

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: OS CASOS UFU E UFMG

PEDAGOGICAL EDUCATIONAL OF TEACHERS IN GRADUATE PROGRAMS: THE CASES OF UFU AND UFMG

Hailton Barreiros de Oliveira¹

Leandro Silva Moro²

Patricia Peixoto dos Santos³

Wellington dos Reis Silva⁴

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar a possível contribuição dos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* na formação e atuação pedagógica de docentes no Ensino Superior. Na perspectiva da pesquisa qualitativa para a coleta e análise dos dados recorreremos a um amplo acervo de fontes bibliográficas e de documentos disponibilizados nos endereços eletrônicos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objeto de estudo foi os cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Física, Engenharia Mecânica e Ciências da Saúde dessas universidades. As análises mostraram que uma formação pedagógica e didática sólida ainda está muito longe de ser efetivada em tais cursos, que afirmam formar pesquisadores e professores para a docência.

Palavras-chave: Formação pedagógica / Pós-graduação *Stricto Sensu*.

¹ Aluno do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: hailton51@hotmail.com

² Aluno do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: leandrofisicaufu@yahoo.com.br

³ Aluno do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: patriciasantos29@yahoo.com.br

⁴ Aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: wellingtoneduca@yahoo.com.br

Artigo recebido em julho de 2011; aprovado em agosto de 2011

Abstract: The present study aims at analyzing the possible contribution of Graduate school programs in the education and performance of teachers teaching in higher education. Based on the perspective of qualitative research for the collection and analysis of data we consider a vast resource of bibliographic sources and documents available in electronic addresses of the Federal University of Uberlandia (UFU) and the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The object of the study was the graduate programs (masters and PhD) in Physics, Mechanical Engineering and Health Sciences of these universities. The analysis showed that a solid pedagogical and didactic education is still far from being effective in such courses, which claim to train researchers and teachers for teaching.

Keywords: Teacher education / Graduate programs.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que, historicamente, o tema formação de professores tem sido alvo de discussões em âmbito nacional e fomentado diferentes pesquisas. Trata-se de uma questão essencial das sociedades, atravessada por discussões complexas que se estendem da natureza às finalidades e princípios que norteiam os cursos que se ocupam em formar professores.

Nesse sentido, temos o propósito de contribuir com os debates que evidenciam a formação e atuação de professores universitários bem como com avanço do processo de transformação da prática docente na atualidade. Sob este prisma, o presente estudo tem como objetivo analisar a possível contribuição dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na formação e atuação pedagógica de docentes no Ensino Superior, a partir de um amplo acervo de fontes bibliográficas e de documentos disponibilizados nos endereços eletrônicos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objeto de estudo desta pesquisa foram os cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Física, Engenharia Mecânica e Ciências da Saúde destas universidades.

Neste âmbito, as discussões em questão acenam para a necessidade de construir uma formação contínua baseada na reflexão e na ação docente. Zabalza (2004, p. 9) vincula a formação ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas, entendido num sentido global de “crescer como pessoas” visto que ela influencia direta ou indiretamente os indivíduos no processo de construção de si mesmos. Assim, a qualidade dessa influência se condiciona tanto pelo conteúdo quanto pela maneira como esse processo ocorre.

Conjeturamos que é imprescindível destacar que nossas análises estão ancoradas na concepção de educação como um processo, uma construção humana, histórica, social e cultural. E que, sem dúvida alguma, a constituição de uma universidade enquanto instituição

de ensino, pesquisa e extensão não é diferente. Assim, constatamos que a universidade em geral passou por um período de grandes transformações nos últimos 25 anos. Segundo Zabalza (2004, p. 45), “o ensino não era competitivo”, “aos estudantes era possível interessar pela cultura, ou outro assunto que não era o profissional”, em contraponto, o número de alunos era menor e os relacionamentos interpessoais eram mais estreitos.

Atualmente, percebemos que muitas mudanças ocorridas no mundo dito globalizado levaram a sociedade a novas exigências e a adquirir novos paradigmas. Neste contexto, tanto a educação quanto a universidade também tiveram (e continuam tendo) que se adequar e se transformar, (re)elaborando novos conceitos, novas metodologias, estratégias de ensino e aprendizagem, talvez novas formas de ser e estar neste mundo.

Em suma, procuramos verificar se os programas de pós-graduação analisados oferecem conhecimentos didático e/ou pedagógicos para a formação docente do professor universitário, além de tecer comparações entre tais programas e compreender como a tríade ensino-pesquisa-extensão tem sido desenvolvida nas universidades.

2. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Diante dos critérios adotados na cultura acadêmica, Isaia (2006) revela que o ingresso na carreira docente pressupõe Mestrado ou Doutorado. Em razão disso, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados da progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. Contudo, eles esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolvam esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos.

Para Masetto (2003), em geral, a formação didática ou pedagógica constitui o ponto mais “carente” dos professores universitários, quando se fala em profissionalismo na docência⁵. Seja por que nunca tiveram a oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de ensino.

⁵ O termo “profissionalização” apresenta diversos sentidos, segundo os contextos específicos de seu uso, definindo-se pelas relações dialéticas das características objetivas e subjetivas que pautam os processos de construção de identidades profissionais. A profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência. A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de

Podemos dizer ainda que alguns professores quando chegam à docência no ensino superior trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é “ser” professor. Experiências essas que adquiriram como alunos de diferentes professores, ao longo de sua vida escolar, o que lhes possibilitou formarem, assim, modelos “positivos” e/ou “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Sabem sobre o ser professor por intermédio também da experiência de outros, dos colegas ou pessoas da família. Sabem, mas na maioria das vezes, não se identificam como professores porque olham o professor e a universidade do ponto de vista do aluno (SANTOS e LIMA, 2008).

Desse modo, pensar a docência, seja qual for o nível, requer reflexões mais profundas, uma vez que, por esta ser um processo complexo, supõe uma compreensão da realidade da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino e aprendizagem, do saber, assim como implica um repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade (COELHO, 1996).

Diante da realidade social e das novas exigências apresentadas pelas atuais políticas educacionais para o século XXI, assim como os questionamentos em torno da formação do professorado, vemos surgir “novos” ou renovados referenciais para a concepção e organização dos processos de formação inicial e continuada de professores, como forma de fundamentar e dar sustentação conceitual, teórica e inclusive ideológica aos novos espaços e tempos propostos para o ato educativo e, conseqüentemente, para a pretensa definição de “novos” modelos profissionais, centrados, dentre outros aspectos, numa educação crítica e transformadora.

Para Barilli (1998), o momento histórico atual caracteriza-se pela necessidade de uma renovação do saber-fazer educativo, tanto no que se refere à atualização em relação aos conhecimentos específicos das disciplinas pelas quais o professor é responsável, como também por uma razão premente, quanto ao que se refere “à própria natureza do fazer pedagógico, isto é, o domínio da práxis, que é histórico e inacabado” (BARBIERI et al. *apud* BARILLI, 1998, p.44).

Em busca de uma educação diferenciada, crítica e transformadora dos sujeitos que estão envolvidos no processo educativo, Nóvoa (1992) afirma que a formação de professores deve fornecer um pensamento autônomo, em sentido crítico-reflexivo. Essa formação deve

negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. (NÚÑEZ e RAMALHO, 2008, p. 3).

possibilitar o desenvolvimento pessoal, em que a vida do professor será produzida pela viabilização da autoconfiança participada e o pensamento independente do professor.

Nesse sentido, o ato de ensinar requer uma visão ampliada do processo educacional e não somente do domínio do conteúdo ou da disciplina que ministra. Entretanto, dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁶ (LDB 9394-96) não mencionam a necessidade de saberes específicos para a docência universitária, a saber:

- Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

- Artigo 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado.

Ratificamos, então, que não há na referida Lei, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de Mestrado e Doutorado, cujo modelo formativo desenvolvido tem como característica a especialização aprofundada em determinado campo do conhecimento. Tendo em conta esta realidade, entendemos que se caracteriza a verticalização da formação, ou seja, forma-se nesses cursos pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, desprovidos de conhecimentos referentes à docência. Essa situação configura-se em um paradoxo, pois grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim, serão pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores.

Melo Teixeira (2009) corrobora com essa ideia, ao afirmar que:

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado [...] Em contrapartida, para o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica (MELO TEIXEIRA, 2009, p. 29).

Notamos que nas universidades há certa desvalorização da tarefa de ensinar se comparada à elaboração de pesquisas, bem como a produção acadêmica dos professores que é hoje, critério de avaliação de produtividade e qualidade docente. Todavia, Pimenta e Anastasiou (2002) concluem que ser um reconhecido pesquisador, produzindo aspectos

⁶ BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico.

Assim, é importante destacar que consideramos a pesquisa fundamental para a prática docente tal como Erickson (1986, p. 157), o qual afirma que pesquisar é, sobretudo, refletir criticamente a respeito da prática docente. Por isso, quem está mais habilitado a refletir sobre isso se não o professor? A quem interessa mais essa reflexão se não ao professor? Qualquer profissional consciente deve constantemente refletir acerca de sua prática. Ao pesquisar, os professores estarão pensando criticamente sobre a prática de ensinar.

Seguindo esta linha de raciocínio, acreditamos que os professores devem repensar o seu papel e desenvolver a sua competência didático-pedagógica como forma de criar, estruturar, dinamizar e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais dos seus alunos. Nessa perspectiva, acreditamos que é imperativo o ato de as universidades procurarem fazer com que os docentes atuem no sentido de contribuir com a efetiva transformação da universidade em lócus de produção de conhecimento inovador por meio das práticas indissociáveis do ensino, da pesquisa e da extensão, como fundamento da própria formação docente, aspecto este que infelizmente ainda parece estar longe de se concretizar no cenário da formação de professores no meio universitário.

A organicidade da tríade ensino-pesquisa-extensão pressupõe a formação no ensino superior como síntese de três grandes processos, quais sejam: processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, a pressupor o ensino; processos de construção do saber, a pressupor a pesquisa e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, a pressupor a intervenção sobre a realidade e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa. Portanto, a afirmação da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, remete ao modelo de universidade e ao objetivo de ensino superior que defendemos. Nesse sentido, concordamos com Severino (2002, p. 11), quando o mesmo assinala que

[...] numa sociedade organizada, espera-se que a educação como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem a sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

Face a esta premissa, entendemos que educar para essas três esferas referidas acima, nas quais em última instância é construída a existência de todos os indivíduos, implica ter-se

o desenvolvimento do *sujeito prático* como objetivo educacional. Porém, muitas vezes este objetivo parece ainda não ter sido alcançado no ensino superior das universidades brasileiras, pois temos vivenciado uma ruptura dessas dimensões. Além disso, outro problema encontrado dentro das universidades tem sido a fragmentação do ensino, que se pode verificar pelo distanciamento marcante existente entre os “pesquisadores” — os que se dizem formados para a pesquisa — e os “professores” — que se dizem formados para o ensino —, como se o ato de ensinar se restringisse apenas à transmissão do conhecimento.

Portanto, ressaltamos a necessidade de se formar um profissional inquiridor, questionador, investigador, criativo, inovador, reflexivo e crítico, para que ele encontre formas de responder aos desafios da prática. No entanto, sucessivas mudanças de currículo têm mostrado que com modificações formais não serão resolvidos os desafios postos na graduação e pós-graduação. Percebemos também que essa integração só será possível quando o ensino e a extensão forem colocados como prioridade ao lado da pesquisa, dispensando-lhe o interesse e os cuidados conferidos quase que unicamente a esta última.

3. A PÓS-GRADUAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PESQUISADAS

3.1- HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES

O início da pós-graduação na UFU, modalidade *Stricto Sensu*, se deu em 1985 por meio do Mestrado em Engenharia Elétrica e em Engenharia Mecânica. Desde então, vários outros programas foram se instaurando, possuindo, atualmente, 30 Cursos de Mestrado, sendo 29 cursos de Mestrado Acadêmico⁷ e um curso de Mestrado Profissional⁸ e 14 de Doutorado.

Verificamos que tal nível de ensino na UFU é destinado aos indivíduos que já possuem diploma universitário e desejam se aprofundar em determinada área do

⁷ Curso que visa à trajetória a quem deseja seguir formação voltada ao ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural (PÓS-GRADUAÇÃO – LATO E STRICTO SENSU, 2011). Os nomes dos cursos de mestrados acadêmicos oferecidos pela instituição em análise estão disponíveis no site da mesma.

⁸ Visa atender à demanda em setores não contemplados com mestrados acadêmicos, com a formação de mestres para o exercício de profissões outras que não a de docente pesquisador (PÓS-GRADUAÇÃO - LATO E STRICTO SENSU, 2011). O nome do curso de mestrado profissional oferecido pela instituição em análise está disponível no site da mesma.

conhecimento; sendo oferecido na forma de Programas de Pós-Graduação, como Mestrado e Doutorado (*Stricto Sensu*) ou Cursos de Especialização (*Lato Sensu*). O Mestrado é voltado para a formação de professores, exigindo defesa de Dissertação em determinada área do conhecimento que revele completo domínio sobre o tema. Ao passo que o Doutorado objetiva a formação de pesquisadores, exigindo defesa de Tese em determinada área do conhecimento que represente contribuição original para a ciência. No caso da universidade citada, pelo menos na teoria, já observamos uma dissociação entre ensino e pesquisa.

Concernente à UFMG o Conselho de Pós-graduação, hoje Pró-reitoria de Pós-graduação, foi instalado na Universidade em 1966 e, em 1967, teve início a implantação dos cursos de pós-graduação na referida instituição.

O Artigo Art. 2º, anexo à Resolução Complementar Nº 01/2009, de 27/10/2009, Normas Gerais de Pós-Graduação afirma, em seus parágrafos 2º e 3º, que:

Parágrafo 2º: O mestrado tem por objetivos aprofundar o conhecimento acadêmico e profissional, bem como desenvolver a capacidade de desenvolver pesquisas em área específica de atuação.

Parágrafo 3º: O doutorado tem por objetivo desenvolver a capacidade de propor e conduzir pesquisas originais, de forma autônoma, em área específica de atuação.

Assim, a UFMG tem como filosofia de trabalho que Programas de pós-graduação qualificados são indicadores seguros da maioria de uma Instituição Universitária. E mais, evidenciam que o investimento na pesquisa e na formação de quadros são requisitos indispensáveis para a consolidação de qualquer uma das áreas de conhecimento.

Constatamos ainda que a pós-graduação *stricto sensu* nesta universidade vem alcançando, sucessivamente, patamares sempre mais elevados na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), situando-se entre uma das melhores do Brasil.

Além disso, detectamos que há uma diversidade na concepção dos seus programas de pós-graduação, o que contempla um arco que inclui desde programas mais ortodoxamente disciplinares até programas claramente multidisciplinares.

Diante dessas considerações, nosso trabalho se pauta nas análises das cargas horárias e das informações principais⁹ dos cursos de Mestrado e Doutorado, das áreas já anteriormente justificadas, a fim de verificar se esses programas oferecem conhecimentos didático-

⁹ Coletadas no site da UFU e dos Programas de Mestrado e Doutorado analisados.

pedagógicos para a formação docente do professor universitário; haja vista que estes profissionais, em tese, poderão ocupar os cargos relacionados com o magistério no Ensino Superior, independente da nossa constatação, conforme prevê a LDB 9394/96.

Quanto às grades dos cursos em estudo mencionamos que as mesmas foram retiradas do endereço eletrônico dos referidos programas das instituições.

3.2 – A PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

A UFU oferece apenas curso de Mestrado em Ciências da Saúde, a cargo da Faculdade de Medicina e tem por objetivo formar profissionais para docência e pesquisa, capacitando-os a produzirem conhecimento científico que contribua com a solução de problemas nos diferentes níveis de atendimento e tipos de serviços de saúde.

De acordo com as características de tal programa¹⁰ a formação de futuros professores e pesquisadores também apresenta impacto social positivo, em especial na área de abrangência da região em que o mesmo se situa.

Ressaltamos que tal curso de Mestrado em Ciências da Saúde oferece três linhas de pesquisa. A partir da análise da grade curricular do curso verificamos que a disciplina Metodologia do Ensino Supervisionado Aplicado à Saúde, é uma disciplina eletiva e comum às três linhas de pesquisa existentes. A qual possui uma carga horária de trinta (30) horas que, segundo o detalhamento da disciplina, “pretende-se subsidiar alternativas metodológico-didáticas à luz da teoria piagetiana desenvolvida na Escola de Genebra.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2011). E ainda objetiva a discussão de problemas de ensino aprendizagem nos cursos de formação médica.

Com relação à Faculdade de Medicina da UFMG verificamos que a mesma oferece 9 programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo dois programas (Mestrado e Doutorado) em Ciências da Saúde: *Ciências da Saúde - Saúde da Criança e Adolescente*, cujo objetivo principal é a formação de docentes e pesquisadores, especificamente para área da saúde por meio dos cursos de Mestrado e Doutorado em Ciências da Saúde, área de concentração saúde da criança e do adolescente; e *Ciências da Saúde - Infectologia e Medicina Tropical* que, dentre os objetivos observados, destacamos: desenvolver pesquisas, aperfeiçoar e aprofundar

¹⁰ Disponível no site da UFU.

os conhecimentos em doenças infecciosas e parasitárias e áreas afins, adquiridos em curso de graduação de nível universitário; formação de docentes e pesquisadores; bem como estimular a integração entre pesquisadores vinculados ao Programa com pesquisadores sediados em outras instituições brasileiras de ensino e pesquisa, assim como com instituições internacionais de mérito científico reconhecido.

De acordo com o Programa *Ciências da Saúde - Saúde da Criança e Adolescente*, o mesmo possui 15 linhas de pesquisa e conceito 4 na Avaliação da CAPES, Triênio 2007-2009. De acordo com a grade curricular, notamos que, dentre as disciplinas oferecidas, a grande maioria dá ênfase a conteúdos específicos ou versam sobre questões de pesquisa, sendo ofertada apenas uma disciplina relativa à formação docente: Didática do Ensino Superior, com carga horária não disponível no site da instituição.

Referente ao Programa *Ciências da Saúde - Infectologia e Medicina Tropical*, verificamos que o mesmo possui 16 linhas de pesquisa, e é considerado referência internacional, com conceito 7 na Avaliação da CAPES, no mesmo período. Lamentavelmente, e por motivo(s) desconhecido(s), as disciplinas oferecidas por esse Programa não estão disponíveis no site da instituição. Não sendo possível fazermos nenhuma inferência quanto à grade curricular do referido programa.

3.3 – A PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA MECÂNICA

O Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica da UFMG iniciou as suas atividades em 1972, em nível de Mestrado, tendo sua primeira dissertação defendida em 1977. Em 1997, foi criado o Doutorado, sendo o mesmo credenciado pela CAPES no segundo semestre de 1998. Este programa é considerado, pela própria universidade, tradicional na formação de pessoal capacitado para Universidades, Centros de pesquisa, Empresas e outras Instituições de Ensino, dentro e fora do Estado de Minas Gerais.

Atualmente, o mesmo recebeu conceito 4 pela CAPES e conta com formação profissional em nível de Mestrado e Doutorado nas seguintes áreas de concentração: Projetos

de Fabricação, Projeto Mecânico e Calor e Fluidos. Seu objetivo é formar prioritariamente docentes e pesquisadores, estimulando as suas capacidades de análise crítica e preparando-os para desempenhar as atividades profissionais de forma construtiva em suas respectivas áreas de atuação. O programa baseia-se nas vertentes determinadas pela CAPES, o que resulta na busca incessante de mudanças construtivas, com vistas à sua adequação a cada momento histórico pelo qual passa a Pós-Graduação no país. No entanto, o Programa revela que sua prioridade é formar docentes e pesquisadores, mas, tomando por base sua estrutura curricular, verificamos que não há qualquer disciplina (nem mesmo eletiva) que contemple a formação para docência. Portanto, como será efetivada essa formação para docentes sem proporcionar espaço algum de desenvolvimento e preparação para tal?

Nessa perspectiva, Zabalza (2004, p.114) destaca que a função formativa do professor universitário é indefinida e questiona: *o que, de fato, se espera de um professor da universidade?* Então, a lacuna encontrada se refere justamente à dimensão formativa, pois muitas vezes os docentes se veem mais como pesquisadores (no campo científico) ou profissionais (no campo aplicado: médico, advogado, engenheiro etc.) do que como professor de fato e, muito menos, como formador. Sabemos ainda que a pesquisa é de extrema importância na universidade, porém o investimento em demasia na pesquisa que se reverte na qualificação da docência pode não corresponder aos esforços e se dirigir a um caminho oposto ao da docência, deixando esta última negligenciada.

Relativo ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica da UFU, este tem por objetivo a formação de recursos humanos qualificados para o desempenho de atividades profissionais em Engenharia Mecânica, tanto de perfil acadêmico quanto industrial. O mesmo iniciou suas atividades em 1985, com a criação do curso de Mestrado, já o Doutorado teve início em agosto de 1994. Tendo recebido conceito 5 na última avaliação feita pela CAPES, sendo, portanto, considerado, segundo esta, um dos melhores do país em sua área de atuação.

Desde seu início, o Programa tem sido muito bem avaliado, demonstrando sempre uma tendência positiva. O mesmo recebeu conceito 6 na avaliação do triênio (2004-2006) e na avaliação trienal (2007-2009), na etapa 2010 da CAPES também recebeu o mesmo conceito, 6. No tocante aos seus objetivos gerais, destacamos: estudar e desenvolver técnicas que contribuam para o desenvolvimento da tecnologia e da ciência nacionais; formar pesquisadores; integrar o ensino à pesquisa visando à formação de docentes; consolidar a maturidade científica de orientadores e alunos e formar profissionais da área através da

utilização de metodologia científica. Conforme o site da Universidade, tais objetivos são buscados nos cursos de Mestrado e Doutorado dentro de três áreas de concentração do Programa, a saber, Mecânica dos Sólidos e Vibrações; Transferência de Calor e Mecânica dos Fluidos; Materiais e Processos de Fabricação. Entretanto, esse currículo não oferece tipo algum de formação pedagógica para contemplar um dos objetivos anunciado dentre os demais, a saber, “integrar o ensino à pesquisa visando a formação de docentes”. As disciplinas ofertadas se constituem em abordagens específicas para os profissionais da área e não para docentes. Somente a disciplina Estágio Docência na Graduação I e Estágio Docência na Graduação II são concernentes à formação docente enquadradas entre as disciplinas gerais do curso. Mas somente isso é suficiente para afirmarmos que a formação ofereceu condições adequadas para formar docentes e integrar ensino, pesquisa e extensão?

De acordo com Cunha (2001, p.80), “o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade”. As consequências desse modelo formativo, centrado no aprofundamento de um determinado campo científico, são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Diante de uma formação fragilizada no que se refere a questões no campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes.

Ainda segundo Cunha (2001), existe uma contradição presente no projeto social da universidade, pois, ao mesmo tempo em que afirma, no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, que há um conhecimento bastante específico e próprio para o exercício da profissão docente, legitimado por ela via diplomação, nega a existência desse saber aos seus próprios professores. Em reflexões anteriores, discutimos a necessidade de “romper com a cultura do ‘ensino porque sei’, para ensino porque sei e sei ensinar’ (...)” (MELO TEIXEIRA, 2007, p. 90). Portanto, se a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, será fundamental criar espaços nas universidades para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão.

Neste sentido, de acordo com diferentes teóricos como Tardif (2002), Gauthier (1998), Pimenta (2002), "dominar" o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz.

3.4 – A PÓS-GRADUAÇÃO EM FÍSICA

Por meio do site da instituição notamos que o Programa de Pós-Graduação em Física da UFMG, classificado no nível 7 pela CAPES, oferece cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado em várias áreas teóricas e experimentais da Física. Seu objetivo é preparar, com excelência e nas diversas áreas de atuação do corpo docente, físicos capazes e criativos para carreiras de pesquisa e educação. Em minúcias, assinalamos que o Mestrado busca introduzir os estudantes na teoria e/ou técnicas básicas da Física, enquanto o Doutorado objetiva preparar os estudantes para atuarem em pesquisa em Física.

As grades curriculares destes cursos são constituídas de “Atividades acadêmicas básicas¹¹” e “Atividades acadêmicas optativas¹²”. Porém, ao examinarmos tais grades dos programas de Mestrado e Doutorado em Física verificamos que esses programas não contemplam conhecimentos didático-pedagógicos para a formação docente do professor universitário. As disciplinas versam apenas sobre conteúdos específicos da Física.

Quanto ao Programa de Pós-graduação em Física da UFU salientamos que as suas atividades se concentram na área de Física da Matéria Condensada, com 3 linhas de pesquisa. Seus principais objetivos são: o desenvolvimento de pesquisa na área de Física da Matéria Condensada teórica e/ou experimental, visando aplicações tecnológicas, e a formação de pessoal qualificado, Mestres e Doutores em Física Básica e Aplicada.

Verificamos que as grades curriculares disponíveis no site da UFU apresentam disciplinas obrigatórias e optativas dos cursos de Mestrado e Doutorado em Física. No entanto, quase todas as disciplinas são conteúdos específicos da área de Física. As exceções são as disciplinas Estágio Docência na Graduação I (para o Mestrado) e Estágio Docência na Graduação II (para o Doutorado), porém, são obrigatórias apenas para os alunos que detêm Bolsa da CAPES. Para outras agências de fomento não há obrigatoriedade de se cursar essas Disciplinas.

¹¹ Disciplinas que podem ser uma das obrigatórias para o Mestrado ou para o Doutorado.

¹² Disciplinas optativas para o Mestrado ou para o Doutorado.

Assim, a análise dos quadros de disciplinas dos cursos de Mestrado e Doutorado em Física da UFU nos chama a atenção para o fato de que as disciplinas ligadas à docência são obrigatórias apenas para os alunos bolsistas. Contudo, há um tímido desejo de incorporar aprendizados específicos à prática docente, uma vez que a coordenação dos referidos cursos recomenda que seus alunos curse as disciplinas Estágio Docência na Graduação I (para o Mestrado) e Estágio Docência na Graduação II (para o Doutorado).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do princípio de que a docência é uma atividade complexa e que exige uma preparação cautelosa bem como condições de trabalho específicas, por isso, a distinguimos de outras profissões. Pimenta (2000) destaca que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Nesse sentido, é uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática, pois o professor em formação deverá passar por um processo de preparação para assumir tarefas práticas relativas à docência, visto ser esta uma profissão que demanda uma formação densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente.

Conforme já apontamos, a LDB - 9394/96, art. 66, preconiza apenas titulação (Mestrado e Doutorado) e não formação para o exercício do magistério. Nos cursos da UFU e da UFMG analisados percebemos que a formação do professor para o exercício da docência reflete isso, pois quase todos os cursos não preveem a existência de saberes específicos à docência, levando-nos a conjecturar que, para ensinar, é imprescindível somente ter conhecimento do conteúdo da área, sem a devida necessidade de formação específica em educação, ou seja, quem sabe, ensina.

Nossa constatação é tangenciada por pesquisas como a de Pachane (2006), em que os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência.

Soma-se a isso a ideia de Abramowicz (2001) a qual pontua que o ensino e a pesquisa estão indissociavelmente ligados na produção do conhecimento e na reflexão sobre a prática. Porém, Tardif (2008) afirma que a pesquisa universitária sobre o ensino é muitas vezes

produzida em benefício apenas dos próprios pesquisadores universitários, não se importando com a verdadeira intervenção na comunidade universitária em que se insere.

Nessa perspectiva, se o curso de formação inicial, em função de sua especificidade, não teve como objetivo principal esse preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes. Terá também, como tarefa, contribuir para uma formação além da reprodução de modelos práticos dominantes, mas como espaço legítimo de investigação e análise das teorias e da contribuição das pesquisas para a atividade docente.

Consideramos também importante destacar que o docente do Ensino Superior “forma” cidadãos para várias áreas. Esta característica marca a identidade do profissional do Ensino Superior, como citado por Ferreira (2010, p. 89): “pressupõe-se que o docente, conheça a fundo a profissão para a qual está ajudando a formar”, é claro que isto não acontece no Ensino Superior. O que ocorre então? A função formativa do professor universitário, é “indefinida”, como afirma Zabalza (2004).

Diante de tudo isso, o alerta para a necessidade de construir uma formação contínua baseada na reflexão e na ação docente tem conquistado espaço entre os professores de todos os níveis. O desafio do corpo docente é aceitar que a prioridade na universidade é sua atuação como professor numa perspectiva crítica de formação, fundamentada pela construção dos saberes docentes e pelo permanente desenvolvimento da identidade profissional (BEHRENS, 1998).

Entretanto, ainda hoje, não existe o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos, pois não há legislação sobre o assunto. Como verificamos nesta pesquisa, até mesmo a carreira do professor universitário, na maioria dos casos, se fundamenta na produção científica, pouco se preocupando quanto aos saberes necessários ao ensino.

Portanto, esperamos que esta investigação contribua para a melhoria do processo de formação profissional dos professores universitários e, sobretudo, que incentive a definição de políticas institucionais de formação continuada dos docentes, o que, certamente, será evidenciado a partir da qualidade crescente de suas práticas.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001

Póiesis Pedagógica - V.9, N.2 ago/dez.2012; pp.03-19

BARILLI, E. C. V. C. 1998. **Formação continuada de professores – Por quê? Como? E pra quê?** Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 26 (143).

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e o desafio do mundo moderno. In: Masetto, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas (SP): Papyrus, 1998.

COELHO, I. M. **Formação do educador**. São Paulo: Ed. UNESP, v. 1, 1996.

CUNHA, M. I. 1996. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário; **Caderno de pesquisa**. São Paulo; nº 97; (31- 46).

_____. 2001. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior: docência e formação**. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2001. p. 79-92.

_____. 2004. Diferentes Olhares sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre. RS, n.3, v.54, p.525-536,

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on learching. In: WITTROCK, M. C., ed. **Handbook of research on teaching**. 3.ed. New York, Macmillan Publishing, 1986.

FERREIRA, V. S. 2010. As especificidades da docência no Ensino Superior. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v.10; n.29; p.85-99.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5).

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MELO TEIXEIRA, G. F. **Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. 223 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

_____. 2009. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional**, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

NÚÑEZ, B. I. ; RAMALHO, L. B. 2008. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 9 (46).

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In. RISTOF, D. ; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: instituto nacional de pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G, C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência e Formação).

PÓS – GRADUAÇÃO – lato sensu e stricto sensu. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. (on-line) Fortaleza, 2011. Disponível na World wide web: <http://www.prppg.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=27&lang=pt&limitstart=1>. Acesso: 06 abr. 2011.

SANTOS, W. T. P.; LIMA, M. F. Ser professor no ensino superior: a contribuição dos grupos de estudos na formação pedagógica do docente universitário. In. **Salão de Extensão e Cultura 2008**: estabelecendo diálogos, construindo perspectivas. Guarapuava: UNICENTRO, 2008.

SEVERINO; A. J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para investigação. **Caderno de Pedagogia Universitária**. São Paulo: FEUSP, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (on-line), 2011.
Disponível na World wide web : <http://www.ufmg.br>> Acesso em: 02 abr. 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA; Pós-Graduação; Uberlândia, 2011.
Disponível na World wide web: <<http://www.ufu.br>> Acesso em: 02 abr. 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.