

**BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
UNESP**

RESSALVA

Alertamos para a ausência dos Anexos 2, 4 e 5, não enviados pelo autor no arquivo original.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NOS CURSOS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS PAULISTAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS**

Marília

2005

ANDRÉIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NOS CURSOS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS PAULISTAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNESP – Campus de Marília,
para obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano do Amaral G. Di
Giorgi

Marília

2005

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Cristiano do Amaral Garboggini Di Giorgi

Prof. Dr. José Milton de Lima

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho

Prof^a. Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa

Prof^a. Dr^a. Teresa de Jesus Ferreira Scheide

Marília, 02 de março de 2005

ANDRÉIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS:
POLÍTICAS E PRÁTICAS

COMISSÃO JULGADORA
TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Cristiano do Amaral Gabbordini Di Giorgi

2º. Examinador: Prof. Dr. José Milton de Lima

3º. Examinador: Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho

4º. Examinador: Prof^a. Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa

5º. Examinador: Prof^a. Dr^a. Teresa de Jesus Ferreira Sheide

Marília, 02 de março de 2005.

Dedico este trabalho àqueles que acreditam na educação e estão dispostos a melhorar a qualidade do ensino superior brasileiro.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, pelo incentivo, apoio e atenção dispensados durante toda minha formação acadêmica.

Ao meu irmão André, pelas reflexões suscitadas a respeito da prática pedagógica de professores universitários em início de carreira.

Ao Alex, irmão caçula, pelo velado apoio e acolhimento.

Ao Ricardo, pela paulatina construção de um ambiente propício, em todos os sentidos, à conclusão da pesquisa.

Ao Fábio Camargo Bandeira Villela, pela amizade e incentivo à carreira acadêmica.

Ao Prof. Cristiano do Amaral G. Di Giorgi, pela orientação e atenção dedicados a mim e à pesquisa.

A Prof^a Darcy Alessi Pereira Delfin que, em suas explanações pedagógicas, trouxe o respaldo que eu precisava para delimitar a temática da pesquisa.

À Prof^a Claudete Teresa Macoratti Mussi, pela compreensão de minhas ausências na realização da pesquisa.

Às amigas do Grupo de Pesquisa: Cida, Érica, Helena, Maria Eliza, Salete e Sônia, pelo apoio.

À Graza Orosco, pelo incomensurável auxílio.

Ao Prof. Antônio José Severino, pela atenção oferecida enquanto coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Ao Flávio Batista, pelas informações que enriqueceram o trabalho.

Ao Fábio Vallone, pelo tratamento estatístico dos dados da pesquisa.

Ao Professor e escritor Carlos Freixo, pela revisão textual.

À coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP/Marília e à secretaria do curso, especialmente, à Yara, pela constante presteza.

A todos os pós-graduandos da UNESP-Marília, UNICAMP e USP, que gentilmente se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

... e a evolução de nossa época é exatamente essa possibilidade de sintetizarmos o que vemos olhando as coisas de fora com o que podemos saber olhando-as de dentro.

Capra

RESUMO

Esta tese resulta de uma investigação que tem por foco o estudo acerca de quanto e como os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação das Universidades Estaduais Paulistas contribuem na formação de seus alunos enquanto professores universitários. Os dados coletados são oriundos de análise documental, questionários e entrevistas informais com alunos dos três Programas de Pós-Graduação em Educação em questão.

Nesta coleta de dados foram priorizados três aspectos do problema: as necessidades de formação dos pós-graduandos enquanto professores universitários, a atuação dos Programas quanto a esta formação e a opinião dos pós-graduandos sobre as contribuições do Programa em sua formação docente.

O trabalho demonstra a ocorrência de esforços dos Programas quanto à formação docente universitária e aponta algumas sugestões que possam vir a desencadear pesquisas futuras, bem como auxiliar na discussão a respeito da formação do professor universitário nos cursos de Pós-Graduação em Educação, e nas Pós-Graduações de forma mais geral.

Palavras-chave: professor universitário, formação de professores, pós-graduação, ensino superior.

ABSTRACT

This thesis is the result of an investigation that focus on how and how much the Post-Graduate Programs on Education of USP, UNICAMP and UNESP, the three State Universities in São Paulo State, contribute in the training of their students as University Professors. The techniques that were used to collect the data were documental analysis, questionnaires and interviewus with students of the three Programs.

Three aspects of the problem were stressed: the necessities of the training of the post-graduate students as University Professors, from the Programs act on this training, and the opinion of the students about the contributions of the Program about his/her training.

This work demonstrates the occurrence of efforts by the Programs on the training of University Professors and points out some suggestions that can trigger future researches, as well as contribute in the question of the training of Professors in the Post-Graduate Programs on Education and in other Post-Graduate Programs.

Key-words: University professor, professor training, Pot-Graduate Studies, Higher Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Motivos apontados pelos alunos para a freqüência aos Programas.....	259
Gráfico 2 - Expectativas dos alunos em relação aos Programas.....	262
Gráfico 3 - Opinião dos alunos quanto à contribuição dos Programas na formação do professor universitário.....	264
Gráfico 4 - Opinião dos alunos quanto à forma de contribuição dos Programas na formação do professor universitário.....	267
Gráfico 5 - Opinião dos alunos quanto à forma de não contribuição dos Programas na formação do professor universitário.....	268
Gráfico 6 - Demonstrativo da participação dos alunos em estágio de docência nos Programas.....	272
Gráfico 7- Opinião dos alunos quanto à forma de contribuição do estágio de docência na formação do professor universitário.....	273

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Composição da amostra - UNESP - Marília.....	123
Quadro 2 - Ano de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Marília.....	123
Quadro 3 - Situação da pesquisa dos pós-graduandos da UNESP - Marília.....	124
Quadro 4 - Profissões exercidas pelos alunos da UNESP - Marília participantes da pesquisa.....	124
Quadro 5 - Motivos apontados pelos alunos para freqüência ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Marília.....	125
Quadro 6 - Expectativas dos alunos em relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Marília.....	128
Quadro 7 - Opinião dos alunos quanto à contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Marília na formação de professores universitários.....	131
Quadro 8 - Profissões dos alunos que acreditam que a Pós-Graduação em Educação da UNESP - Marília não contribui para a formação do professor universitário.....	134
Quadro 9 - Opinião dos alunos já docentes universitários quanto à contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Marília em relação ao seu aperfeiçoamento enquanto professor universitário.....	137
Quadro 10 - Contribuição ou não da Pós-Graduação em Educação da UNESP - Marília no preparo para a docência dos alunos que ainda não são professores universitários e como isso ocorre.....	138

Quadro 11 - Demonstrativo da participação dos alunos em estágio de docência no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Marília.....	140
Quadro 12 - Sugestões apontadas pelos alunos para a viabilização da formação do professor universitário no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Marília.....	143
Quadro 13 - Composição da amostra - UNICAMP - Campinas.....	158
Quadro 14 - Ano de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP - Campinas.....	158
Quadro 15 - Situação da pesquisa dos pós-graduandos da UNICAMP - Campinas...	159
Quadro 16-Profissões exercidas pelos alunos da UNICAMP - Campinas participantes da pesquisa.....	159
Quadro 17 - Demonstrativo das “outras” profissões exercidas pelos pós-graduandos em Educação da UNICAMP - Campinas.....	160
Quadro 18 - Motivos apontados pelos alunos para frequência ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP - Campinas.....	161
Quadro 19 - Expectativas dos alunos em relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP - Campinas	164
Quadro 20 - Opinião dos alunos quanto à contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP - Campinas na formação de professores universitários.....	169
Quadro 21 - Opinião dos alunos já docentes universitários quanto à contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP - Campinas em relação ao seu aperfeiçoamento enquanto professor universitário..	174
Quadro 22 - Contribuição ou não da Pós-Graduação em Educação da UNICAMP -	

Campinas no preparo para a docência dos alunos que ainda não são professores universitários e como isso ocorre.....	178
Quadro 23 - Demonstrativo da participação dos alunos em estágio de docência no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP - Campinas	181
Quadro 24 - Sugestões apontadas pelos alunos para a viabilização da formação do professor universitário no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP - Campinas.....	185
Quadro 25 - Composição da amostra - USP - São Paulo.....	207
Quadro 26 - Ano de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP - São Paulo.....	208
Quadro 27 - Situação da pesquisa dos pós-graduandos da USP - São Paulo	208
Quadro 28 - Profissões exercidas pelos alunos da USP - São Paulo participantes da pesquisa.....	209
Quadro 29 - Demonstrativo das “outras” profissões exercidas pelos pós-graduandos em Educação da USP - São Paulo.....	210
Quadro 30 - Motivos apontados pelos alunos para freqüência ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USP - São Paulo.....	211
Quadro 31 - Expectativas dos alunos em relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USP - São Paulo.....	218
Quadro 32 - Opinião dos alunos quanto à contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP - São Paulo na formação de professores universitários.....	223
Quadro 33 - Opinião dos alunos já docentes universitários quanto à contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP - São Paulo em relação ao seu aperfeiçoamento enquanto professor universitário.....	230

Quadro 34 - Contribuição ou não da Pós-Graduação em Educação da USP - São Paulo no preparo para a docência dos alunos que ainda não são professores universitários e como isso ocorre.....	233
Quadro 35 - Demonstrativo da participação dos alunos em estágio de docência no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP - São Paulo.....	238
Quadro 36 - Sugestões apontadas pelos alunos para a viabilização da formação do professor universitário no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP - São Paulo.....	245

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 ORIGEM HISTÓRICA DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	24
CAPÍTULO 2 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	47
2.1 O processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Graduação.....	47
2.2 O conflito entre o atual modelo de formação e as demandas no ensino superior.....	58
CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	71
3.1 As políticas públicas para o ensino superior no contexto da reforma do Estado.....	71
3.2 A formação de professores universitários em Programas de Pós- Graduação em Educação: situação atual e demanda profissional.....	84
3.3 A Pós-Graduação em Educação como local de formação do professor universitário.....	89
CAPÍTULO 4 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA METODOLOGIA ADOTADA.....	99
4.1 Os sujeitos da pesquisa.....	99
4.2 Procedimentos.....	101
CAPÍTULO 5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS.....	104
5.1 Pós-Graduação em Educação da UNESP – campus de Marília.....	105
5.1.1 Breve histórico da unidade.....	105
5.1.2.Regimento Geral da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.....	109
5.1.3 Regimento Geral da Pós-Graduação da UNESP.....	113
5.1.4 Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Campus de Marília.....	116

5.1.5	Informações Gerais e Objetivos.....	117
5.1.6	Estágio de Docência.....	121
5.1.7	A formação de professores universitários na concepção do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação.....	122
5.2	Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas.....	150
5.2.1	Breve histórico da unidade.....	150
5.2.2	Regimento Geral dos cursos de Pós-Graduação.....	151
5.2.3	Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.....	152
5.2.4	Informações Gerais e Objetivos.....	153
5.2.5	Programa de Estágio Docente de Estudantes de Pós-Graduação.....	155
5.2.6	A formação de professores universitários na concepção do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação.....	157
5.3	Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.....	194
5.3.1	Breve histórico da unidade.....	194
5.3.2	Regimento Geral da USP.....	197
5.3.3	Regimento de Pós-Graduação da USP.....	199
5.3.4	Informações Gerais e Objetivos.....	200
5.3.5	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE.....	203
5.3.6	A formação de professores universitários na concepção do corpo discente do Programa.....	207
5.4	Apresentação e discussão dos dados da UNESP - Marília, USP – São Paulo e UNICAMP - Campinas.....	250
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	275
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	281
	VOLUME 2 – ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Os cursos superiores iniciaram sua trajetória no Brasil a partir de 1808 quando da transferência da corte portuguesa ao país. Havia a necessidade da formação intelectual e política da elite brasileira e estes cursos superiores responsabilizaram-se por tal formação que, até então, ocorria em Portugal ou em outros países europeus.

Os primeiros professores universitários eram oriundos de tais cursos porém, com a expansão do ensino superior, a necessidade de ampliação do corpo docente em diversas áreas do conhecimento, fez com que profissionais renomados em sua área de atuação fossem convidados a compor os quadros das universidades.

Segundo relata Masetto (2003), até 1970, era exigido ao ingresso na carreira docente apenas o bacharelado e o exercício competente da profissão, embora já houvesse, em funcionamento, várias das universidades brasileiras e a pesquisa já contasse com um investimento.

Daí a idéia de que, quem sabe fazer, automaticamente pode ensinar, produzindo-se a crença, até pouco tempo inquestionável, de que a docência no ensino superior supõe, apenas, o domínio de conteúdos que envolvem uma profissão, nada exigindo em termos de conhecimento pedagógico.

Tal crença perdurou por muitas décadas e, até que problemas não insurgissem na prática pedagógica dos professores universitários, a cultura vigente na universidade a respeito do assunto remetia a formação docente à atividade secundária ou como algo desnecessário diante da competência profissional dos docentes.

Só recentemente, sobretudo por intermédio de pesquisas realizadas em diversas áreas, que apontam, de forma generalizada, críticas ao ensino superior no que diz respeito à didática dos professores, a formação docente universitária torna-se alvo de discussões mais sistemáticas, ainda que incipientes, no Brasil.

Os fatores que apontam para a histórica desvalorização do ensino nas universidades não são poucos. Conforme Pachane (2003), com a aproximação das universidades ao modelo humboldtiano, em decorrência da ênfase na pesquisa, a questão pedagógica foi relegada a segundo plano. Reforçando tal perspectiva, tomando-se os critérios de avaliação da qualidade docente, bem como de méritos acadêmicos, a produção científica aparece como o cerne da questão. O prestígio docente é reafirmado quanto mais este puder se destacar na pesquisa e divulgação do conhecimento.

Nesta perspectiva, o ensino e a pesquisa passam a ser tidas como atividades concorrentes, em oposição à tão almejada integração proposta como um dos fins da universidade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Essa situação cria um viés que acaba por perpassar tanto os cursos de graduação como os de pós-graduação, de forma a perpetuar a crença na não necessidade de que a formação docente seja oferecida, sobretudo nos cursos de Pós-Graduação.

Sob o aparente domínio dos rudimentos que envolvem a produção de pesquisa, tem-se o ensino como pura consequência da primeira, dispensando-o de maiores considerações em termos legais e práticos no interior dos cursos de Pós-Graduação.

A partir do momento em que se verifica um novo movimento de expansão de vagas no ensino superior, atrelada às necessidades específicas

exigidas pelo mercado de trabalho, a atuação dos professores, bem como suas funções e a própria concepção acerca da produção do conhecimento, obrigaram as instituições e, conseqüentemente, os professores a reverem sua atuação.

Reflexões desta natureza, suscitadas em reuniões pedagógicas que envolviam o quadro docente da universidade à qual me encontro vinculada, originaram as inquietações iniciais que motivariam este trabalho. Questionamentos a respeito do tipo de formação então oferecida aos alunos na graduação, nos obrigaram a rever nossa própria formação, perpassando a graduação e a Pós-Graduação em Educação que freqüentávamos bem como as políticas públicas subjacentes ao modelo de universidade que vivenciávamos como docentes e alunos.

Neste processo reflexivo, cheguei à conclusão de que o fato de os cursos de graduação estarem no “banco dos réus” - nas palavras de Kourganoff (1990) - não se vinculava especialmente a um ou outro motivo, mas era engendrado por um conjunto de fatores agregados, cujas perspectivas extrapolavam as óbvias e ingênuas observações acerca do referencial pedagógico utilizado pelos professores e a aparente desvalorização das disciplinas pedagógicas que sobressaíam em seus discursos.

Na busca pela compreensão do problema, a atuação pedagógica no ensino superior, a formação profissional e as perspectivas de trabalho docente se tornaram parte de minhas preocupações, fazendo com que o tema formação pedagógica de professores universitários em cursos de Pós-Graduação em Educação, se constituísse no objeto de estudo da presente tese, já que este parece constituir o ponto nevrálgico da questão que envolve a qualidade de ensino nos cursos de graduação na atualidade.

Daí resultou o interesse em compreender as disposições das políticas públicas referentes à formação de professores universitários e diagnosticar os processos de formação de professores do ensino superior, buscando caracterizar os cursos de Pós-Graduação em Educação, bem como especificar o enfoque pedagógico desta formação. O fato da escolha de Universidades Estaduais Paulistas, a saber, UNESP, campus de Marília, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade de São Paulo - USP, deve-se à tradição e consolidação das mesmas junto à formação em nível de Pós-Graduação em Educação no Estado há mais de vinte anos e contar com boas avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Isto, porém, não significa que, pelo fato de ser a Pós-Graduação em Educação escolhida enquanto unidade de delimitação de abrangência da pesquisa, os demais Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* estejam isentos de mesma responsabilidade quanto à formação docente, visto que os objetivos estabelecidos pela legislação vigente tem a mesma validade para todos. Cabe aqui ressaltar ainda que à Pós-Graduação em Educação tem-se atribuído sentido especial neste aspecto pelo fato de congregarem estudos na área e dispor de estrutura que teoricamente seria o mais adequado à promoção de tal formação.

A relevância desta temática salta à vista, vez que a pós-graduação *stricto sensu*, considerada como marco importantíssimo dentro do sistema de educação superior no preparo de pesquisadores de alto nível e formação de docentes qualificados para o ensino superior não tem, segundo autores como Dias Sobrinho (1998), Pachane e Pereira (2004), Pimenta e Anastasiou (2002) e Masetto (2003), manifestado em sua prática, providências que efetivamente apontem para o segundo objetivo.

O momento atual, diante da mundialização da economia e do abalo econômico conseqüente, nos convida a uma reflexão na perspectiva de se compreender como os cursos de Pós-Graduação em Educação - considerando os objetivos iniciais que motivaram sua criação, bem como as exigências de um ensino de qualidade nas universidades brasileiras - estão lidando com as necessidades de formação de quem os procura.

Diante dessas necessidades de formação impostas ao professor universitário, o presente trabalho teve por objetivo analisar os Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais Paulistas no tocante à formação pedagógica do professor universitário, tendo como referencial as políticas públicas e as opiniões dos pós-graduandos dos referidos Programas quanto à atuação do mesmo em sua qualificação profissional para a docência.

Como forma de contextualizar o problema, no capítulo 1, situa-se histórica e economicamente a pós-graduação no país, delimitando sua natureza e funções.

Ao capítulo 2 é reservada a discussão acerca da necessidade de formação pedagógica do professor universitário, em contraponto com a situação atual da prática pedagógica nos cursos de graduação e demandas educacionais de formação, o que vem a contribuir na compreensão da referida necessidade de desmitificação de que o bom professor é aquele que apenas domina o conteúdo.

O capítulo 3, por sua vez, discute a formação específica dos professores universitários nos cursos de Pós-Graduação em Educação, ressaltando os vieses da legislação pertinente e a relevância desta formação diante das novas exigências sociais e políticas em relação aos cursos de graduação. A caracterização

dos participantes, os métodos e procedimentos da pesquisa serão apresentados no capítulo 4.

As experiências quanto à formação de professores universitários nos cursos de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Estaduais Paulistas, serão discutidas no capítulo 5, juntamente com a apresentação e análise dos dados e, por fim, serão apresentadas as *considerações finais* referentes à tarefa da universidade na formação de docentes do curso superior, buscando ressituar tal formação no contexto das políticas públicas e das demandas sociais emergentes nesta nova realidade social.

CAPÍTULO 1 ORIGEM HISTÓRICA DA PÓS-GRADUAÇÃO

Conforme justificativa encontrada no Parecer nº 977/65 de autoria de Newton Sucupira e que define os cursos de pós-graduação no Brasil, a origem mais próxima destes localiza-se na estrutura universitária norte-americana. Tanto o termo “*pós-graduação*” quanto seu respectivo sistema teriam surgido internamente à própria organização da universidade americana, cujos cursos dividiam-se em *undergraduate* e *graduate*, que se sobrepunham hierarquicamente.

O *college*, segundo o Parecer, era considerado como a base comum dos estudos e as escolas graduadas (se é que se pode traduzir desta forma) requeriam usualmente o título de bacharel como requisito para a admissão. O *college* fazia parte do *undergraduate* e os cursos de pós-graduação corresponderiam ao *graduate*, que comportava estudos avançados das matérias do *college* ou *universities*, dos quais resultavam os graus de mestre e doutor.

Os estudantes que concluíam o *college*, considerados, portanto, como bacharéis e que seguiam os estudos regulares visando a um grau superior, eram definidos, nos Estados Unidos, como pós-graduados.

A *Graduate School* norte-americana seria o equivalente à Faculdade de Filosofia da Universidade Alemã, e o *College*, por sua vez, correspondia aos ginásios alemães. A *Graduate School* se responsabilizou pelos cursos de pós-graduação, transformando a universidade americana num local onde, por excelência, realiza-se a pesquisa científica, promove-se a difusão da cultura e preparam-se quadros docentes aos cursos universitários (SUCUPIRA, 1965, p.70).

A pós-graduação adquiriu impulso nos Estados Unidos através da criação da universidade Johns Hopkins, em 1876. A universidade, que até então restringia-se ao ensino e à formação de profissionais, passa a atuar também na área da pesquisa. Inspirada na concepção da *creative scholarship*, sua atividade principal não se constitui na transmissão de conhecimentos, mas em sua construção, de forma criadora, em atividades de pesquisa.

No Brasil, a história da pós-graduação circunscreve-se num contexto de expansão política, econômica e social verificada principalmente na América Latina após a II Guerra Mundial. Sua implantação ocorreu, sobretudo, nas décadas de 60 e 70, época em que encontrou condições favoráveis devido ao fato de o regime militar estar influenciado por teorias desenvolvimentistas - como a teoria do capital humano - e investindo na criação de uma grande potência, isto é, o “Brasil Grande”. O modelo capitalista passava de agrário-exportador para urbano-industrial e esse movimento trouxe em seu bojo elementos que marcariam a história da educação no país.

Impulsionado por este ideário e demais interesses hegemônicos (como será visto mais adiante), o regime militar estabeleceu, como uma das metas nacionais, a formação de profissionais qualificados para o desenvolvimento da tecnologia e da economia do país, e a instituição da pós-graduação era tida como a principal referência para tal intento.

Para que a pós-graduação concretizasse a formação de recursos humanos qualificados que pudessem elevar economicamente o país, foram atribuídas a esta três características básicas, sob a forma de objetivos: 1) preparação de corpo docente qualificado para todos os níveis de ensino; 2) a formação de pesquisadores de alto nível; 3) capacitação dos demais profissionais.

A universidade, nesta época, assim como apontam os estudos de Saviani (1997), Oliveira (1995) e o próprio Parecer 977/65, parecia não dar conta da formação em alto nível dos profissionais, carecendo de uma espécie de aprofundamento de suas matérias. Este teria sido um dos motivos que instigaram a implementação da pós-graduação, não significando, porém, que esta tenha sido criada especificamente com esta finalidade.

Buscando uma melhoria na qualidade dos cursos de graduação, é instituída a Lei 5.540/68, mais conhecida como Reforma Universitária, que reestruturou os cursos superiores e estabeleceu diretrizes aos cursos de pós-graduação. Tal reforma apoiou-se no Parecer 977/65, que assumiu a aceção de tais cursos expressa na Lei nº 4.024/61 e no Estatuto do Magistério.

A Reforma Universitária incorporou princípios consagrados pelo modelo americano de pós-graduação como referencial à estruturação de nossos cursos, algo já sugerido no Parecer nº 977/65. Aliás, a relação que o Brasil mantinha com o sistema de pós-graduação americana era de longa data. Em 1952, buscando impedir a aproximação dos países subdesenvolvidos com o ideário comunista, os Estados Unidos estabeleceram um acordo com o Brasil, o que resultou em convênios entre universidades e escolas.

Alunos brasileiros cursavam mestrado e doutorado nos Estados Unidos, enquanto os docentes americanos desenvolviam cursos de pós-graduação no Brasil. Um exemplo citado por Oliveira (1995) - e que reflete este momento - foi a implantação de cursos na Universidade Rural do Estado de Minas Gerais em 1962, atualmente a Universidade Federal de Viçosa.

O momento histórico vivido pelo país conduziu a uma tendência em se valorizar a educação superior, anteriormente limitada à dimensão eminentemente

acadêmica, como espaço para a produção e consolidação do desenvolvimento tecnológico por intermédio da pesquisa.

O desenfreado avanço tecnológico verificado no mundo desencadeou a necessidade de transformações no sistema educacional brasileiro, já que os cursos de graduação, conforme aponta Oliveira (1995) representavam, até 1950, praticamente o nível mais elevado de ensino. Os cursos de pós-graduação eram incipientes e precários. As pessoas que desejassem prosseguir nos estudos o faziam por conta própria no exterior, custeado pela família, ou por intermédio de atividades de docência que viessem a encontrar nos países de destino.

Somente a partir de 1950, as atividades relacionadas à pós-graduação começaram a ser sistematizadas. Isto devido ao aumento da demanda por cursos de graduação e a conseqüente necessidade da implantação da pós-graduação nas universidades como um novo nível de ensino.

Diante da impossibilidade das universidades em atender às necessidades impostas pelo mercado de trabalho em relação ao elevado número de especialidades, bem como por ser considerado contraproducente acrescentar aos currículos dos cursos de graduação disciplinas correspondentes às várias especialidades, originou-se a necessidade da consolidação de um novo nível de ensino - o da pós-graduação - o que evitaria a criação de vários outros cursos de graduação. É o que aponta o Parecer 977/65:

No que concerne à Universidade brasileira, os cursos de pós-graduação em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o

tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se possa conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que se deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em um centro criador de ciência e cultura (BRASIL, CFE, 1965, p.72).

O ensino superior, nesta perspectiva, gradativamente passa a oferecer, por meio de seus cursos, uma formação mais geral e a pós-graduação volta-se a oferecer uma formação mais especializada, que atenda à diversidade de capacitações exigida pelo crescente ritmo e intensidade das transformações sociais e tecnológicas.

Com esta medida, o curso superior adquire internamente uma espécie de hierarquização expressa pela dimensão vertical que passa a existir entre os cursos. Esta situação altera a diferenciação apenas horizontal verificada entre os cursos, nos quais todos os alunos concluintes chegavam a um mesmo grau acadêmico, segundo análise realizada por Cunha (1974).

A constante criação de novas áreas de conhecimento e especializações, ainda conforme Oliveira (1995), tem contribuído para a exclusão das pessoas do mercado de trabalho. Para que possam se reintegrar ou assegurar

sua contínua participação neste, as pessoas necessitam de se atualizar, dominar o processo de produção de conhecimento e, acima tudo, acompanhar as mudanças em sua área de trabalho. A pós-graduação, neste contexto específico, também pode ser vista como um curso profissionalizante.

Porém, ao afirmar o aspecto profissionalizante inerente aos cursos de pós-graduação, a autora faz a seguinte ponderação em relação aos cursos *latu sensu e stricto sensu*:

É comum enfatizar-se que o mestrado é de natureza acadêmica e, por isso, dentre as suas finalidades, destaca-se, principalmente, a de formação de professores e pesquisadores. À pós-graduação *lato sensu* atribui-se um caráter essencialmente profissionalizante, por estar voltada para atender às demandas do mercado de trabalho (OLIVEIRA,1995, p.30).

Tal afirmação nos remete a uma discussão importante acerca dos cursos de pós-graduação no Brasil. Afinal, o que se entende por curso de pós-graduação? Quais são os seus tipos, natureza e finalidades?

A pós-graduação, conforme o Parecer 977/65 (1965, p.84), consiste num ciclo de estudos posteriores à graduação que visam “*a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico*”.

Para fins de distinção entre os cursos, o citado Parecer apoiou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61. O artigo nº 69 desta lei,

amplamente citado nos trabalhos que discutem a pós-graduação, aponta três grandes categorias de cursos:

- a) De graduação: abertos à matrícula dos candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) De pós-graduação: abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido respectivo diploma e,
- c) De especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino: abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (LDB, 1961, p.79).

Os estudos de pós-graduação dividem-se em duas modalidades: *lato sensu* e *stricto sensu*. A diferenciação entre os dois tipos de cursos de pós-graduação, assim configura-se no Parecer 977/65:

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características principais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de estudos regulares em seguimento à

graduação, sistematicamente organizados, visando a desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (Brasil, CFE, 1965, p.74).

CARVALHO (1979) também delimita área de atuação de cada tipo de curso:

O primeiro tipo é representado pela pós-graduação acadêmica (ou *stricto sensu*), cujo objetivo fundamental é a formação de uma elite capaz de criar e inovar, e de transmitir o seu saber novo ou acumulado. O segundo tipo é representado pela pós-graduação profissionalizante (ou *lato sensu*) (CARVALHO, 1979, p.423).

Ressalta ainda Carvalho (1979, p.426) que a função da pós-graduação *stricto sensu* é a de formar pessoal para a pesquisa e a docência, considerando-a como “essencialmente acadêmica”.

Em relação à pós-graduação *lato sensu*, Oliveira (1995), assim como Carvalho (1979), apontam que os cursos de especialização desempenham um importante papel enquanto via de qualificação de profissionais para funções especializadas no país. Desta forma, os cursos de pós-graduação *lato sensu* devem ser analisados como parte de uma formação continuada, cujo fim é atender as demandas do mercado de trabalho, tanto no que se refere ao sistema educacional quanto ao sistema empresarial.

Embora a pós-graduação *lato sensu* apareça com um sentido mais relacionado ao aspecto profissional, isso não é declarado explicitamente no artigo 69 da lei nº 4.024/61.

Aliás, a legislação brasileira, no que concerne aos cursos de pós-graduação, até por volta de 1960 era ambígua e imprecisa. Os cursos não eram definidos claramente quanto à sua natureza, formas e objetivos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, assim como a atual Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, apenas mencionam os cursos de pós-graduação em alguns artigos, quando das exigências quanto às titulações que envolvem o corpo docente universitário.

A delimitação de forma mais sistemática dos cursos de pós-graduação somente efetivou-se com a aprovação do já citado Parecer nº 977/65, no qual o Ministro da Educação e Cultura (MEC), considerando a imprecisão acerca da natureza dos cursos e preocupado em regulamentá-los, solicita ao Conselho a definição de tais cursos, remetendo-se ao artigo 69 da LDB. 4.024/61, apresentado anteriormente.

A indicação de que os cursos de pós-graduação necessitavam de definição mais precisa também foi realizada pelo conselheiro Clóvis Salgado, que via na legislação pontos discordantes e vagos, dando margem a interpretações ambíguas. Os cursos de pós-graduação, conforme definição do artigo 69, freqüentemente eram confundidos com a especialização. Diante de tal situação, conclui o conselheiro, *“tanto do ponto de vista escolar como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinária”* (BRASIL, CFE, 1965, p.68).

Newton Sucupira (1973), em análise dos projetos e substitutivos da época, também constatou a imprecisão no que se referia à pós-graduação. Mesmo com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases, os estatutos das universidades brasileiras continuaram ambíguos quanto à concepção de cursos de pós-graduação, especialização e extensão, além da indefinição quanto à sua natureza e funções.

A definição mais completa dos cursos de pós-graduação bem como de sua política, somente são instituídas no já mencionado Parecer nº 977/65, elaborado por Newton Sucupira.

Conforme este parecer a pós-graduação *stricto sensu* seria caracterizada por cursos de mestrado e doutorado, e a pós-graduação *latu sensu* incluiria os cursos de aperfeiçoamento e especialização. Definiu ainda as diretrizes que orientariam a organização e funcionamento dos cursos *stricto sensu*. Quanto aos cursos *latu sensu*, Oliveira (1995) aponta que o parecer limitou-se à sua conceituação, não definindo suas características como o fez em relação aos cursos *stricto sensu*.

A caracterização dos cursos de pós-graduação, segundo justificativa presente no próprio texto do Parecer 977/65, evitou definir padrões rígidos, que comprometessem a flexibilidade desses cursos. Desta forma, seriam definidas apenas as características gerais e a respectiva estruturação dos cursos obedeceria às peculiaridades de cada área de conhecimento, instituição responsável e do próprio aluno.

Respeitando o critério de flexibilidade e com base na experiência americana, a duração mínima destes cursos, definida por anos letivos, equivaleria a um ano para o mestrado e dois para o doutorado. Ao aluno seria oferecido um

programa de “matérias” variadas que deveriam ser cursadas por este, sob orientação do “diretor de estudos”.

Conforme a área de concentração, o aluno optaria por certo número de matérias, que poderiam ser complementadas por outras de domínio conexo, mesmo que incorporadas a outro campo. Pelo fato de não haver ainda o cômputo de créditos, já que não havia unidade de crédito convencionada para os cursos, a margem de tempo para os estudos de pós-graduação foi definida em horas.

Nesta perspectiva, estabeleceu-se para os cursos de mestrado e doutorado, consideradas as atividades individuais de pesquisa, aulas e seminários, um total de 360 a 450 horas de trabalho por ano letivo. O programa de estudos, constituído por duas fases, compreendia primeiramente a freqüência nas matérias selecionadas e seminários, culminando num exame. Tal exame avaliaria a capacidade e o aproveitamento do aluno. Ressalte-se que o termo “capacidade” não foi esclarecido no corpo da lei enquanto habilidades específicas. Mais adiante, é citado, como parte dos exames, uma prova de língua estrangeira.

Na segunda fase, o aluno se dedicaria à investigação de um tópico específico referente à matéria de opção, resultando numa dissertação ou tese, que apresentaria sua pesquisa.

Embora definidos no mesmo Parecer, o mestrado e o doutorado foram concebidos como programas quase autônomos. Assim sendo, o mestrado não seria considerado como pré-requisito ao doutorado, admitindo-se a possibilidade de que, em algumas áreas do saber, se ofereçam apenas cursos de doutorado.

O curso de doutorado articulou-se em torno de quatro grandes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia. O mestrado seria

qualificado pela área do curso ou matéria correspondente. O grau acadêmico para o curso de mestrado é o de *mestre*, e o de doutorado é *doutor*.

A intenção da pós-graduação *stricto sensu* é a de formar pesquisadores, professores universitários e profissionais qualificados. Aos cursos de pós-graduação *lato sensu* é reservada uma formação mais profissional, através de cursos de especialização e aperfeiçoamento de caráter mais técnico e prático, conforme consta do parecer.

Por volta de 1970, perante a carência de professores originada pela expansão do ensino superior, a pós-graduação *lato sensu* também assumiu como objetivo a formação de professores. Os certificados emitidos por estes cursos, desde que estivessem em conformidade com as normas da Resolução 12/83 que definia as características de tais cursos, eram aceitos pelo sistema de ensino no provimento do cargo de professor-assistente.

Apontadas em linhas gerais as características dos cursos de pós-graduação, verifica-se que seu surgimento esteve atrelado a um cenário mundial de transformações econômicas e sociais decorrentes do final da II Guerra Mundial. Buscando situar sua origem nesse contexto, foram analisados os principais documentos referentes à história do ensino superior, destacando-se os pontos mais relevantes em sua evolução e consolidação no sistema educacional brasileiro.

Dentre as pesquisas realizadas nos últimos anos acerca da pós-graduação no Brasil, pode ser citada como importante fonte de referência a obra de Fátima B. de Oliveira, intitulada *Pós-Graduação: educação e mercado de trabalho*¹.

Verifica-se na referida obra uma análise histórica acurada sobre a pós-graduação no Brasil. Como seu objeto de estudo perpassa a questão dos cursos de

¹ OLIVEIRA, Fátima B. de. *Pós-graduação: educação e mercado de trabalho*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

pós-graduação *stricto sensu*, ainda que não consista no tema principal, a análise da autora nos orienta em direção a uma contextualização dos cursos *strictu sensu* no Brasil.

Por este motivo, tal obra será tida como referência principal na condução do histórico da pós-graduação daqui para frente e, a partir deste referencial, aliado a uma análise acerca da legislação do ensino superior, serão realizadas algumas considerações em relação ao processo de implantação e consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, objeto de estudo do presente trabalho de pesquisa.

A retração verificada no Brasil perante a crise de 1929 e posteriormente durante a II Guerra Mundial, originou um período em que houve intensa entrada de capital internacional no país.

O crescimento do mercado interno aliado ao desgaste da doutrina imposta pela Divisão Internacional do Trabalho, na qual o Brasil apenas deveria produzir os bens exigidos pelo mercado internacional, deram origem ao interesse na implantação da indústria diretamente no país, no processo denominado pelos economistas de “substituição de importações”.

Essa mudança de atitude expressou-se fortemente no governo de Kubitschek, no qual, assinala Romanelli (1993), evidencia-se a distância entre o governo populista de Vargas e o modelo econômico, baseado na internacionalização da economia. Essa distância originou a crise política que mais tarde culminou no golpe de 1964.

A introdução definitiva do Brasil no sistema urbano-industrial, conforme aponta Romanelli (1993), gerou um problema de defasagem entre educação e desenvolvimento. Isto porque se ampliou a distância entre aquilo que a escola

oferecia enquanto produto acabado e aquilo que o novo modelo econômico estava exigindo em relação à qualificação desses recursos humanos.

Até esse momento, a ausência da relação entre ensino e pesquisa na universidade era reflexo da própria solicitação do sistema econômico vigente. Um país que importa tecnologia num sistema de industrialização dependente, segundo Romanelli (1993), necessita de mão-de-obra especializada, não necessariamente de pesquisadores e cientistas.

O sistema escolar atendia a praticamente três tipos de demandas básicas: o ensino primário, para aquisição da cultura e da escrita pela grande massa da população, o ensino médio de grau propedêutico, que preparava os filhos da elite, e o ensino superior, que preparava o quadro de ingressantes principalmente para as carreiras liberais.

Pressionado pelas transformações impostas ao Brasil por força do progresso da ciência e da nova conjuntura econômica e social, o nosso modelo de universidade anacrônica revelou-se inadequado. A organização, estruturação e demais processos da universidade, apontavam para a existência de um conjunto de faculdades isoladas, de caráter profissionalizante e, que, portanto, não atendiam às novas exigências quanto ao desenvolvimento tecnológico do Brasil.

Buscando alterar tal situação, dentre as iniciativas desenvolvimentistas do pós-guerra incluem-se a criação de institutos de pesquisa, dos quais originaram-se os primeiros cursos de pós-graduação no Brasil, em meados de 1960. Ainda segundo Oliveira (1995), a concepção de pós-graduação como atividade da universidade surge pela primeira vez na Lei 3.998/61.

Em 1965, após solicitação do Ministro da Educação, o Conselho Federal de Educação, na pessoa de Newton Sucupira, elabora o Parecer 977/65, que delimitou e distinguiu os cursos de pós-graduação, como já fora citado anteriormente.

Como forma de controle sobre um possível crescimento indiscriminado da pós-graduação e o conseqüente excedente de mão de obra titulada, o parecer utilizou como mecanismo de controle o reconhecimento destes cursos pelo Conselho Federal de Educação. Historicamente percebe-se que tal controle tem assumido as mais diferentes formas no âmbito das políticas públicas referentes à pós-graduação.

Como o sistema universitário brasileiro carecia de uma reorganização com o objetivo de adaptá-lo às novas exigências econômicas e sociais, o decreto 62.937 legalizou a formação de um Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU). Tal grupo era composto por Antônio Moreira Couceiro, Fernando Bastos, João Lira Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Fernando Ribeiro do Val, Roque Spencer Maciel de Barros, Newton Luís Buarque Sucupira e Valnir Chagas. Foram indicados dois estudantes que, no entanto, não aceitaram.

O referido grupo analisou a situação da universidade no Brasil e elaborou um relatório, cujo conteúdo referia-se à normatização dos cursos. O GTRU considerava primordial a implantação da pós-graduação para que a universidade brasileira pudesse adquirir o status de centro produtor de ciência.

Embora a implantação dos cursos fosse prejudicada devido ao fato de serem restritas às instituições possibilitadas a oferecê-los em decorrência do pequeno número de profissionais qualificados, o grupo sugeriu a criação de Centros Regionais de Pós-Graduação. Tais centros funcionariam nas universidades que preenchessem os requisitos mínimos para o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação.

Os membros do grupo apontaram ainda, conforme demonstra Oliveira (1995), a relevância em se consolidar a pós-graduação no Brasil, tendo em vista o número de profissionais que buscavam sua formação em universidades brasileiras e a importância em se considerar a necessidade de o país formar seu quadro científico, docente e técnico.

O relatório do GTRU deu origem à Lei 5.540/68 referente à Reforma Universitária, que adotou a concepção de pós-graduação recomendada no Parecer 977/65. O Conselho Federal de Educação foi responsabilizado pelo credenciamento destes cursos.

O Parecer 977/65 e a Reforma Universitária sem dúvida vieram a coroar a intenção referente à consolidação da pós-graduação no país em termos legais. Após a aprovação do Parecer 77/69 de autoria de Newton Sucupira, que estabeleceu as normas para o credenciamento dos cursos, tornou-se possível o desenvolvimento de uma política nacional voltada à pós-graduação.

Os centros de pós-graduação sugeridos no relatório do GTRU, apesar de instituídos por decreto, não funcionaram exatamente da forma como haviam sido concebidos. Tanto que, no início da década de 70, nomeou-se uma comissão especial do MEC para discutir a substituição dos Centros Regionais de Pós-Graduação e reformular a política de pós-graduação.

O então ministro Jarbas Passarinho designou os professores Heitor Gurgulino, Newton Sucupira, Roberto Santos e o coronel Confúcio Pamplona para compor a comissão, sendo que o último coordenaria as atividades.

A primeira sugestão da comissão, em seu relatório, foi a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído pelo Decreto 73.411/74. Presidido pelo MEC, o conselho teve como vice-presidente o ministro do planejamento e na

coordenação geral o presidente do CNPq, o secretário geral do MEC e o presidente do Conselho Federal de Educação (OLIVEIRA, 1995). Havia ainda membros representantes de agências financiadoras, diretores do MEC e três reitores na condição de representantes das universidades.

O Conselho, segundo propôs a comissão, não seria criado para fins de controle da pós-graduação ou como forma de inibir a flexibilidade, mas visando à organização e coordenação dos cursos, já que a pós-graduação no Brasil era ainda incipiente.

Além da preocupação com a organização e estruturação da pós-graduação, ao conselho atribuiu-se à função de desenvolver o I Plano Nacional de Pós-Graduação. Elaborado segundo as concepções e objetivos do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), Plano Setorial de Educação e Cultura (PSED) e no Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), o Plano foi aprovado através do Decreto 76.058/75.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação vigorou entre os anos de 1975-1979 e trazia em seu bojo um esboço de política de pós-graduação. O fato de o Plano Nacional ser embasado pelos documentos citados acima, corrobora o fato de a pós-graduação ter sido instituída como parte de um projeto social de desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, no qual a educação era vista como mola propulsora do desenvolvimento.

O Plano continha uma análise acerca da situação da pós-graduação e propostas visando à superação dos problemas identificados nos primeiros anos de funcionamento dos cursos. Dentre os problemas verificados, Oliveira (1995) aponta, segundo trabalho publicado pela CAPES em 1974, que apenas 47,7% dos titulados ingressaram na docência no ensino superior no período de 1971-1973, enquanto que

o restante foi absorvido pelo mercado não-acadêmico. Embora não aponte indicações quantitativas, a autora cita, ainda como problema, o fato de que “grande número de alunos” não teria apresentado a dissertação o que poderia, em tese, significar desinteresse pela carreira acadêmica e sim por formação mais profissionalizante. Tendo em vista o número reduzido de pós-graduação *lato sensu*, a CAPES passou então a buscar alternativas para o estímulo à criação de cursos de especialização.

A CAPES, que atualmente consiste em entidade pública vinculada ao MEC, fora criada em 1951 e instituída como Fundação em 1992, reestruturada com a Lei nº 8.405/92. Seu principal objetivo é o de subsidiar o MEC na elaboração, financiamento e execução de políticas públicas de pós-graduação, incentivando a formação de recursos humanos qualificados para a docência, ensino superior, pesquisa e outras demandas profissionais.

Oferece aos alunos bolsas de estudos e outros auxílios financeiros, tendo por finalidades gerais elaborar, acompanhar e executar o Plano Nacional de Pós-Graduação, elaborar planos de atuação, promover avaliação dos programas de pós-graduação, apoiar o processo de desenvolvimento científico e tecnológico por meio do fomento de estudos e atividades e manter intercâmbio com outros órgãos, visando à criação de convênios.

Criada no contexto de implantação da nova política de pós-graduação, a CAPES desempenhou papel fundamental na supervisão e avaliação de cursos de capacitação docente, adequação do quadro docente às necessidades das universidades e estímulo à formação de pessoal em cursos de pós-graduação através do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD).

Aos docentes não contemplados nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, foi criado o Programa Nacional de Capacitação de Professores de

Instituições de Ensino Superior (Procapies), que oferecia cursos de especialização e aperfeiçoamento. Esses cursos visavam não apenas aos princípios relacionados à interdisciplinaridade, criatividade e articulação, mas sobressaía uma preocupação com a dimensão pedagógica da formação docente. Tanto que havia a possibilidade de o docente cursar, conforme interesse, disciplinas de Metodologia Científica ou Metodologia do Ensino Superior, que teoricamente garantiria a formação pedagógica do professor universitário.

A existência da disciplina de Metodologia do Ensino Superior no interior dos cursos demonstra estímulo à formação docente, porém sabe-se, graças aos estudos de Berbel (1994), que a qualidade da referida disciplina pode ser questionada.

A ênfase na Metodologia do Ensino Superior ou na Metodologia Científica, conforme o caso, estava pautada no princípio de flexibilidade, cujo objetivo era adequar os cursos às necessidades, prioridades e peculiaridades de cada situação (OLIVEIRA,1995).

Ao aluno que cursasse a etapa mínima de 180 horas era conferido o certificado de aperfeiçoamento. Se cumprisse a segunda etapa, o certificado era de especialização. Havia a possibilidade, a critério das instituições de ensino superior, de aproveitamento em seus cursos de pós-graduação *strictu sensu*, dos créditos cursados nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, desde que houvesse nível de qualidade compatível entre ambos.

Em 1978 termina o governo de Geisel, caracterizado pela distensão “lenta, segura e gradual”, num processo de abertura do regime militar. É eleito o presidente Figueiredo e o I Plano Nacional de Pós-Graduação é substituído pelo II Plano Nacional de Pós-Graduação, instituído pelo Decreto 87.814/82. Tal plano foi

redimensionado com base nos reelaborados III Plano Nacional de Desenvolvimento e III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

O Plano manteve as orientações gerais do I Plano Nacional de Pós-Graduação e, em decorrência de algumas deficiências verificadas nos cursos, reorientou sua ação para a melhoria da qualidade, já que o processo de expansão por certo havia comprometido qualitativamente os cursos.

Considerando a importância dos cursos *lato sensu* para a docência e a formação contínua junto às demandas do mercado de trabalho, o II PNPG, sugeriu que estes cursos fossem reestruturados para que realmente se configurassem enquanto opção dentro dos cursos de pós-graduação.

Como forma de assegurar a qualidade dos cursos, o plano sistematizou políticas de incentivo, supervisão e avaliação, ampliando a oferta dos cursos em várias áreas que pudessem atender às qualificações inerentes às diversas profissões.

O governo de Figueiredo terminou em 1984 e o movimento pelas “Diretas Já” espalhou-se pelo país. Este movimento foi derrotado, mas possibilitou a eleição de Tancredo Neves no colégio eleitoral indireto em 15 de janeiro de 1985, derrotando Paulo Maluf. Tancredo faleceu antes de assumir e seu vice, José Sarney, tomou posse do cargo.

Oliveira (1995) declara que Tancredo Neves teria apontado, em seu discurso para a posse, a crise do ensino superior brasileiro e cogitado a instituição de uma comissão que formulasse uma nova política para este nível de educação, pautada no ponto de vista da sociedade e da comunidade acadêmica.

A comissão, instituída em 1985, e presidida pelo professor Caio Tácito, no período de seis meses apresentou um relatório, no qual se encontravam sete princípios básicos relacionados ao ensino superior bem como propostas para a

reformulação da política. Os detalhes acerca do referido relatório são apontados por Oliveira (1995):

[quanto aos sete princípios centrais] a) responsabilidade do Poder Público de assegurar o ensino público em todos os níveis; b) adequação do ensino superior à realidade do país; c) reconhecimento da diversidade e pluralidade no ensino superior; d) reconhecimento da autonomia universitária; e) democratização do acesso ao ensino superior por meio da criação de alternativas de estudo para diferentes públicos; f) valorização do desempenho, de forma que as universidades não se contentem com o medíocre e busquem o desempenho excelente; g) eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais do ensino superior” (OLIVEIRA, 1995, p.72).

E continua, com as propostas para a política de ensino superior:

a) [...] reformulação do Conselho Federal e Educação; b) consolidação da autonomia e da democracia interna nas universidades; c) alteração dos mecanismos de financiamento do ensino superior; d) democratização do acesso ao ensino superior; e) fortalecimento da pesquisa científica e da pós-graduação e f) adequação do ensino de graduação às necessidades presentes e futuras do país (OLIVEIRA, 1995, p. 73).

Oliveira (1995) acrescenta ainda, que o referido relatório, segundo o parecer da comunidade científica, não cumpriu inteiramente seu objetivo, já que não

forneceu contribuições efetivamente relevantes à reformulação da política de ensino superior.

Em 1986 foi instituído o III Plano Nacional de Pós-Graduação referente ao período de 1986-1989. Os objetivos deste plano referiam-se à consolidação e melhoria da qualidade dos cursos de pós-graduação e à sua integração ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (OLIVEIRA, 1995, p. 74).

A partir desse período, o desenvolvimento desses cursos foi estimulado por investimentos realizados pela CAPES, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). O I, II e III Planos Nacionais de Pós-Graduação foram de suma importância para a implantação da capacitação docente e instalação da infraestrutura de pesquisa no país.

Atualmente, as tensões que envolvem a pós-graduação são decorrentes das distorções e equívocos ocorridos desde sua concepção. A pós-graduação *stricto sensu* foi criada com o objetivo de formar pesquisadores e docentes de alto nível, porém percebe-se que historicamente tais objetivos não têm sido plenamente alcançados.

Os cursos de pós-graduação são por demais acadêmicos, privilegiando a formação de pesquisadores em detrimento da formação pedagógica dos professores. Quanto à formação de profissionais, os cursos de pós-graduação *latu sensu* têm se encarregado da tarefa, assumindo, por vezes, a formação pedagógica de professores universitários.

O princípio de flexibilidade assumido pelo Parecer 977/61, entremeado pela influência americana como modelo de pós-graduação a ser seguido, não se

manteve nos documentos posteriores, que se esforçaram por definir e estruturar a pós-graduação no país de forma bastante rígida.

A pós-graduação continua permeada por interesses econômicos e políticos, sobretudo no contexto da globalização e da mundialização da economia. A política da pós-graduação apresenta-se cada vez mais fechada e atendendo aos interesses específicos de agências financiadoras e outros órgãos vinculados a organismos internacionais.

Nesta perspectiva, não se pode afirmar ingenuamente que a pós-graduação tenha surgido apenas como forma de elevar o nível dos cursos superiores nem a atender às pressões sociais pela educação e à exigência do desenvolvimento tecnológico. Em sua essência, a instituição de cursos de pós-graduação no Brasil está vinculada a um interesse de projeção do país num meio econômico, tendo estreita relação com um processo de desenvolvimento excludente, em que a ditadura militar foi a grande representante, mas do qual os governos eleitos a partir da redemocratização não conseguiram se diferenciar substancialmente.

CAPÍTULO 2 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

2.1 O processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação

Para discutir o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação, necessário se torna identificar, em linhas gerais, o perfil dos professores que nestes atuam para posteriormente discutir a inflexão destas características em seu fazer pedagógico.

Segundo Behrens (2003), a docência universitária tem sido exercida por profissionais que podem ser divididos em quatro grupos: a) profissionais de áreas diversas que se dedicam integralmente à docência; b) profissionais que atuam no mercado de trabalho e que dedicam à docência somente uma pequena parte de seu tempo; c) profissionais da área da Educação que atuam simultaneamente nas licenciaturas e na educação básica e d) profissionais da área da educação nas licenciaturas que se dedicam integralmente à docência no ensino superior.

Como o foco deste item consiste no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação e considerando que a caracterização anterior perpassa a situação de boa parte dos professores universitários no país, é interessante mencionar, ainda que brevemente, as facilidades e dificuldades que estes diferentes perfis profissionais trazem para a formação acadêmica dos alunos.

Quanto ao primeiro grupo, composto por profissionais de várias áreas, exceto da educação, que se dedicam somente à docência, a crítica mais contumaz é a de que os referidos professores ensinam algo que não vivenciam. Dentro desta

questão mais abrangente, e “*sem reduzir o mérito dessa grande massa de professores que estão envolvidos com a sala de aula e a pesquisa nas universidades*”, a autora situa, como questões mais delicadas, aspectos referentes à seleção de conteúdos e a relevância destes na formação dos acadêmicos. Destaca o risco de que, por não estar participando diretamente do mercado de trabalho em sua área específica, como aproximar os alunos das necessidades impostas por este? Na visão da autora o que está em questão não é a competência do professor, mas a proposta de trabalho a ser desenvolvida com os alunos.

Apesar desta possível dificuldade, o referido grupo cumpre de 30 a 40 horas de jornada de trabalho, o que possibilita um relacionamento mais próximo com os alunos e com a própria instituição. Os docentes constituintes deste grupo, são ainda, responsáveis pela maior parte das publicações científicas no meio acadêmico.

O agravante aos professores que fazem parte do segundo grupo, refere-se, principalmente, à formação pedagógica. Em que pese sua atuação, não raras vezes de mérito em sua área e que possibilita aos alunos o contato com os desafios e exigências da profissão, a ausência de formação pedagógica e a dedicação a docência como atividade paralela, com carga horária muito baixa, não persistindo um envolvimento efetivo junto a alunos e instituições, constituem as maiores dificuldades.

Além disso, a preocupação deste grupo, coerentemente à posição que ocupa, não obrigatoriamente incluirá a realização de cursos de Pós-Graduação *strictu sensu* já que, valorativamente, não haverá muito a acrescentar; conseqüentemente, seu envolvimento com a pesquisa será restrito.

Aos profissionais da área da educação cujas atividades direcionam-se a cursos de licenciatura e aulas em outros níveis de ensino, a jornada dupla e

exaustiva constitui a principal dificuldade. O fato de estar atuando permite a este profissional compartilhar com os alunos a realidade de cada nível de ensino, porém o volume de trabalho torna-se, na visão de Behrens (2003), *desafiador e questionador da qualidade de ensino a ser oferecida aos alunos sob sua responsabilidade*.

Finalmente, o quarto grupo congrega a profissionais da área da educação e que se dedicam inteiramente à docência em licenciaturas. Este profissional tem como atividade, além da docência, orientar futuros profissionais na atuação em escolas. Aparentemente, seria a situação ideal; porém, neste caso, a autora pondera: *“como trocar experiências e refletir sobre uma ação docente no nível de ensino que o professor ou o especialista nunca atuou?”* (BEHRENS, 2003, p.60).

As questões expostas demonstram o impasse vivido nas instituições de ensino superior, não apenas na composição de seu quadro docente mas, sobretudo nos dilemas pedagógicos que tal composição pode originar. O processo de ensino e aprendizagem, nesta perspectiva, será muito influenciado pelas histórias pessoais dos professores e critérios utilizados pelas instituições em sua seleção.

O processo de ensino e aprendizagem, dentro de todos os perfis que os professores venham a apresentar, pode ser analisado na concepção de Pimenta e Anastasiou (2002), no âmbito da identidade profissional docente.

Conforme as autoras, a questão da identidade do professor universitário tem sido estudada em vários países, na perspectiva de se analisar os aspectos relativos ao seu ofício e às políticas para o ensino superior. A forma como o professor se identifica profissionalmente revela, ainda, aspectos importantes à compreensão de sua atuação pedagógica, desvelando características de seu perfil, bem como as possíveis posturas manifestadas em sala de aula.

Para Pimenta e Anastaciou (2002) um físico, advogado ou engenheiro, à guisa de exemplo, ao preencherem qualquer ficha de identificação, provavelmente farão referência à sua profissão primeira, e a docência, se apontada, será em segundo plano. Tal fato significa que a docência é tida, por muitas vezes, como atividade complementar à função principal que exercem em sua área de formação inicial, não implicando, portanto, preparo específico.

Neste contexto, o professor universitário tende a desenvolver suas atividades conforme dados provenientes de experiências vividas na condição de aluno de graduação, de maneira intuitiva, ou baseando-se na prática de outros professores, -procedimentos insuficientes para uma compreensão da natureza do processo de ensino e aprendizagem e para a problematização requerida diuturnamente pela prática docente.

Segundo Pimenta e Anastaciou (2002, p.37), o fato de os professores universitários, destes e de outros grupos enunciados por Behrens (2003), possuírem conhecimentos muito abreviados a respeito do processo de ensino, constitui situação freqüente:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Tal situação resulta, em parte, pelo fato de haver certo consenso de que a docência no ensino superior não exige formação específica quanto aos saberes pedagógicos. Há uma tendência histórica de que o domínio dos conhecimentos específicos por si só habilitam o profissional a ministrar aulas no ensino superior. Em que pese a história de vida de cada professor universitário na construção de seu agir pedagógico, vale ressaltar que a caracterização da docência no ensino superior apresentada sob esta nuance apenas a explica parcialmente. A intenção primeira é a de demonstrar que teórica e historicamente a prática pedagógica do professor universitário tem se colocado como problema a ser discutido e analisado.

Não se pretende, aqui, conceber a docência universitária como produto definido apenas por atributos próprios a cada professor, dando a impressão que tal prática é destituída da influência de outros fatores, mas situá-lo, no decorrer do trabalho, como resultado de uma correlação de forças internas e externas.

A docência na universidade, dado o contexto, há de ser compreendida como resultado de uma perspectiva mais ampla. Além da prática inerente, a docência deve ser analisada, também, enquanto processo decorrente da concepção e das finalidades do ensino superior, que, por sua vez, são definidas em conformidade com tendências historicamente definidas. Nas palavras de Wolff (1993, p.26): *“sem uma noção coerente quanto à função da universidade – alguma idéia do que ela deveria ser e fazer -, é impossível avaliarmos as universidades existentes”*.

Uma vez que as finalidades do ensino superior estejam centradas em atividades de ensino, pesquisa e extensão, a preocupação maior das universidades não se constituiria na formação de quadro docente com apenas um dos tipos de

grupos de professores citados anteriormente. Para garantir pelo menos os recursos humanos destinados a colocar em prática as três funções precípuas da universidade, o quadro docente deve garantir a diversidade e as virtudes verificadas em cada grupo de professores apresentados. Tal diversidade enriquece o currículo dos cursos nos três âmbitos, proporcionando aos alunos certas garantias.

Por mais que a universidade possua formalmente vínculos com o ensino, não há amparo legal, referindo-se às políticas públicas, que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas palavras de Pachane e Pereira (2004, p.3) – “é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário”.

Segundo relata Saviani (1997), em análise do processo de tramitação da LDB, a proposta inicial do senador Darcy Ribeiro, apresenta preocupação clara com a formação pedagógica dos professores universitários, observada na redação inicial do Art. 74:

A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programa de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnológicas do ensino (SAVIANI, 1997, p.144).

Porém, num processo denominado de “enxugamento”, conforme Pachane e Pereira (2004, p.2), em que setores da sociedade poderiam ser contrariados pela exigência, a redação final do artigo configurou-se da seguinte

forma: *“Art. 66: A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.*

Por mais que as preocupações com a formação pedagógica de professores para o ensino superior não sejam constantes, a LDB afirma que a sua preparação deve ocorrer em nível de pós-graduação, em cursos de mestrado e doutorado, e devendo 1/3 do corpo docente de cada instituição possuir tal titulação.

Nesta perspectiva, e embora a formação do professor universitário teoricamente tenha sido imputada aos cursos de pós-graduação, prioritariamente no mestrado e doutorado, o processo de ensino verificado nos cursos de graduação, conforme pesquisas na área (Balzan 1999, Severino 2001 e Schön 1992) e a própria literatura, apresenta problemas relacionados à questão pedagógica, o que pode ser facilmente constatado em conversas com alunos em diferentes cursos e instituições.

Para Pachane e Pereira (2004, p.1), as queixas da suposta “ausência de didática” dos professores universitários por parte dos alunos, constitui fato comum:

Relatos de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno, de que não sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante, por vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência [...] são freqüentes que parecem fazer parte da “natureza” ou da “cultura” de qualquer instituição de ensino superior.

Portanto, é questionável se a titulação exigida pela LDB, considerando a forma como os cursos de Pós-Graduação em Educação vem ocorrendo, contribui efetivamente para a qualidade do ensino.

Conforme aponta Vasconcelos (1998, p.86), a titulação nem sempre garante ao professor universitário o conhecimento pedagógico necessário a uma boa condução do processo de ensino e aprendizagem.

[existe] pouca preocupação com o tema da formação pedagógica dos mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido alimentada por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica.

A atuação dos cursos de pós-graduação, neste sentido, será melhor discutida adiante. O fato é que os cursos de graduação já não têm conseguido oferecer uma formação baseada na construção de conhecimentos, na reflexão e na busca autônoma pelo crescimento. Tal processo está mais voltado a uma reprodução irrefletida do conhecimento já produzido do que à sua construção, conforme as demonstrações de Demo (1991), Paiva e Warde (1994), Severino (2001), Balzan (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), dentre outros estudiosos que se dedicam à questão.

Balzan (1999) aponta que a metodologia empregada pelos professores universitários tem sido mencionada em pesquisas como um dos fatores que tem causado a evasão no ensino superior. Neste contexto, Paiva e Warde (1994, p.33)

declaram a existência de uma tendência da reprodução intelectual no interior da universidade.

Pelo simples fato de congregar intelectuais e reproduzi-los, a universidade e as instituições de ensino superior, em geral, são sempre um lócus privilegiado da crítica e do inconformismo. Esse é um dos fatos que assegura a perenidade de algumas de suas funções sociais (grifo nosso).

A questão da reprodução, no ponto de vista de Severino (2001), constitui resultado do próprio processo de formação dos professores universitários, haja vista apenas o repasse de informações e conhecimentos construídos por um rol de autores.

Além de todas as conseqüências à atuação dos profissionais cabíveis nesses casos, internamente cria-se no aluno uma espécie de “referencial” quanto à docência e ao processo de ensino que, não raras vezes, será utilizado numa possível atuação futura como docente. Estes referenciais construídos durante a graduação, aliados ao modelo dos cursos de pós-graduação existentes no país, podem explicar, em parte, as histórias de insucesso pedagógico entre os professores universitários.

É necessário ressaltar, dentro de tal situação paradoxal, que pouco se tem investigado a respeito da formação do professor universitário. André (2002), ao discutir o estado da arte da formação de professores no Brasil no que se refere às dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no país, de 1990 a 1996, e de artigos publicados no período de 1990 a 1997,

considerando ainda, as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) entre 1992 e 1998, apresenta dados relevantes sobre a questão.

Embora a produção discente tenha praticamente dobrado, passando de 460 em 1990 para 834 em 1996, segundo os registros da autora, os trabalhos que abordaram o tema formação de professores constituíram apenas 5 a 7% sobre o número total de trabalhos publicados. Dentre os 284 trabalhos produzidos, 216 (76%) versam sobre a formação inicial, 42 (14,8%) tratam da formação continuada e 26 (9,2%) tomam como objeto de estudo a identidade e profissionalização docente.

O estudo revelou que a maioria dos trabalhos focaliza a formação inicial, o Curso Normal (ensino médio) e os demais cursos de licenciatura. Com base nesta análise a autora conclui que, na década de 1990, pode ser observada uma preocupação com a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, mas, em contrapartida, demonstrou silêncio quanto à formação do profissional para o ensino superior, como se esta não se fizesse necessária ou digna de menção.

O interesse em discutir o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação decorre da importância da compreensão deste processo para uma delimitação da função docente na universidade. Segundo Cunha (1998), os estudos na área não avançam como deveriam, devido ao fato de as discussões esgotarem-se no aspecto pedagógico, desconsiderando as relações entre o pedagógico e o epistemológico, a formação do professor e a concepção de conhecimento no interior de sua prática:

Durante muito tempo, as análises desse campo foram realizadas apenas no âmbito pedagógico, definindo infrutíferas tentativas de mudança, porque não se compreendiam as causas desta dificuldade. [...] entender que a percepção de conhecimento sustenta uma forma de ensinar e aprender, levou à ampliação da análise e discussão sobre o tema (CUNHA, 1998, p.21).

O avanço na discussão destas relações na tentativa de estudar seus efeitos, tem muito a contribuir na análise da temática em questão. Como sobre a profissionalização do professor universitário pouco se tem dito, questionado, discutido, é relevante uma reflexão acerca de seu entorno, já que a diversidade verificada entre os alunos quanto a conhecimentos, expectativas, interesses e perspectivas, bem como a complexificação do processo de ensino, decorrentes das novas exigências sociais, tem exigido das instituições e, principalmente, do professor universitário uma revisão da atuação pedagógica, incluindo uma revitalização na concepção sobre o que é o conhecimento.

Pensando especificamente na formação do professor universitário, somos instigados a nos questionar sobre quais competências precisariam ser desenvolvidas neste contexto, como as políticas públicas posicionam-se em relação a isto e as próprias condições de formação oferecidas pela universidade pública. Já que, como afirma Berbel (1994), a preocupação com a formação do professor para atuar no ensino superior no Brasil existe desde a criação das primeiras escolas de ensino superior, há que se analisar até que ponto esta preocupação realmente se concretizou em ações e apontar o que pode ser feito para que tal formação seja vista de forma mais enfática pelos próprios cursos teoricamente responsáveis por sua oferta.

Sem dúvida, o problema da formação do professor universitário, precisa ser melhor analisado, visto que nem ao menos politicamente é ressaltado, conforme já fora exposto. Há a exigência de cursos de mestrado ou doutorado aos professores universitários, porém os meios para que tal formação seja efetivada em todas as dimensões cabíveis à função docente não são explicitados ou minimamente contemplados enquanto exigência.

Este distanciamento quanto à atuação dos Programas no que tange à formação do professor universitário, elicia uma formação cuja base metodológica, pautada na mera transmissão de conteúdos, não instiga no aluno a construção do conhecimento em si. Demo (1991) adverte que o professor que apenas transmite conhecimento pode ser facilmente dispensável, se consideramos os meios modernos de comunicação. A função do professor não se reduz à transmissão do conhecimento, engloba precipuamente sua construção e reconstrução, num processo em que a pesquisa e o ensino constituam parte de um mesmo projeto formativo.

2.2 O conflito entre o atual modelo de formação e as demandas no ensino superior

Considerando a impossibilidade de se discutir o ensino superior sem uma menção clara do entorno econômico, político e social que o determina, bem como das políticas públicas pertinentes, num primeiro momento serão realizadas

algumas considerações acerca destes condicionantes e, posteriormente, suas repercussões na docência e na procura pela formação específica.

A análise da docência no ensino superior traz à tona pelo menos três elementos co-relacionados: 1) as modificações impostas pelas políticas públicas para o ensino superior; 2) a concepção de formação de professores para o ensino superior e 3) as condições de trabalho em que os docentes se encontram, tendo em vista as modificações preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O processo de adequação do ensino superior às transformações trazidas pelas políticas públicas tem alterado, significativamente, a função e a prática docente nas instituições de ensino. A LDB, sob a marca da “descentralização” e de “flexibilização”, tem incentivado a diversificação de cursos e instituições credenciadas a oferecer ensino superior, cursos abreviados de formação de professores e a privatização do ensino.

Esta política expansionista, prevê a coexistência de uma variedade de tipos de instituições a oferecer vagas no ensino superior, tais como: universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores de educação. Analisando tal diversidade de instituições, que cumprem objetivos diferenciados sob a aparente função de ampliação de vagas e considerando o Art. 43 da LDB, que aponta as finalidades do ensino superior no âmbito do tripé ensino-pesquisa-extensão, é evidente que dificilmente estas três dimensões interajam num mesmo espaço.

Em decorrência destas políticas, a natureza de cada instituição definirá a dimensão formativa a ser priorizada e, conseqüentemente, as funções e condições de trabalho docente. Conforme apontam Pachane e Pereira (2004), é bem provável

que a maior parte dos professores titulados pelas universidades públicas ingressem em instituições que não possuam tradição em pesquisa, mas no ensino:

[...] grande parte dos docentes universitários é titulada em universidades, prioritariamente em instituições públicas (estaduais ou federais), pelas quais não serão necessariamente contratados. Assim, embora muitos professores sejam formados, ou titulados, em instituições universitárias, com tradição em pesquisa, o mercado de trabalho que para eles se abre é, muitas vezes, em instituições não-universitárias, com tradição em ensino (PACHANE E PEREIRA, 2004, p.6).

Neste aspecto, a atuação docente tende a recair sobre funções específicas conforme os contextos educacionais em que a formação se realize. Os objetivos e identidade docente estarão estreitamente relacionados ao significado atribuído, institucional e socialmente, ao ensino superior, estando suas condições de trabalho a depender da natureza de cada instituição.

A identificação das condições de trabalho a que são submetidos os docentes universitários, [...] é reveladora das finalidades que estão marcando a universidade brasileira nos governos neoliberais (PIMENTA E ANASTACIOU, 2002, p.161).

Segundo Pimenta e Anastaciou (2002), a docência, ainda que ocorram atividades de extensão e pesquisa, constitui fator comum a todas as instituições de ensino superior. Ressaltam as autoras que a relação de um professor com a instituição de ensino superior inicia-se pela docência, mediante concurso público, no caso nas universidades. Em que pese a titulação e a experiência em pesquisa dos candidatos, o contrato de trabalho incide sobre a docência em disciplinas específicas, fato que leva à suposição de que, no processo seletivo, os candidatos sejam analisados também neste sentido.

Aprovado no concurso, o professor recebe um plano de ensino e, a partir desse momento, é responsável por todo o processo de ensino e aprendizagem. Tal processo somente será discutido, ainda segundo as autoras, se houver um desvio significativo da prática pedagógica corrente. Esse procedimento reforça um processo de trabalho solitário e individualizado.

Ainda que o sistema não estabeleça princípios ou diretrizes para a profissionalização de docentes do ensino superior, a docência tem sido alvo de uma série de avaliações externas, dentre elas os resultados dos alunos no “Provão”, índices de professores titulados nas instituições, a avaliação didático-pedagógica dos professores quando do reconhecimento de cursos, entre outros. O Estado institui os indicadores a serem avaliados e as instituições de ensino superior providenciam formas para bem atender aos quesitos apontados. No que concerne à atuação de professores, isto ocorrerá por conta e risco das instituições, conforme as concepções sobre o que seja um “bom” professor universitário e as prioridades consideradas durante as contratações.

Com a expansão das instituições de ensino superior e o aumento do número de vagas, o acesso à educação superior, tem proporcionado, não somente

na visão de Pachane e Pereira (2004), que citam Millar (1996), Bridges (1995), Santos (1994) e Ribeiro Junior (2002), o ingresso de público cada vez mais heterogêneo no ensino superior. Isto significa que os professores universitários lidarão com uma diversidade cultural mais ampla, que pode ou não estar preparada tanto no ponto de vista intelectual quanto emocional aos cursos superiores. O público tanto pode estar exigente quanto à qualidade dos cursos, visto que o mercado de trabalho é competitivo, quanto a possuir índices menores de motivação, posto que pode ingressar mais imaturo ou não muito comprometido com sua aprendizagem e também pelo fato de o ensino superior não garantir emprego estável (PACHANE e PEREIRA, 2004).

Além da dificuldade presumida pela diversidade na demanda, a maior parte do corpo docente, conforme pode ser observado nos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), é contratada em jornada parcial ou horista, sendo predominante esta última categoria, fator praticamente impeditivo à efetivação de um trabalho mais próximo aos alunos.

Nesse quadro de condições, conclui-se que, nem sempre, os egressos da pós-graduação atuarão necessariamente em uma universidade, porém num sistema de ensino superior com diversidade em instituições, cursos e demandas, o que exige flexibilidade de ação em relação às tradicionais aulas de repasse de informações aos alunos. Como citam Pachane e Pereira (2004):

[...] o professor universitário [atuará] num complexo sistema de ensino superior, que envolve diferentes instituições e tipos de cursos. Mas, mais que isso, além de preparar-se para agir neste meio, para trabalhar com o novo

perfil de alunos que chegam ao ensino superior, como também com o novo perfil dos egressos do ensino superior (PACHANE e PEREIRA, 2004, p.7).

As autoras afirmam, ainda, que o professor precisa conhecer e compreender esta realidade para que possa desenvolver estratégias de reflexão acerca de sua prática pedagógica e a inserção desta num contexto mais amplo. Para além das atividades relacionadas ao ensino e pesquisa (orientação de alunos, publicações, eventos) do professor universitário ainda será esperado, a depender das características da instituição à qual venha vincular-se, o aperfeiçoamento de seu trabalho enquanto docente e pesquisador, participação em bancas, participação em decisões de gestão acadêmica, participação na seleção de professores, políticas de pesquisa e financeira, decisão sobre currículos, dentre outros.

Pachane e Pereira (2004), diante dos vários aspectos que envolvem as atividades dos professores universitários, ressaltam a *“importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico dos docentes”* já que as participações nas atividades citadas *“de maneira geral não são contempladas no processo de formação profissional do docente do ensino superior”* (PACHANE e PEREIRA, 2004, p.8).

Em época que a universidade está sendo cobrada quanto ao resultado do desempenho de seus alunos, a questão da formação do professor universitário tem sido um pouco mais presente em estudos e pesquisas na área, já que a qualificação profissional influencia diretamente no ensino superior. Em função destas necessidades, os Programas de Pós-Graduação são tidos como referência em tal qualificação. Não somente os professores universitários destituídos de títulos como profissionais de várias áreas que têm interesse nesta fatia do mercado, bem como

os docentes já engajados no ensino superior, buscam na pós-graduação, sobretudo em Educação, o respaldo para uma formação que contemple as perspectivas pedagógicas atuais.

Velloso (2003), em pesquisa realizada em parceria com a CAPES e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com vistas a repensar o processo de desenvolvimento da pós-graduação nacional, constatou que em áreas como a Odontologia, Psicologia, Economia, Direito, Engenharia Mecânica e Geociências², dentre outras, houve um aumento significativo de vagas para docentes, sobretudo em instituições privadas, a partir do ano de 1990.

Ressalta que as possíveis razões para o fato estão ligadas às modificações introduzidas pela LDB, conforme citado anteriormente e pelo fato de um número crescente de instituições de ensino buscarem credenciamento e recredenciamentos enquanto centros universitários e universidades. Balbacheusky (2003) acrescenta a estas razões a paralisação de contratação de novos professores pelo sistema federal de ensino superior em meados de 1990, visando à contenção de gastos por parte do governo.

No final da década, ainda conforme a autora, momento em que tais universidades retomam a contratação de professores, as exigências de titulação e a existência de doutores disponíveis, tornaram o mestrado insuficiente para o ingresso na carreira docente no sistema público. Uma outra possível explicação para o fato reside nas diferenças de rendimentos dos professores no setor público e privado em algumas áreas, contando também a questão das condições de trabalho em ambos os setores, o que estimula tanto o interesse pelo mestrado como doutorado.

² Ainda que realizada em âmbito nacional, a referida pesquisa, segundo o autor, não tem a pretensão de sugerir generalização a todas as áreas abrangidas.

Como a titulação abre oportunidades de colocação no ensino superior, ainda conforme a pesquisa, mesmo em áreas nas quais a opção primeira dos pós-graduandos não coincida com a docência, *“pode-se constatar um expressivo crescimento na proporção de profissionais empregados como docentes após a conclusão do mestrado”* (BALBACHEVSKY, 2003, p.289). Nesta perspectiva, embora as razões que motivam o ingresso na pós-graduação possam ser as mais diversas, a qualificação para a atuação docente torna-se cada vez mais relevante.

Segundo relata Carvalho (2003, p.394) em pesquisa acerca das motivações para a realização do mestrado, *“o desejo de ingressar ou de se aprimorar na carreira universitária destacou-se como a principal motivação dos mestres em clínica médica e como a segunda mais importante em Física e Administração”*.

Ainda na perspectiva de Carvalho (2003), as razões fundamentais para o ingresso no mestrado e doutorado dependem da inserção profissional dos entrevistados. Entre os profissionais que já possuem vínculos com instituições de ensino superior, o investimento na carreira docente teria mais peso. Àqueles engajados em institutos de pesquisa, o ingresso nos cursos deve-se, tendencialmente, à qualificação para a pesquisa, embora a docência não seja descartada³. E, finalmente, para os jovens recém-graduados, cujo diploma não assegura inclusão e nem garante estabilidade no mercado de trabalho, a expansão de vagas no ensino superior constituiria numa oportunidade de colocação profissional.

Neste contexto, em linhas gerais, o mestrado apresenta uma diversidade mais acentuada quanto à origem dos alunos e o doutorado estaria mais

³ Estes comentários são pertinentes à pesquisa junto aos profissionais das áreas de Administração, Agronomia, Sociologia, Bioquímica, Clínica Médica, Química e Física.

vinculado às aspirações dos profissionais originados da academia. Villas Boas (2003) aponta que, embora as origens entre os alunos que pleiteiam vagas na pós-graduação sejam muito diferenciadas, considerando-se sua inserção profissional e os respectivos interesses que os movem a procurar o curso, a pós-graduação será um elo que direcionará suas trajetórias para a academia:

Apesar da intervenção de fatores específicos aos diferentes grupos profissionais na definição das trajetórias dos mestres e doutores, também é inegável a importância desse fator comum a todos eles que é o peso da Pós-Graduação como um elemento que faz uma inflexão, direcionando essas trajetórias para a academia. Isso não constitui propriamente uma novidade, na medida em que o treinamento de quadros acadêmicos é uma finalidade importante da Pós-Graduação (VILLAS BOAS, 2003, p.417-418).

Ainda conforme os dados analisados por Villas Boas (2003), há uma possibilidade dos egressos dos cursos de pós-graduação no sentido de desligarem-se de atividades relacionadas ao mercado e ao Estado, vinculando-se à academia. Já o oposto, pelo menos na pesquisa em questão, os percentuais são extremamente pequenos.

Posto isso, Villas Boas (2003, p.414), conclui que:

[...] a Pós-Graduação pode funcionar como fator de atração para a academia, mas tem pouco efeito no sentido de direcionar profissionais para o mercado ou Estado.

Tal fato pode apontar a existência de duas faces nos cursos de pós-graduação: 1) sem dúvida tem encaminhado os egressos à carreira acadêmica e 2) pode estar um pouco distanciada da demanda ao mercado de trabalho que exige profissionais especializados em diversas áreas. No que concerne a tais observações, Velloso e Sampaio (2003, p.419), remetem a discussão à definição do próprio modelo dos Programas de Pós-Graduação:

Nos anos recentes, o debate acerca de modelos de formação pós-graduada tornou-se praticamente central nas discussões e encontros que envolvem esse nível de ensino, talvez até como corolário de sua expansão e consolidação. Nesse debate, o tema dificilmente logra consenso: primeiro, pela própria diversidade das áreas de conhecimento, com premissas e objetivos e, depois, em razão de diferenças pessoais ideológicas, de experiências acadêmicas e profissionais dos participantes das discussões.

Em relação ao problema do suposto distanciamento da pós-graduação quanto às demandas específicas do mercado de trabalho, ao que parece, os mestrados profissionalizantes, bem como as especializações, teoricamente, estão voltadas à questão. A dimensão que envolve a colocação de novos professores universitários em instituições de ensino superior, de acordo com os objetivos da presente pesquisa, é merecedora de maior atenção.

Se a pós-graduação tem direcionado seus egressos ao ingresso na carreira docente e que os cursos por esta oferecidos estão sendo procurados por um contingente que apresenta características muito diversificadas, dada a abertura da política expansionista ao ensino superior, algumas questões necessitam ser melhor esclarecidas.

Diante de um contexto no qual o mercado de trabalho ao docente universitário, a depender da natureza de cada instituição de ensino, proverá formas alternadas de exigências quanto à atuação docente, a qualificação dos professores nos Programas de Pós-Graduação precisa ser tomada como objeto de reflexão.

Tem-se, mediante as políticas inerentes ao ensino superior e à própria pós-graduação, um modelo de formação voltado essencialmente à pesquisa, a qual é justaposta ao processo de ensino como se o sucesso na primeira condicionasse o êxito do segundo. Embora pesquisadores como Masetto (2003) e Severino (2001), que de forma eloqüente apontam a necessidade de a formação do professor universitário ocorrer nos Programas de Pós-Graduação, em relação direta com o processo de pesquisa, esta é ainda uma realidade que aos olhos de autores como Fernandes (2001, p.97) ainda não pode ser considerada no âmbito da universidade:

No cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor. Preocupação manifesta no espaço da educação formal, quando o professor realiza, com o aval de seu departamento, cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa de seu campo de origem, ficando seu desempenho como professor sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática.

Evidentemente, não se trata de negar a relevância do papel da pesquisa e de aprofundamento teórico no campo científico à formação docente em nível superior. O objetivo, nas palavras de Fernandes (2001, p.97), estaria na

construção de *“pontes que permitam travessias em outros campos da prática cotidiana [do professor] numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão de ensinar a aprender) e a dimensão política (I) (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende)”*.

Como o Programa de Pós-Graduação em Educação leva em seu título terminologia que sugere formação no âmbito de assuntos educacionais, tem sido amplamente procurado por profissionais de áreas diversas na busca de uma qualificação que os possibilite ao ingresso e/ou manutenção na carreira acadêmica. Por este motivo, a questão da formação pedagógica precisa ser analisada levando em conta tal contexto.

As demandas e a situação atual do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior extrapolam, em muito, os limites de conhecimento de cada área e os procedimentos de condução de pesquisa privilegiados nos cursos de Pós-Graduação em Educação. A função do professor do ensino superior supõe dimensões muito mais amplas, fazendo da formação pedagógica uma necessidade a ser desenvolvida de forma mais efetiva.

Conforme será discutido mais adiante, a questão que envolve a formação de professores universitários historicamente tem-se limitado à especialização teórica em determinada área, relegando a questão pedagógica a segundo plano:

É possível observar que a formação do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou

teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos (PACHANE e PEREIRA, 2004, p.1).

A problemática que envolve a formação de professores suscita o levantamento de muitas questões que certamente necessitam ser discutidas com maior profundidade. Face a isto, a discussão acerca da tarefa da universidade frente à formação de professores faz-se fundamental.

O próximo capítulo situará melhor as atividades dos Programas de Pós-Graduação em Educação neste sentido explicitando os possíveis motivos que ocasionaram o desprezo para com o aspecto pedagógico que a formação docente requer e trazendo para o debate um conjunto de questões que alertarão para a complexidade que tal formação abrange.

CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A discussão acerca da formação do professor universitário exige situar, inicialmente, as condições objetivas e legais deste nível de ensino no país, a fim de que se possa compreender, em linhas gerais, a natureza de tal discussão e seus condicionantes históricos, sociais e econômicos.

3.1 As políticas públicas para o ensino superior no contexto da reforma do Estado

Conforme Dourado (2002), a reflexão acerca das políticas públicas para o ensino superior não pode ser levada a cabo sem uma menção das contingências históricas e econômicas que configuram as atuais transformações sociais.

O desenvolvimento tecnológico, inequivocamente, tem ocasionado alterações no processo produtivo vigente, trazendo implicações geopolíticas por intermédio da globalização, tida como "antídoto" aos países menos desenvolvidos à exclusão e atraso mundial.

Esta nova política, decorrente de um processo de reestruturação capitalista, pauta-se em processos de centralização, diferenciação e diversificação institucional, visando, dentre outros objetivos, à privatização da esfera pública. Nesta perspectiva, o desenvolvimento econômico teria seu curso retomado a partir de

providências como a redução das políticas de proteção e atuação do Estado em políticas sociais, enxugamento da máquina estatal e crítica ao Estado intervencionista ou paternalista.

A implantação ideológica de tal Estado, segundo Dourado (2002), seria pautada no discurso da modernização e racionalização, visando a superar problemas como desemprego e hiperinflação e a efetivar a adesão ao processo de globalização.

Esta lógica implica transformações no âmbito educacional quanto à organização das instituições e processos de regulação e gestão. Tais alterações sugerem estratégias para privatização da educação, dentre outros serviços, num processo que, ao lado de condicionantes diversos, transforma, nas palavras de Dourado (2002), *“direitos em bens, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado”* (DOURADO, 2002, p.2).

O Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas (ONU) constituem os interlocutores deste processo no Brasil. O Banco Mundial tem se destacado na liderança do processo de reestruturação capitalista na área educacional, sobretudo na América Latina e no Brasil. Por intermédio de orientações gerais, o Banco prescreve a articulação entre educação e produção, privatização e mercantilização, numa política educacional que acompanha a racionalização e a lógica inerentes a reformas de cunho neoliberal.

Ainda na perspectiva de Dourado (2002), a racionalização da educação tem, como pano de fundo, a lógica do campo econômico, à qual deve subordinar-se. As diretrizes do Banco Mundial, atreladas ao Fundo Monetário Internacional (FMI) efetivam-se na ocasião dos empréstimos, momento em que o país beneficiado deve assumir a adesão a tais diretrizes.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), neste processo, seria concebido como uma “subseção” do Banco Mundial. As proposições deste Ministério no que se refere à legislação e reformas na área da educação demonstram claramente o enfoque unilateral de custo e benefícios. Desse modo, o ministério concretiza uma política baseada no desenvolvimento de perfis profissionais adequados às exigências do trabalho e de ênfase na avaliação como forma de demonstração de eficiência - ocasionando a competitividade entre as instituições de ensino - de implementação de programas denominados por Dourado (2002) de “compensatórios” (relacionados à saúde e nutrição) e a capacitação docente em caráter emergencial, como a formação em serviço e outros programas paliativos.

Ao que parece, o Ministério tem defendido amplamente tais orientações. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) incorporou as diretrizes do Banco Mundial de forma inequívoca. A educação básica constitui principal preocupação da referida lei, justamente no que concerne às características da formação neste nível de ensino.

A ênfase quanto à formação para o trabalho e para a cidadania perpassa todos os artigos referentes à Educação Básica levando em conta, especialmente, a questão da formação dos profissionais destinados a este nível de ensino. A referida Lei ampliou os espaços de formação ao criar os institutos superiores de educação como mais uma opção na formação para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para atender a esta demanda de formação profissional, o Ministério da Educação tem criado e incentivado a instalação de cursos abreviados de formação de professores, como é o caso do Curso Normal Superior, e a redução da carga horária mínima dos cursos de licenciatura. Tais medidas, não somente desarticulam

a luta da sociedade civil em prol de uma educação democrática e de qualidade como busca reduzir quantitativa e qualitativamente o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências, num mecanismo de redirecionamento dos currículos escolares e da própria formação de professores.

Estas providências contidas na LDB, sob o caráter de “flexibilidade” e de “descentralização”, tidas como marca registrada desta legislação que se encontra em vigor desde 1996, induzem à diversificação de cursos superiores, de instituições destinadas à promoção de cursos neste nível de ensino, de origem de recursos financeiros e a própria privatização do ensino superior, já que o país “não consegue” desenvolver políticas de expansão de cursos superiores públicos.

A instituição do Plano Nacional de Educação na gestão de Fernando Henrique Cardoso nos anos 90, segundo o parecer de Dourado (2002), caracterizou o momento decisivo da inserção das políticas educacionais aos preceitos dos organismos multilaterais no interior da reforma do Estado. Salienta, ainda, que a própria história da tramitação da LDB representa, em suas contradições, os conflitos decorrentes da reorganização econômica mundial imposta pela ideologia da globalização da economia.

Nesta perspectiva, compreender a questão da educação superior no Brasil requer análise atenta às reformas sofridas por este nível de ensino desde sua concepção até a instituição da LDB. Nas palavras de Dourado (2002):

A análise das políticas para a educação superior, portanto, só pode ser entendida com a compreensão dos vários instrumentos e mecanismos que preconizam a reforma nesse nível de ensino e de sua relação orgânica com o processo de reforma de Estado em curso no Brasil (DOURADO, 2002, p.6).

O referido autor não menciona apenas a LDB neste processo de reforma. A Constituição de 1988, a Lei nº 9.192/95 que dispõe sobre a escolha de dirigentes nas universidades federais, a Lei nº 1.131/95, que regulamenta o Conselho Nacional de Educação e prevê avaliações externas das instituições e cursos, resultando nos Exames Nacionais de Curso (ENC-Provão) e o Decreto nº 2.026/96 que define a avaliação dos cursos superiores também são apontadas nesse mesmo processo.

Em meio aos embates e conflitos gerados na tramitação da Nova LDB, a redação final acabou incorporando elementos como o sistema nacional de avaliação, o Plano Nacional de Educação, a indicação das diretrizes para a Década da Educação (1996-2006) e a educação à distância, o que aponta a organicidade das políticas para a educação no Brasil.

A questão da relação entre os processos de reforma e sua articulação com a política educacional de expansão do ensino superior preconizada pela reforma do Estado, é claramente definida por Dourado (2002):

Articulada aos processos de avaliação, a educação superior no país vivencia claro processo de indução à diversificação e à diferenciação desse nível de ensino, cuja lógica foi consubstanciada na LDB e em dispositivos legais posteriores. Merecem destaque, especialmente, os decretos nº 2.306/97 e nº 3.860/2001, que flexibilizam a estruturação da educação superior no país, rompendo com a garantia do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como parâmetro básico à educação superior no país. Na prática, as políticas governamentais para o setor, ao segmentarem a educação superior por meio do estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, naturalizam esse campo como serviço e, na

maioria dos casos, restringem a educação superior à função de ensino. Como desdobramento deste processo, ocorre uma profunda diferenciação institucional que acarreta, fundamentalmente, mudanças na identidade e na função social da universidade, que passa por um processo de clara metamorfose institucional, ao ser alocada no setor de prestação de serviços e, ao mesmo tempo em que passa a ser entendida, não mais como instituição historicamente autônoma em relação ao Estado e ao mercado, mas, agora, como organização social, heterônoma, resultando em novas formas de adequação ao mercado [...] (DOURADO, 2002, p.8).

As alterações na legislação educacional, balizadas pela política de reforma do Estado têm significado, no plano do ensino superior, um retrocesso, anulando a pretensão de transformação historicamente difundida pela própria universidade. O desmantelamento da relação entre ensino, pesquisa e extensão é um indício da perda de identidade da universidade com vistas a atender às contingências econômicas do mercado.

A consequência constitui-se na abertura a uma diversificação nas instituições, aligeiramento na formação e alteração na estrutura externa e interna dos cursos, tanto na graduação quanto na pós-graduação, objeto da presente pesquisa.

Quanto aos cursos superiores em nível de graduação, o Artigo 45 da LDB, define: *“A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especificação”* (BRASIL, 1996, p.176). Quanto à sua *“organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I- universidades; II- centros universitários e III- faculdades integradas, faculdades, institutos superiores*

ou escolas superiores”, conforme o Artigo 7º do Decreto nº 3.860/2001. Em relação aos cursos de pós-graduação podem ser consideradas, dentre outras medidas, a abreviação dos prazos para a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado, a institucionalização dos mestrados profissionalizantes, os padrões de “qualidade” impostos pela CAPES, a definição de linhas e grupos de pesquisa e a cota de bolsas de estudo.

As universidades públicas, em sua estrutura predominante, têm sido apontadas, conforme declara Vaidegorn (2001, p.1) como sistema *“atrasado, devido aos seus custos, preferindo-se uma outra, onde os critérios de ‘qualidade’ são os empresariais”*. Isto justifica a alteração do atual modelo de universidade, pautada na relação ensino, pesquisa e extensão e a possibilidade, pela Nova LDB, de escolas superiores de formação sem vínculo com a pesquisa e a proliferação de cursos que formem rapidamente licenciados em nível superior.

No que tange a pós-graduação, as reformas destinadas a torná-la mais eficiente e moderna, segundo a concepção neoliberal, vislumbram um modelo no qual a universidade progressivamente perde sua autonomia, a identificação de seu papel social e aquilo que, por princípio, constitui sua essência: a pesquisa.

Se houve mudança no paradigma produtivo é certo o surgimento de um novo momento na história econômica, social e política nos países de todo o mundo. Desta forma, é natural que a universidade e, conseqüentemente, a pesquisa realizada em seu interior tenham sido atingidas pelas novas tendências mundiais, apontando o surgimento de outros dilemas.

Diante desta nova realidade, Paiva e Warde (1994) assim caracterizam o estado atual da universidade:

Diante da onda recessiva e das implicações econômicas dos custos dos serviços sociais, pensa-se que, do mesmo modo em que há consenso a respeito de que algo vai mal na interface entre o Estado de Bem-Estar e a economia, também algo vai mal na interface da universidade com a vida econômica (PAIVA e WARDE, 1994, p.10).

As transformações que estamos vivenciando atingem fortemente o setor educacional em geral e, principalmente, o ensino superior. Especialmente no que diz respeito à pesquisa científica, os organismos de apoio ao seu desenvolvimento aparecem vinculados a uma política de ensino superior que tende a uma compatibilidade com a ética do mercado, o que, possivelmente, delinea as fontes e quantidade de recursos oferecidos.

Ainda conforme Paiva e Warde (1994), os programas de pesquisa orientados para o mercado receberiam apoio integral de agências específicas, enquanto que pesquisas vistas como pré-competitivas disputariam recursos escassos em agências mais tradicionais ligadas à educação e ciências sociais.

Temos assim uma diversificação nos tipos de pesquisa estimulados pelas agências de fomento, que forçam a universidade a lidar com novas formas de planejar e dirigir os assuntos ligados à pesquisa. Neste processo, muitos dos princípios caros à vida acadêmica como a propriedade intelectual das idéias e o próprio processo de socialização do conhecimento são prejudicados.

Como conciliar os objetivos e princípios da universidade às exigências de manutenção de apoio por parte das exigências financiadoras de pesquisa? O que tem ocorrido, ainda segundo Dourado (2002), é a parceria entre universidades e empresas que possuem seu próprio núcleo de pesquisa. O ensino superior,

comprometido com a formação de profissionais para tais empresas, vê-se moldado na tensão entre competência técnica e competência política.

A relação ensino superior/mercado de trabalho vem se transformando por força do impacto causado pelo ideário que considera a competitividade externa para definir o setor educacional. Além disso, devemos considerar a fragilidade que envolve a autonomia universitária e as próprias regras de gestão da vida acadêmica - que causam uma espécie de imobilismo e perda de legitimidade.

O fato de que as orientações básicas em relação à universidade já estejam estabelecidas por organismos multilaterais e já se encontrem implementadas em diversos países, apontam ameaças que pairam sobre o sistema social e educacional como um todo. A influência de modelos internacionais não incide apenas sobre o financiamento de pesquisa, mas nas instituições de ensino superior em geral, sejam públicas ou privadas.

Esta nova realidade supõe introduzir na universidade uma flexibilidade que, tradicionalmente, não possui, já que implica em promover, permanentemente, mudanças nos cursos. Tal situação torna mais acentuada a tendência de criação de instituições de ensino não-universitárias, diante da demanda por educação superior, colocando a universidade pública, que enfatiza a prática da pesquisa, em tensão com o atual modelo. Isso evidencia a confluência existente entre o ensino superior e Estado e sinaliza a imediata crise que se instaurou na universidade quando da influência de determinantes mercadológicos na educação.

O processo de transformação na essência da pesquisa, trará profundas implicações à autonomia acadêmica e conseqüentemente aos pressupostos filosóficos da educação superior. O sucesso da pesquisa na universidade está condicionado, dentre outros aspectos, pela liberdade de investigação. Se a pesquisa

passa a ser exageradamente influenciada por determinações externas, o clima de autonomia acadêmica será permeado por tensões oriundas de agentes internos e externos à própria instituição. Visto que, tendencialmente, a pesquisa na universidade será submetida a determinações externas, resta-nos refletir até que ponto permitiremos a consolidação de tais exigências em nosso processo produtivo. A mudança na ciência acadêmica gerou uma crise de identidade nas universidades decorrente do processo de seu ajustamento aos novos requisitos sociais.

A possibilidade que se abre, neste caso, é justamente a preservação do princípio de autonomia acadêmica e a proteção de seus interesses mais genuínos. Isso pode ser conseguido por intermédio de um equilíbrio das forças de influência de determinantes externos e internos à universidade. A pesquisa seria mantida dentro dos padrões de qualidade e de liberdade intelectual, ao mesmo tempo buscando maior adequação aos fins de aplicação social.

Com o novo paradigma técnico-econômico, a escassez de recursos não constitui o problema central que envolve a pesquisa. A pressão do mercado sobre a atividade científica indica que o foco de atenção deve ser o de garantir a excelência e autonomia acadêmicas por intermédio da pesquisa, já que, conforme Severino (1999), é a prática da pesquisa que define a pós-graduação encontra sua legitimação.

Diante dessa realidade, necessário se faz uma formação pautada em real autonomia da universidade, em nome de uma pesquisa real em que se façam presentes as dimensões do constatar-agir para que se tenha uma formação docente de melhor qualidade, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação. O ponto paradoxal da situação reside numa contradição interna à própria universidade

que está encontrando dificuldade na manutenção de princípios dos quais é responsável por cultivar, em meio à crise instaurada pelas novas demandas sociais.

Diante do quadro no qual a pesquisa insere-se, a relação entre a universidade e o Estado não está ocorrendo de forma a conciliar plenamente os interesses do segundo. Neste sentido, a universidade, em seu atual modelo, constitui sério entrave às determinações neoliberais, cujo objetivo nada mais é do que aprofundar a miséria social e tecnológica do Brasil, condenando-o ao eterno subdesenvolvimento.

É o que destaca Vaidergorn (2001):

Ao apontar a universidade pública brasileira não como parte da solução para os problemas do atraso, mas como obstáculo para a modernidade globalizada, sob argumentos que afastam as discussões de fundo, do sentido mesmo do ensino superior no Brasil, e que se concentram nos aspectos administrativos e não-científicos, as elites criam uma nova auto-evidência axiomática destinada a congregar, em torno de argumentos fáceis, uma visão de Estado perfeitamente adequada às pretensões de um mundo onde os papéis principais já estavam destinados, e onde dificilmente o Brasil irá aparecer (VAIDERGORN, 2001, p.9).

A crise vivida pelo ensino superior no Brasil e a conseqüente perda progressiva de sua identidade por meio da estagnação da pesquisa ou degradação de seus cursos, remete-se, desta forma, a um projeto maior de reestruturação do poder político, refletindo o jogo antagônico entre os interesses do Estado no desenvolvimento econômico globalizado e as vulneráveis forças de resistência de

uma instituição que, por herança cultural, estava destinada a promover o crescimento do país.

Ainda que de forma precária, a prevalência das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades enquanto princípios indissociáveis, garantiriam uma estrutura que poderia, a longo prazo, ser melhor articulada para desenvolver e investigar o fenômeno educativo, o que, sem dúvida, progressivamente poderia resolver o problema ressaltado por Demo (1991) quanto à questão de que o volume de pesquisas acerca de problemas sociais não acompanha o nível de viabilização de propostas para enfrentamento destes problemas.

Porém, nota-se que a retomada da expansão do ensino superior como a expressão das necessidades políticas e econômicas do “desenvolvimento nacional”, é caracterizada pelas limitações do Estado como promotor do crescimento da oferta de vagas. É preciso compartilhar com a iniciativa privada o ônus dessa expansão, restando ao governo o desenvolvimento de mecanismos de acompanhamento que garantam condições mínimas de “qualidade” das novas instituições e dos respectivos cursos.

A Nova LDB, nesta perspectiva, apresenta-se como um redirecionamento do sistema educacional, abrindo um conjunto de inovações que, aparentemente, a transformam num instrumento que garante ao ensino superior um caráter menos elitista (obrigatoriedade do ensino noturno, educação à distância, coexistência de instituições públicas e privadas, apoio aos programas de educação continuada, cursos superiores seqüenciais, criação de institutos superiores e faculdades isoladas, dentre outros) ao mesmo tempo em que resolve a questão do

obstáculo que a universidade, em seu atual modelo, tem representado na consecução dos interesses do Estado.

É nessa perspectiva que os cursos e as políticas públicas de pós-graduação em Educação devem ser situadas e analisadas, para que, realmente se possa compreender suas mazelas e vislumbrar suas perspectivas no contexto globalizado, que alterará substancialmente os rumos e finalidades deste nível educacional condicionando a qualificação profissional, e todo o sistema que a estrutura, aos interesses imediatos do setor empresarial.

3.2 A formação de professores universitários em Programas de Pós-Graduação em Educação: situação atual e demanda profissional

Embora ameaçada pelos contornos que a política educacional tem anunciado e, apesar de fazer parte da história mais recente da educação no país, conforme verificado no Capítulo1, a pós-graduação se encontra constituída e consolidada em grandes centros de formação de excelência. As universidades brasileiras, de modo geral, apresentam um modelo no qual a pesquisa e a pós-graduação são concebidas como atividade central. A estrutura é formada, dentre outros aspectos, por quadro docente composto, em sua maioria, por doutores em regime de tempo integral, cuja organização e interesse da vida acadêmica dirigem-se à pesquisa e à pós-graduação.

Tal estrutura tem conferido elevado status à pós-graduação brasileira no que concerne à formação de pesquisadores de alto nível. A universidade pública desponta, em âmbito nacional, como a maior produtora de pesquisa científica e tecnológica, sendo responsável pelos melhores cursos de graduação e pós-graduação.

Por força da legislação pertinente, a pós-graduação *stricto sensu* tem como objetivos, além da formação de pesquisadores que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento científico e a sua difusão, a formação de docentes para os cursos universitários. Porém, conforme aponta Severino (2001), há um descompasso no sistema de pós-graduação quanto às perspectivas na qualificação em pesquisa e na docência, embora ambas constituam parte de mesmo processo formativo.

Para Severino (2001), à universidade cabe a tarefa de formar pesquisadores-educadores através de seus cursos de graduação e pós-graduação. Porém, o autor sinaliza que talvez exista uma relação entre modelo de universidade e preocupação pela formação de professores, de forma que, principalmente nas instituições nas quais a pesquisa, na pós-graduação, exerce predomínio absoluto sobre a formação, o preparo de professores constitui objetivo de segunda categoria.

Diante do problema, Severino (2001) aponta a necessidade de se reconhecer a pós-graduação como um local destinado à formação para a docência de nível superior. Ressalta que a contradição ou polarização ensino x pesquisa não existe, além de não haver outra instância credenciada a oferecer tal preparo específico. Neste contexto, os cursos de pós-graduação, em particular os da área de educação, possuem responsabilidade nesse processo: *“No caso específico da Pós-Graduação em Educação, essa perspectiva toma ainda uma conotação muito especial, pois o próprio campo geral de conhecimento se envolve com a educação, da pré-escola à universidade, e, conseqüentemente, envolve-se com a prática pedagógica”* (SEVERINO, 2001, p.56).

A qualificação do docente superior, acrescenta ainda Severino (2001), deve ocorrer por intermédio da formação do pesquisador. O processo de ensino e aprendizagem é viabilizado e mediado por um processo que envolve a construção de conhecimentos. Assim sendo, o professor universitário necessita da experiência de pesquisa, na qual há intensa e sistematizada busca pela construção do conhecimento, para que possa desenvolver um trabalho pedagógico com seus alunos a contento. Os alunos, por sua vez, devem experienciar práticas investigativas para que possam percorrer o caminho complexo que permeia a construção do conhecimento. Desta forma, verifica-se a relação de interdependência

entre a pesquisa e o ensino, tanto na área que se refere à pesquisa quanto na área que se refere ao ensino.

Tal processo deve ser observado com cautela, visto que, em sua atuação profissional, o docente superior, assumirá vários compromissos, dentre os quais a pesquisa docente, o ensino em sala de aula e orientações de pesquisa de alunos. A carreira acadêmica, mesmo para os alunos que desejam trabalhar apenas na área da pesquisa, constitui o destino de grande parte dos pós-graduandos, pois em tese, as oportunidades para desenvolvimento de pesquisas fora da universidade são muito restritas.

Há um discurso implícito na universidade de que, ao se formar o pesquisador, necessariamente forma-se também o professor. Ora, sabe-se por intermédio de autores como Masetto (2003) que a prática pedagógica exige competências específicas que normalmente não são desenvolvidas nos cursos de formação nem tampouco no processo de desenvolvimento de pesquisa.

Sobrepondo-se a este fator, segundo o próprio autor, há uma resistência por parte dos alunos e professores em relação à dimensão pedagógica da formação, priorizando apenas o domínio dos conteúdos. Esta concepção arraigada na universidade permeou até mesmo o discurso de nosso ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, nas ocasiões em que os problemas educacionais do país eram debatidos na mídia.

A relação ensino e aprendizagem exige um trabalho técnico, pedagógico e político, que está além das demarcações metodológicas que envolvem a produção de uma pesquisa científica na universidade. Conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2002), o que atesta a importância e o prestígio acadêmico dos professores universitários é sua posição na hierarquia dentre aqueles que se

dedicam à pesquisa. Os professores envolvidos com o ensino são desvalorizados pela própria universidade e, porque não dizer, pelas políticas públicas, conforme será discutido mais adiante quando da análise da legislação pertinente.

Nesse quadro, os pós-graduandos acabam por usufruir um processo de formação renomado por possuir indicadores positivos acerca da qualificação enquanto pesquisadores, porém deficitários quanto à formação pedagógica. Ao que parece, tal dimensão da formação tem sido relegada a um segundo plano, gerando um descompasso na qualificação em nível de pós-graduação.

Ao longo de 30 anos de trabalho com a disciplina Didática do Ensino Superior, Masetto (2003) relata que a maior parte de seus alunos freqüentemente dominam muito bem os conteúdos que deverão ensinar, porém não dispõem de oportunidade para desenvolver as competências pedagógicas, que garantiriam ensino mais adequado à realidade econômica, política e social do país.

No momento atual, a construção de conhecimento constitui processo dinâmico. Não mais se restringe ao monopólio do professor ou dos livros, mas concretiza-se por formas de acesso cada vez mais ágeis e complexas.

O contexto social, caracterizado pela mundialização da economia e pelo abalo econômico conseqüente, nos convida a uma reflexão na perspectiva de se analisar criteriosamente como a educação tem sido concebida e praticada e quais as nuances que têm fundamentado e definido seu curso para que possa ser analisada sob ótica de novos condicionantes que se configuram.

Bem, por mais que tal exercício seja relevante, este não é o propósito central do trabalho em questão. Toda discussão realizada até o momento busca reavivar e situar a análise acerca da educação num outro nível. Trata-se da

perspectiva da formação de professores do ensino superior no Brasil, cuja preocupação por parte dos estudiosos arrasta-se desde 1950.

Não se pretende aqui aplicar à situação o raciocínio demasiado simplório de que a responsabilidade pela crise em que se encontra o ensino de nível superior possa ser unicamente atribuído à atuação dos cursos de pós-graduação. A realidade econômica, social e política em nível mundial, como já fora discutido, tem afetado de várias formas a estrutura de todos os países e sobremaneira a dos países subdesenvolvidos. Porém, diante do incontestável reconhecimento prestado aos cursos de pós-graduação, é cabível analisar se estes resistiriam a uma revisão mais profunda, caso sejam considerados os objetivos iniciais que motivaram sua criação, bem como as exigências de um ensino de qualidade nas universidades brasileiras.

Diante desse impasse, representado pela atuação da universidade na formação de professores universitários, o presente trabalho contempla o estudo dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Públicas do Estado de São Paulo no tocante à formação do professor universitário, tendo como referencial as políticas públicas referentes aos cursos em questão.

A partir desse estudo, é discutido qual tem sido a posição dos Programas de pós-graduação acerca do problema e como tais cursos são conduzidos, a fim de se verificar até que ponto há o envolvimento por parte da pós-graduação *stricto sensu* quanto à formação de professores universitários e como isso se materializa.

3.3 A Pós-Graduação em Educação como local de formação do professor universitário

Historicamente a pós-graduação sempre esteve atrelada ao estabelecimento da pesquisa sistemática nas universidades e dos programas de formação de pesquisadores e professores de alto nível. Conforme Dias Sobrinho (1998), além desse referencial, há de ser considerada também a pós-graduação como forma de superação de um modelo de universidade dedicado propriamente à transmissão de conhecimentos. A sociedade brasileira necessitava desenvolver-se científica e tecnologicamente e este intento somente seria alcançado por meio da formação de sujeitos que, além de adquirir os conhecimentos tradicionalmente transmitidos, pudessem criticá-los e recriá-los, num processo de construção.

Proclamada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, desde a Reforma Universitária de 68, conforme já citado no capítulo 1, a pós-graduação assumiu o dever de também consolidar o próprio modelo de universidade que a sustentaria. Desta forma, formou-se o sistema de pós-graduação no Brasil, atualmente responsável por praticamente quase toda a produção científica, ao lado de algumas instituições como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), à guisa de exemplo.

Tal amplitude de atuação tem impulsionado o desenvolvimento das universidades do país, seja pela consolidação da pesquisa sistemática, seja pela formação de quadros universitários. Dias Sobrinho (1998) aponta que as universidades federais e estaduais são responsáveis por 90% dos titulados no que se refere ao mestrado e 95% dos doutores concluintes de curso a cada ano.

Isso significa que:

[...] a pós-graduação resulta competente na consolidação e qualificação de uma boa parte do sistema universitário público. Enquanto há 30 anos as instituições de ensino superior apresentavam uma condição muito débil e desconjuntada quanto à formação do corpo docente, hoje mais de 20 mil profissionais de alto nível e variada experiência, no país e no exterior, dedicam-se nas universidades à formação de quase 50 mil novos docentes e pesquisadores, nos níveis de mestrado e doutorado (DIAS SOBRINHO, 1998, p.143).

O autor ressalta que a solidez nas universidades Estaduais de São Paulo, que têm boa participação na formação destes novos docentes, está claramente atrelada à política de qualificação de seu corpo docente e à sua relação institucional com a pós-graduação.

Ainda que aponte tal desenvolvimento da pós-graduação, o autor ressalta que este fato não encobre uma série de problemas que persistem e se agravam na educação superior. Um dos problemas centrais é o fato da pouca relação entre pós-graduação e graduação e a relação entre ensino e pesquisa. Em decorrência desses problemas acrescenta-se o fato de cursos de pós-graduação não manifestarem uma consubstanciada preocupação com a formação de professores:

[...] exceto nos cursos de Pós-Graduação em Educação, parece não haver nos demais programas de mestrado e doutorado, em geral, uma preocupação

muito forte com a formação de professores enquanto profissionais dedicados ao ensino. A inclinação maior é no sentido da absorção das demandas da economia. A grande maioria dos estudantes de pós-graduação recebe uma boa preparação para a pesquisa, embora continuem como pesquisadores somente os que permanecem nas universidades ou instituições públicas semelhantes (DIAS SOBRINHO, 1998, p.144).

Nesta perspectiva há uma predominância, na formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, no desenvolvimento de perfis profissionais mais ligados à pesquisa. A educação coloca-se como um problema mal resolvido e, embora o autor trate a Pós-Graduação em Educação como exceção, verifica-se que a preocupação com a formação de professores universitários, segundo análises preliminares, é ainda incipiente nesses programas.

Se considerarmos, conforme apontado anteriormente, que um dos fatores que tem garantido o alto nível dos cursos de pós-graduação consiste no quadro profissional, dado sua relação com o ensino e a pesquisa, e com a graduação e a pós-graduação, torna-se meio complicado compreender os motivos que levam os Programas de Pós-Graduação em Educação a não investirem, de maneira significativa, na formação de professores.

Pensar a formação do professor universitário também por intermédio do processo de ensino constitui, diante do atual modelo de pós-graduação, algo não muito usual. Pela própria organização que rege os programas de mestrado e doutorado, a pesquisa, ao lado da especialização em áreas distintas de conhecimento, constituem a base sobre a qual se assenta a formação do professor universitário.

Desta forma, a concepção de formação de professores perpassa apenas a questão científica da produção de conhecimentos, minimizando o papel do conhecimento pedagógico específico nesta formação.

Cunha (1998), ao discutir a problemática, ressalta: *“Há um imaginário [...] que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos”* (CUNHA, 1998, p.45).

A crítica de Cunha (1998), porém, não se refere ao fato de a pesquisa constituir o cerne da formação, mas à própria concepção a respeito do conhecimento que instala-se no mundo ocidental, afastando a possibilidade do trabalho com a subjetividade e a ética. A autora destaca que a visão mecanicista de mundo, aliada à neutralidade e quantificação, delineou o perfil da ciência moderna, desencadeando um predomínio da razão instrumental sobre as outras dimensões do conhecimento humano.

Esta noção de conhecimento, que atualmente integra seu próprio processo de produção, acaba por constituir a formação pós-graduada dos docentes, em prejuízo de uma dimensão mais ampla, que envolve o conhecimento na perspectiva global da sociedade. O professor torna-se especialista em determinada área, como se a ciência estivesse centrada em si mesma, fora das demarcações que envolvem o público e o político, o institucional e o estrutural.

Esse modelo de formação, ainda conforme Cunha (1998), vem ao encontro do modelo empresarial e de mercado preconizados pela hegemonia neoliberal, cujas pressões têm recaído no ensino superior. A política educacional adotada nos últimos tempos e, sobretudo nos dias atuais, conforme já fora discutido, têm demonstrado um estreitamento de relações entre o Ministério da Educação

(MEC), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no que concerne à reforma universitária.

Essas considerações demonstram que, discutir a formação de professores universitários, implica analisar contextos mais amplos do que a mera discussão pedagógica, principalmente quando o objetivo é estabelecer uma relação entre a docência e a formação na graduação.

Isto, de certa forma, vem a explicar as contradições inerentes à formação e à docência universitária. Segundo Cunha (1998):

Não é por acaso que do professor universitário não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador. Essa negação decorre de um projeto social para o ensino superior. Tenho levantado o fato de que a universidade carrega um paradoxo muito evidente nesse tema. Ao mesmo tempo em que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores (CUNHA, 1998, p.46).

Para construir sua profissionalidade, o professor precisa recorrer à análise de saberes da teoria e da prática. As políticas públicas de formação têm ressaltado a predominância da dimensão teórica sobre a prática, na pretensa construção de um espaço de construção de saberes. Defendendo a relevância da teoria na constituição dos saberes advindos da dimensão prática, Cunha (1998) afirma:

O pensamento teórico, fruto de inúmeras formulações, só adquire sentido quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo de significados entre o que o texto quer expressar e que o leitor percebe. A teoria, como contribuição para a pesquisa e a reflexão, é sempre potencialmente útil quando não é entendida como fonte direta de prática, como queria a perspectiva positivista, mas sim como possibilidade de iluminar o leitor, desde que este tenha possibilidade de fazer um jogo com a sua própria luz (CUNHA, 1998, p.47).

Diante dos avanços tecnológicos, a função do professor, enquanto transmissor de informações teóricas, está quase extinta, exigindo uma profissionalidade de *“caráter interpretativo, sendo uma fonte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas dos alunos”* (CUNHA, 1998, p.47). Para que os professores universitários atendam às demandas de formação, sua prática não pode esgotar-se a um modelo ou a outro. Isto significa que o primado da teoria ou da prática, ou então da pesquisa ou do ensino não darão conta da reconfiguração que o trabalho docente requer.

A reconfiguração do trabalho docente exige uma simbiose dessas dimensões, acrescidas de saberes próprios da profissão docente. Esse processo repousa sobre uma realidade preocupante, se considerarmos o contexto que envolve os professores nas universidades e os cursos de Pós-graduação em Educação.

Em análise acerca da carreira docente, Cunha (1998) destaca o privilégio da meritocracia e da individualidade. A qualificação docente, assim como já

apontou Severino (2001), é constatada a partir do acúmulo científico, na qual as atividades de pesquisa sobrepõem-se às de ensino e extensão.

Reforçando a tendência que se arrasta desde o início da história da formação de professores no Brasil, relatada por Kullok (2000), em que os cursos de formação de professores carregaram o estigma de inferioridade diante dos outros, Cunha (1998) ressalta que a docência na universidade é tida como algo secundário, diante da postura solitária e isolada do pesquisador de mérito acadêmico, tornando a formação docente desprestigiada diante da pesquisa.

A pós-graduação, na perspectiva de Dias Sobrinho (1998), deve superar esta limitação e constituir-se numa “escola de formação para o magistério superior”. A universidade, construindo-se na dialética entre os padrões “universais”, contradições e pressões das demandas e projetos políticos, não pode prescindir da formação de professores universitários até mesmo porque desta providência depende sua própria manutenção. Nesta perspectiva, os cursos de pós-graduação atuariam no seguinte âmbito, ainda conforme Dias Sobrinho (1998):

Sem desviar-se, portanto, dos conteúdos particulares das áreas de conhecimento e das disciplinas específicas, que necessitam de um tratamento profundo e rigoroso, os cursos de pós-graduação não podem negligenciar e, mais ainda, devem inserir na sua agenda com forte sentido de prioridade, a formação de professores para a continuidade da construção da universidade rigorosa, crítica e socialmente relevante. Por isso, o pedagógico imanente dos cursos deve emergir da consciência universitária como trabalho intencional e organizado. Trata-se de ensinar com todo o rigor possível os conhecimentos de uma dada disciplina. Mas também se trata necessariamente de conhecer e implementar as redes de significação e

prática social desses conhecimentos, de engendrar novas formas de produzi-los e, ao mesmo tempo, de formar pessoas com a percepção do sentido ético e político de seu trabalho científico, do valor de sua formação pedagógica e de sua prática docente (DIAS SOBRINHO, 1998, p.145).

Nesta perspectiva, a valorização da questão pedagógica no interior dos cursos não deve emanar de uma ou outra disciplina. Deve coexistir, juntamente com a pesquisa, enquanto “cultura” embutida nos objetivos básicos dos Programas e ser implementada oficialmente por todos os envolvidos, não cedendo apenas ao espontaneísmo.

A dimensão pedagógica, ainda conforme Dias Sobrinho (1998, p.145), *“deve impregnar o programa do curso, por meio de discussões coletivas em salas de aula e laboratórios e permitir a prática de algumas iniciativas sistemáticas”*. Tais iniciativas podem caracterizar-se pela realização de seminários, com destaque e valorização a seu sentido pedagógico e capacitação docente por intermédio de planejamento de atividades de alunos de pós-graduação em atividade na graduação, supervisionadas por professores experientes.

Além de promover a relação entre graduação e pós-graduação, tais atividades de docência permitem a vivência no magistério, o desenvolvimento de relações entre os alunos e abre a universidade a tratamentos inovadores nas disciplinas, tanto no que se refere à sua forma quanto ao seu conteúdo. Pode ainda incitar a formação de docentes ao curso superior, ao mesmo tempo em que possibilita uma interação entre os conhecimentos e práticas numa área específica.

Para Dias Sobrinho (1998), pesquisa e ensino na pós-graduação não se excluem e, desde que concebidos numa perspectiva integradora, pode-se

aproveitar as condições inerentes a cada dimensão em favor do processo de formação do aluno nos dois sentidos:

A pós-graduação é a escola mais adequada e competente para praticar o esforço de busca de reestruturação, de globalização, de perspectiva de totalidade, de compreensão de conjunto. Na pós-graduação, o ensino, a pesquisa e a extensão podem exercer-se de modo mais cooperativo. Como processo, como método e como produção, a pesquisa pode e deve romper os rígidos enquadramentos dos saberes especializados e constituir campos de significação integrados e conjuntos das relações compreensivas. Na formação de professores, a pós-graduação deve aproveitar as condições mais favoráveis para a formação de profissionais que, por meio do conhecimento rigoroso dos conteúdos particulares, saibam operar os nexos e construir totalidades coerentes pela reintegração das partes (DIAS SOBRINHO, 1998, p.146).

O Programa de Pós-Graduação em Educação, ainda na acepção do autor, tem, na formação de professores para o ensino superior, na atual conjuntura, “um dos objetivos centrais” de sua atuação. Considerando que a expansão do ensino superior constitui, praticamente, o objetivo maior dentre as prioridades das políticas educacionais para este nível de ensino, a necessidade de docentes passa a exigir uma ampliação dos cursos e uma discussão mais direta acerca da prática pedagógica em seu interior.

Como qualquer curso desta natureza, Dias Sobrinho (1998, p.146) ressalta que a pós-graduação em Educação tem os seus problemas e características específicas. Uma das características apontadas seria o número excessivo de

disciplinas, dado *“a necessidade de constituição mais precisa de uma área de contornos muito indefinidos e de múltiplas aproximações”*. A amplitude, quanto à delimitação enquanto área, exige o oferecimento de leque muito extenso de disciplinas, o que dificulta a articulação entre as mesmas, minimiza as vivências com a pesquisa e fragiliza as discussões do fenômeno educativo em suas relações e implicações.

No entanto, o autor pondera que, mesmo diante de tal característica, os cursos de Pós-Graduação em Educação têm méritos na história de demarcação do campo educacional enquanto objeto de estudo. A referida área conta com profissionais qualificados, cursos consolidados, produções científicas volumosas e acervo considerável de livros, que possibilitam pesquisas em diversas temáticas relevantes na área.

Tal estrutura, ainda que não contemple efetivamente todas as exigências que um curso de formação de professores universitários demanda, mesmo porque não há estrutura que garanta isso plenamente, constitui espaço privilegiado para esse fim. A Pós-Graduação em Educação, dentro das condições que oferece aos alunos a partir de suas características, teoricamente estaria mais preparada para promover tal formação.

Uma vez que o curso de Pós-Graduação em Educação privilegie um pouco mais a questão da formação pedagógica do pesquisador que, não raramente, acabará sendo absorvido pelas instituições de ensino superior em plena expansão, far-se-á cumprir sua missão maior (ligada ao ensino e à pesquisa), garantirá a manutenção de si mesmo e oferecerá às universidades e instituições isoladas a oportunidade de melhoria na qualidade do ensino superior e, conseqüentemente, nos demais níveis e modalidades de ensino.

CAPÍTULO 4 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA METODOLOGIA ADOTADA

A abordagem metodológica depende muito da situação e proposta de pesquisa que se pretende realizar. Em alguns casos, como o da presente pesquisa, cuja investigação visa compreender fenômeno que envolve a correlação entre fatos, processos e sujeitos, interessando construir uma visão mais ampla e geral e que ao mesmo possibilite aprofundamento em algumas questões específicas relevantes, a pesquisa quanti-qualitativa constitui interessante abordagem.

Ao possibilitar a aproximação entre dados qualitativos e quantitativos, a abordagem quanti-qualitativa permite explorar a realidade numa busca de sentido na interrelação entre tais dados, produzindo elementos importantes ao entendimento desta, tida como um processo social e histórico.

Sob o aporte destas considerações metodológicas tidas, pelas características da pesquisa, como adequadas à análise do problema que nos interessa investigar, buscou-se compreender e delinear a atuação dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Estaduais Paulistas no que concerne à formação pedagógica do professor universitário.

4.1 Os sujeitos da pesquisa

Constituem sujeitos da referida pesquisa alunos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNESP campus de Marília, USP – São Paulo e

UNICAMP – Campinas. A amostra é composta por 281 alunos, na qual a UNESP é representada por 29 pós-graduandos, a UNICAMP por 132 e a USP por 120 participantes.

O critério para definição da amostra pautou-se pela seleção de 20% de pós-graduandos de cada Programa regularmente matriculados nos cursos de mestrado e doutorado em Educação. Os alunos que compõem a amostra apresentam a seguinte variação nos anos de ingresso aos Programas, assim nos casos da UNESP e UNICAMP, a composição da amostra apresenta o predomínio de alunos que ingressaram nos cursos em 2003 e na USP e UNICAMP, houve a prevalência de alunos que ingressaram em 2004.

Participaram deste estudo, desde alunos que dispunham apenas do projeto de pesquisa até aqueles que aguardavam a defesa, porém, em âmbito geral, a maioria deles está com os projetos em andamento.

No que se refere à profissão, há uma concentração de professores universitários em toda a amostra exceto por parte da USP que, apareceu como a instituição portadora do maior número de alunos que somente cursam a pós-graduação.

Em resumo, pode-se dizer que grande parte dos alunos constituintes da amostra estão matriculados no mestrado, ingressaram nos referidos cursos em 2004, exercem a carreira docente em nível superior e estão com os projetos de pesquisa em andamento.

4.2 Procedimentos

A presente pesquisa, realizada segundo as orientações da abordagem quanti-qualitativa, buscou um equilíbrio entre as considerações de cunho estatístico e as da análise de conteúdo.

O levantamento de subsídios que pudessem amparar o estudo em questão, iniciou-se informalmente por meio de sondagens a pós-graduandos e professores universitários a respeito de sua opinião quanto a formação docente para o Ensino Superior nos cursos de Pós-Graduação em Educação. Simultaneamente, buscou-se na leitura de teóricos consagrados na área, indícios da pertinência da discussão do tema no contexto do Ensino Superior e seus possíveis desdobramentos.

Tais conversas e leituras nortearam a elaboração de um questionário, cujos objetivos se resumiram em: conhecer as necessidades de formação que impulsionavam os pós-graduandos a freqüentar determinado Programa, fornecer dados que permitissem a caracterização da atuação dos Programas quanto à formação de professores universitários e levantar as opiniões dos alunos a respeito da atuação dos referidos Programas na formação de professores universitários.

Os questionários, após submetidos a análises, permitiram conhecer melhor os mecanismos para a formação de professores universitários adotados em cada Programa, as dificuldades encontradas neste contexto, bem como apontar sugestões para que este desenvolva melhor o processo formativo nesta dimensão.

De posse dos dados sobre os Programas em análise, buscou-se complementação das informações via e-mail e contatos telefônicos, tanto com os Programas quanto com alguns alunos que, gentilmente, ofereceram os seus

números de telefone para posterior conversa. Além disso, alunos escreviam seus e-mails nos questionários com interesse em discutir o assunto. Houve um caso em que a aluna até indicou *sítes* e teses para consulta.

Optou-se por trabalhar, na coleta de dados com uma amostra estratificada de alunos das três Universidades. A coleta de dados ocorreu, tendo em vista o número de alunos matriculados nos referidos Programas. As salas de aula foram visitadas, mediante a anuência dos professores com três dias de antecedência. A pesquisa, bem como seus objetivos, eram rapidamente apresentados aos alunos que, posteriormente, eram convidados a responder o questionário. Cerca de 30% de pós-graduandos de cada sala respondiam ao questionário.

A aplicação dos questionários ocorreu em meados do segundo semestre, entre o final do mês de setembro e início do mês de outubro. O questionário submeteu-se a teste piloto e dispunha de questões abertas, fechadas e de múltipla escolha (anexo 1) seguidas de espaço em branco, com indicação para que o participante justificasse suas respostas. Não fora solicitado dados pessoais detalhados para que o pós-graduando tivesse a sensação plena de identidade resguardada e também para que o questionário não se tornasse por demais extenso, considerando as condições nas quais seria respondido. O tempo médio para o preenchimento era de 8 a 11 minutos e a quantidade de questionários necessários à pesquisa somente pôde ser obtida após 2 meses de trabalho.

Com relação aos pós-graduandos, procurou-se levantar: universidade, curso, ano de ingresso, situação da pesquisa e profissão. As demais questões versaram sobre os motivos da freqüência e expectativas quanto ao curso, opinião a respeito da concretização ou não de suas aspirações, algumas considerações a

respeito do Programa no que tange à formação de professores universitários, a projeção do estágio supervisionado dentro dos cursos e a contribuição geral do Programa enquanto aprimoramento profissional para os profissionais que atuam na área da educação e como formadora de professores universitários àqueles que ainda não atuam no Ensino Superior. O questionário encerra-se com a solicitação de sugestões/encaminhamentos que os Programas poderiam se utilizar para viabilizar ou tornar mais evidente a dimensão de formação de professor universitário em seu interior.

As respostas foram categorizadas e tabuladas. Tais dados, lançados em planilhas (anexos 2 e 3), foram submetidos a testes de significância estatística e correlações entre variáveis por meio do Programa Minitab, pacote estatístico, versão 13 (anexos 4 e 5). A análise dos dados, num primeiro momento, fora analisada individualmente a cada Universidade e, posteriormente, houve uma junção de dados das três instituições.

Além dos questionários, foram analisados os Regimentos, Estatutos das referidas Universidades e os Regulamentos de cada curso de Pós-Graduação, buscando respaldo na legislação pertinente e nos documentos relativos aos estágios e Programas de Formação Docente.

De posse destes dados, buscou-se conhecer uma parte da realidade dos cursos de Pós-Graduação no que concerne à problemática proposta e lançar algumas discussões que possam colocar em relevo a questão que envolve a formação de professores universitários nos Programas de Pós-Graduação em Educação, apontando alguns indícios que contribuam ou inspirem estudos posteriores e mais abrangentes quanto à importância da formação pedagógica do professor universitário.

CAPÍTULO 5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS

Conforme aponta Rodrigues (1993) as necessidades de maneira geral e, especificamente, as necessidades e expectativas de formação, não constituem realidades objetivas que possam ser estudadas independentemente da percepção dos sujeitos e do contexto em que se encontram inseridos.

Nesta perspectiva, apreender algumas dimensões que caracterizam a opinião dos alunos a respeito da formação de professores universitários nos Programas de Pós-Graduação em Educação contemplados pela presente pesquisa, requer a reconstituição espacial destes contextos.

É claro que não apenas a contextualização deste espaço de formação, por si só, resolve a questão. Há de ser considerado, além deste referencial, aspectos que envolvem a formação, experiências profissionais e expectativas dos alunos, que fornecem importantes elementos para análise.

Na tentativa de mapear a realidade dos Programas de Pós-Graduação em Educação sobre os quais os alunos manifestaram suas opiniões, necessário se torna considerar as políticas públicas e educacionais subjacentes, algo já discutido em parte no capítulo anterior e compreender, ainda que em linhas gerais, a questão legal que envolve tais cursos dentro de cada universidade.

Isto significa que, por intermédio da co-relação entre os elementos enunciados, o problema será analisado na perspectiva de três fontes: políticas públicas, política educacional externa e interna aos Programas e pós-graduandos, considerando os interesses pertinentes a cada segmento.

Para viabilizar tal análise, primeiramente serão apresentados os textos legais que estruturam e regem internamente cada programa em questão e, num segundo momento, centrar-se-á a discussão no foco principal, que consiste na apreensão da percepção dos alunos.

Desta forma, no presente capítulo, serão apresentados e discutidos, na perspectiva da formação do professor universitário, os Programas de Pós-Graduação em Educação das seguintes Universidades Públicas Estaduais Paulistas: Universidade Estadual Paulista -UNESP -campus de Marília, Universidade de Campinas - Unicamp – e Universidade de São Paulo – USP.

5.1 Pós-Graduação em Educação da UNESP – campus de Marília

5.1.1 Breve histórico da unidade

A trajetória histórica da UNESP – campus de Marília, na visão de Zelante (2001), é constituída por três momentos distintos: o período dos Institutos Isolados, o da criação da UNESP e o processo de consolidação desta como universidade.

Os Institutos Isolados, implantados no Estado numa perspectiva desenvolvimentista característica dos anos de 1950, sobrevieram a um processo de descentralização e interiorização que exigia, para a modernização do país, a existência de profissionais de nível superior.

Criados em meio a *problemáticas, aspirações e contradições daquele momento histórico*, Tanuri (2001) aponta que os Institutos refletem mais acordos políticos entre governantes locais e classes médias e altas que “anseios da mocidade” ou “pressões populares” – aparentemente tidos como motivadores à criação destes.

A cidade de Marília, considerada como importante centro no que tange à concentração populacional e desenvolvimento ferroviário e cafeeiro, apresentava demanda intelectual e interesse em dispor de cursos superiores, neste contexto da política de interiorização dos centros de pesquisa e ensino. A formalização de tal interesse ocorreu em 1952, momento em que fora aberto o Processo nº 4.557/52. Este processo tramitou por cinco anos.

Estes Institutos representaram, para as regiões do Estado de São Paulo carentes de ensino superior público e de qualidade, a possibilidade de uma aproximação com centros de pesquisa. Após a instalação, tais institutos passaram a constituir aspiração de facções cada vez maiores de alunos, o que exigiu, ainda na perspectiva de Tanuri (2001), adequações no projeto pedagógico visando a atingir a demanda. Tais adequações estavam relacionadas, dentre outras, a extinção dos períodos integrais dos cursos, ampliação do número de vagas, criação de licenciaturas curtas e cursos no período noturno.

Como a idéia da modernização do país passava pela questão da modernização da universidade, em plena reforma universitária, os institutos vieram a ser tidos como materialização dos intensos debates e até mesmo críticas à universidade tradicionalmente implantada no país.

Neste contexto, conforme Zelante (2001), foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (FAFI) pela Lei nº. 3.781, de 25 de janeiro de

1957, promulgada por Jânio da Silva Quadros, Governador do Estado na época. A Universidade de São Paulo constituiu ponto de referência principal, sobretudo, enquanto modelo à criação dos Institutos.

A inauguração ocorreu em 13 de janeiro de 1959, com os cursos de História, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia, nascendo oficialmente três dias depois. Cursos como os de Pedagogia, Biblioteconomia e Filosofia foram criados, sendo que, este último, fora recebido da cidade de Assis - SP. A faculdade funcionou num prédio de uma antiga fábrica adquirido pela Prefeitura, até 1980, quando transferida para a rodovia Marília-Assis, km 455. Em 1970, a faculdade foi transformada em Autarquia de Regime Especial.

Com a Lei nº. 952/76, criadora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a Faculdade passou a fazer parte da Universidade, com a denominação de “Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação – Campus de Marília”, num processo de reunião dos Institutos Isolados existentes.

Zelante (2001) destaca que a criação da UNESP constituiu processo complexo e difícil, envolvendo não somente dificuldades originadas do regime político pós 1964 como também por problemas de inserção de cada campus em sua comunidade local e regional.

A abertura política do país, a ampliação da UNESP, a promulgação de novo estatuto mais democrático, bem como a abertura de novos cursos de graduação e pós-graduação, ainda na perspectiva da autora, causaram significativo impacto social na comunidade, não apenas por sua atuação na formação de jovens, dos quais alguns fazem parte do corpo docente deste e de outros campi, como também por sua relevância na produção do conhecimento.

A unidade conta com 134 docentes e 147 funcionários na área técnico-administrativa⁴. As atividades universitárias concentram-se no campus I, onde se localizam a estrutura administrativa, laboratórios, entidades representativas de alunos, docentes e demais funcionários, biblioteca e o prédio discente. No campus II funcionam o Centro de Estudos de Educação e Saúde (CEES), Unidade de Atendimento Médico, Odontológico e Social (UNAMOS), Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Núcleo de Ciência e Cultura, Centro de Documentação Histórica e Universitária de Marília (CEDHUM) e Museu Histórico e Pedagógico, dentre outros.

Aos alunos é oferecida a Moradia Estudantil, que dispõe de 64 acomodações, estando prevista a ampliação para mais 32 vagas. Há convênio com instituições visando atividades de estágio e a disponibilização, mediante processo seletivo, de bolsas de estudo do Programa de Apoio ao Estudante (PAE), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), CNPq e outras.

Atualmente a faculdade dispõe de oito cursos de graduação (Pedagogia, Fonoaudiologia, Ciências Sociais, Filosofia, Arquivologia, Fisioterapia, Relações Internacionais e Terapia Ocupacional), com 1.499 alunos e seis de pós-graduação, sendo cinco *stricto sensu* (Ciências da Informação, Ciências Sociais, Educação, Filosofia e Relações Internacionais) e um *latu sensu* (Uso Estratégico das Tecnologias em Informação).

A faculdade, desde sua criação, tem se destacado na formação de profissionais, promoção de reflexões e debates acerca de temáticas que envolvem os problemas do país, no desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão. Na área de pesquisa, a faculdade congrega 36 grupos já cadastrados no CNPq, responsáveis por importante produção científica na área de ciências humanas.

⁴ Dados referentes ao ano de 2003.

5.1.2 Regimento Geral da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

A Universidade Estadual Paulista - UNESP, criada pela Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976, é constituída de Unidades Universitárias e Unidades Complementares integradas em Campi Universitários. É regida pelo presente Regimento Geral, tendo por objetivo permanente:

[...] desenvolver o saber e a cultura, em todos os seus aspectos e campos, devendo: I-criar, preservar, organizar e transmitir tal saber por meio do ensino e da pesquisa; II- formar recursos humanos para o exercício da investigação artística, científica, humanista e tecnológica, bem como para o desenvolvimento de magistério e demais profissões; III- articular-se com a comunidade no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, inclusive mediante prestação de serviços; IV- prover ensino gratuito (REGIMENTO, 1998 p.1).

A organização da Unesp obedece às seguintes diretrizes, conforme consta do Regimento:

- I.universidade do conhecimento;
- II.cooperação entre os Institutos, Faculdades e Campi responsáveis pelos estudos e atividades necessárias a cada curso, projeto ou programa;

- III.estruturação baseada em Departamentos reunidos em Institutos ou Faculdades integrados em Campus;
- IV.indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- V.descentralização administrativa e racionalidade de organização, com plena utilização de recursos humanos e materiais;
- VI.participação do corpo docente, do corpo discente, do corpo técnico e administrativo e da comunidade local e regional nos órgãos colegiados;
- VII.unidade de patrimônio e administração (REGIMENTO, 1998, p.1).

O Regimento define a constituição geral das unidades universitárias por cursos e departamentos, dispondo acerca da questão do patrimônio e recursos, Administração Central, Conselho Universitário, Conselhos Centrais (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, Conselho de Administração e Desenvolvimento e Reitoria.

No que concerne especificamente à pós-graduação, esta se subordina ao Regimento Geral da Pós-Graduação da Unesp e ao Regulamento específico de cada Programa. Tem por finalidade a formação de docentes e pesquisadores, compreendendo dois níveis, Mestrado e Doutorado (REGIMENTO, 1998, p.19).

O Art. 72 prevê as providências para a implantação da pesquisa na universidade:

A Unesp incentivará a pesquisa por todos os meios ao seu alcance, tais como:

- I- formação de pessoal em seus cursos de pós-graduação ou em outras instituições nacionais ou estrangeiras;

- II- formação de grupos de pesquisadores;
- III- intercâmbio com outras instituições científicas, estimulando o desenvolvimento de projetos em comum;
- IV- promoção de congressos, simpósios e seminários;
- V- garantia de condições para a execução de projetos especiais;
- VI- obtenção de bolsas especiais de pesquisa em categorias diversas, principalmente na de iniciação científica;
- VII- convênios com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais;
- VIII- divulgação das pesquisas realizadas (REGIMENTO, 1998 p.20).

Quanto à formação de docentes, a outra finalidade que o Regimento aponta à Pós-Graduação, esta aparece no documento sempre relacionada ao Art. 3º, que trata das diretrizes da UNESP, o qual ressalta, no inciso IV, o princípio relativo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As atividades de pesquisa, bem como as de ensino, serão ainda viabilizadas por intermédio dos programas de extensão universitária destinados à comunidade: *“A extensão universitária visa à integração da universidade com a comunidade, mediante desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa que lhe sejam inerentes”* (REGIMENTO, 1998, p. 20).

A questão da formação docente é novamente atrelada à pesquisa quando, em caracterização do corpo docente, é ressaltado no Art. 77 do Regimento: *“O corpo docente, formado por quantos exerçam, em nível superior, atividades inerentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa [...]”* (REGIMENTO, 1998, p.20, grifo nosso).

Em continuidade, o Artigo 78 define: “*A carreira docente obedece ao princípio de integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária*” e o Art. 89, ao fazer referência ao regime de trabalho dos professores, afirma: “*A UNESP adotará como regime preferencial de trabalho aquele que fixar a dedicação integral à docência e à pesquisa*” (REGIMENTO, 1998, p.20).

Considerando-se a ênfase que tal documento expressa em relação à questão da articulação entre a pesquisa e o ensino no interior da universidade, conclui-se que, no que diz respeito à estrutura, organização e aspectos legais, a pós-graduação, teoricamente, dispõe de apoio à realização de suas duas finalidades básicas, conforme aponta o Regimento.

A formação docente, embora seja situada enquanto finalidade da pós-graduação, ao lado da formação de pesquisadores, não aparece no Regimento com a eloqüência em que a pesquisa é citada. Porém, nota-se que a função do professor universitário, não se restringe apenas à pesquisa, já que a docência também é citada como parte de suas atividades acadêmicas.

Não obstante o ensino constitua atividade do professor, percebe-se em todo o Regimento cobranças e imposições maiores quanto à pesquisa, seja por ocasião das eleições para representações internas, seja em concursos para admissão ou progressão, seja na manutenção dos próprios cargos nos Programas de Pós-Graduação, cujos requisitos centram-se, dentre outras exigências, na titulação e produção científica.

Considerando esse fator, é possível que uma das causas da questão do ensino ser colocado em segundo plano ou ser menos valorizado na vida acadêmica ou cobrado dentre os afazeres dos professores, reside na própria política

interna das instituições, mediadas, é claro, por interesses externos de projeções maiores que influenciam tais políticas.

A consequência inevitável deste processo é a superposição da pesquisa ao ensino, originando a noção de que o primado da pesquisa é essencial nos cursos de pós-graduação, anulando, portanto, a importância da relação entre ensino e pesquisa, tão defendida pela universidade e tomada como uma das diretrizes que devem reger o ensino superior. Tal posicionamento evidentemente compromete a dedicação dos professores e a qualidade da formação acadêmica, seja na graduação ou pós-graduação.

Este Regimento Geral constitui referência a partir da qual emanam as legislações que dispõem acerca dos aspectos gerais e específicos dos Programas de Pós-Graduação de toda a UNESP, bem como da legislação que dispõe sobre os programas de cada unidade.

5.1.3 Regimento Geral da Pós-Graduação da UNESP

Serão apresentados neste item, o Regimento Geral, os aspectos gerais que norteiam a estruturação dos Programas de Pós-Graduação da UNESP. Tal documento orientou a elaboração do Regulamento do Programa de Pós-Graduação do campus de Marília, assim como das outras unidades universitárias.

Conforme o Art. 1º do Regimento, o objetivo dos Cursos de Pós-Graduação da UNESP reside na formação de docentes, de pesquisadores e de

recursos humanos especializados nos diferentes ramos do saber, bem como o desenvolvimento científico e tecnológico (REGIMENTO, 2001, p.1).

A Pós-Graduação é organizada em Programas *stricto sensu* - que compreende Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissionalizante, Doutorado e *lato sensu* - que contempla cursos de Aperfeiçoamento e Especialização. A Pós-Graduação *lato sensu* será regida por regulamentação própria e a *stricto sensu* organizada em Programas e Cursos, com especificação de áreas de concentração e linhas de pesquisa.

A coordenação da Pós-Graduação, em nível central, é exercida pela Câmara Central de Pós-Graduação e Pesquisa e, em nível local, pelo Conselho do Programa e pela Congregação. A criação de cursos ou programas ocorrerá mediante parecer favorável da Câmara, aprovação pelo Conselho Universitário e recomendação da CAPES.

Os cursos e programas, uma vez aprovados em todas as instâncias, serão organizados conforme as disposições do Órgão Federal competente e estruturados em consonância com as normas do Estatuto e Regimento Geral da UNESP, pelo presente regimento e regulamento de cada programa.

Aos candidatos aos títulos de mestre e doutor são exigidos cumprimento de créditos, freqüência e aprovação nas disciplinas, atividades programadas, no exame geral de qualificação e defesa pública de dissertação ou tese. Cada programa estabelecerá, em seu regulamento, a organização dos créditos, os prazos máximos para conclusão dos cursos e os critérios de aproveitamento de disciplinas cursadas em outros programas.

O corpo docente deverá ser constituído por professores com, no mínimo, o título de doutor, podendo ser procedente tanto da UNESP ou de outras

instituições de ensino superior como também não possuir vínculo, todos devendo ser credenciados no Programa. Quanto às orientações, o número de orientandos por orientador deve ser estabelecido no Regulamento do Programa.

As atribuições do orientador, conforme o presente regimento, consistem em elaborar o plano de atividades discentes, acompanhar e orientar os alunos em suas atividades, encaminhar ao Conselho do Programa o projeto de dissertação e tese, solicitar as providências para exame de qualificação e defesa, participar, como membro nato e presidente, das bancas e comissões de seus alunos, justificar solicitações de aproveitamento de créditos e pedidos de suspensão de matrículas. Pode ainda indicar, em consenso com o orientando, um ou mais co-orientadores.

As condições de inscrição e matrícula nestes cursos bem como do processo seletivo, serão divulgados pelos Programas de Pós-Graduação e disponibilizados aos candidatos em época oportuna. Somente será matriculado o aluno que for aprovado e classificado dentre o número de vagas oferecidas pela unidade. A critério dos Programas, poderão ser aceitas transferências de alunos.

Cada Programa deverá possuir uma coordenação a ser exercida por um Conselho que elegerá, dentre seus membros, um presidente, que será o coordenador. O coordenador bem como seu vice-coordenador, terão um mandato de três anos, sendo vedada recondução. O Regulamento de cada programa estabelecerá os critérios para a eleição do coordenador e vice-coordenador.

Quanto ao ano letivo, este poderá ser composto por um ou mais períodos, conforme as necessidades acadêmicas e administrativas. As matrículas poderão ocorrer, desta forma, anualmente, semestralmente ou por períodos.

Aos alunos que cumprirem todas estas exigências dos cursos, serão conferidos os títulos correspondentes.

5.1.4 Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Campus de Marília

Considerando que o presente regulamento, reformulado em 2002 com base nas disposições do Regimento Geral da Pós-Graduação e demais textos legais pertinentes à UNESP, serão apresentados, neste item, apenas os aspectos mais relevantes ao estudo do Programa de Pós-graduação em Educação da referida unidade.

O Programa dispõe de cursos *stricto sensu* (Mestrado/Doutorado Acadêmicos e Mestrado Profissionalizante) e cursos *lato sensu* (Aperfeiçoamento e Especialização). Contempla, além daquelas anteriormente mencionadas, a seguinte característica: *“II- compreende estudos avançados e atividades de investigação no domínio específico da área de conhecimento, podendo, a estes, ser acrescentadas outras atividades de igual nível”* (REGULAMENTO, 2002, p.1).

Quanto às disciplinas, segundo consta do § 2º do Artigo 4º, estas *“contemplarão aulas teóricas e práticas e demais atividades previstas nos planos de ensino”* (REGULAMENTO, 2002, p.2). A integralização dos créditos compreenderá a freqüência a estas disciplinas, atividades programadas e elaboração de dissertação ou tese. As atividades programadas deverão ocorrer sob forma de apresentação de

trabalho científico em eventos, estágio docente, atuação em grupos de pesquisa e outras atividades que contribuam para a formação dos candidatos.

O corpo docente será composto por professores com a titulação mínima de doutor, sendo que cada professor não poderá ultrapassar o limite de seis orientandos. Cada professor deve comprovar periodicamente suas atividades de orientação, produção científica e docência, sem a qual corre o risco de ser descredenciado do Programa.

O Regulamento dispõe ainda, acerca da integralização e aproveitamento de créditos, atribuições do orientador, matrículas, processo seletivo, Conselho do Programa, Coordenação, regime didático, exame de qualificação e defesa de dissertação ou tese.

Uma vez apresentadas, de maneira geral, as questões legais que envolvem o Programa, serão abordadas, a seguir, as informações gerais dos cursos bem como os objetivos dos mesmos.

5.1.5 Informações Gerais e Objetivos

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília, é destinado a portadores de diploma de curso superior de duração plena. O programa, que contempla estudos avançados e atividades de pesquisa, é avaliado com conceito 05 (cinco) pela CAPES e oferece bolsas de Demanda Social (CAPES), CNPq e Plano Institucional de Capacitação de Docentes (PICD).

Compreende duas áreas de concentração, a saber, o Ensino na Educação Brasileira e Política Pública e Administração da Educação Brasileira. A primeira área possui quatro linhas de pesquisa: 1) Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano, Educação e Teoria Psicanalítica; 2) Educação Especial no Brasil; 3) Ensino, abordagem técnico-pedagógica; 4) Educação, Saúde e Comunidade. A segunda área dispõe de duas linhas: 1) Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidade Escolar; 2) Filosofia e História da Educação no Brasil.

Cada área de concentração apresenta corpo docente permanente – Regime de Dedicção Integral à Docência e Pesquisa (RDIDP) - professores colaboradores e professores visitantes, conforme as respectivas linhas de pesquisa. Aos alunos são disponibilizadas, na ocasião da matrícula, informações a respeito das disciplinas e seus respectivos docentes. São informados, ainda, o horário, quantidade de créditos e carga horária de cada disciplina, que podem ocorrer em caráter semanal ou quinzenal.

Além do diploma de curso superior de duração plena, o candidato deverá apresentar, para participação no processo seletivo, o *curriculum vitae* e um pré-projeto de pesquisa, que contemple as seguintes especificações: 1) resumo; 2) justificativa; 3) introdução; 4) objetivos (geral e específico); 5) procedimentos metodológicos; 6) atividades e cronograma de execução e 7) bibliografia consultada.

O processo de seleção, no caso do mestrado, ocorre por intermédio de quatro provas, de caráter eliminatório: 1) prova dissertativa da bibliografia básica; 2) proficiência em língua estrangeira (Inglês ou Francês); 3) análise do pré-projeto e *curriculum vitae* e 4) entrevista.

No doutorado, os requisitos para inscrição são: 1) cópia da dissertação de mestrado, diploma de mestrado (ou documento que comprove), currículo lattes e o projeto de pesquisa, que deverá atender à seguinte estrutura: 1) resumo; 2) justificativa; 3) introdução; 4) objetivos; 5) procedimentos metodológicos; 6) atividades e cronograma de execução e 7) bibliografia fundamental.

O processo seletivo constará de quatro provas, de caráter eliminatório: 1) análise do projeto de pesquisa; 2) proficiência em duas línguas estrangeiras (Inglês /Francês /Italiano ou Alemão); 3) análise da dissertação de mestrado e currículo lattes e 4) entrevista.

O Programa tem por objetivos gerais a formação de pesquisadores para a área da educação, profissionais especializados e docentes para o ensino superior. Quantos aos objetivos específicos, estes relacionam-se: 1) ao desenvolvimento de pesquisas e estudos avançados em educação visando à qualificação nas áreas de pesquisa e docência no ensino superior; 2) ao desenvolvimento de uma visão ampla, profunda, crítica e contextualizada da realidade educacional do país; 3) à análise de teorias e práticas educativas em diversos setores, por intermédio de pesquisas e estudos; 4) à promoção e incentivo às atividades científicas, filosóficas e artísticas; 5) ao aprofundamento do conhecimento dos profissionais de educação no sentido de compreender e transformar a realidade educacional.

Realizada, em linhas gerais, uma breve explanação acerca dos textos legais que regem o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP- campus de Marília e apresentadas as características gerais necessárias a uma contextualização e visualização do Programa, o próximo item contemplará a opinião dos alunos a respeito da questão da formação de professores em seu interior.

Porém, antes de trabalharmos tais percepções, é relevante a elucidação de um quadro geral acerca da legislação que rege a Pós-Graduação na UNESP e o destaque a algumas questões preliminares que sobressaíram às análises.

Um aspecto a ser ressaltado é o que se refere à dimensão da pesquisa. Nota-se, em todos os documentos enunciados, uma preocupação com sua inserção e viabilização no interior dos cursos. O Programa é estruturado de forma a atender requisitos que implicam em pesquisas de qualidade, isto é, professores qualificados e titulados, número reduzido de orientandos por orientador, as atividades programadas, disciplinas, dentre outros.

Em relação à formação de professores universitários, não somente no que concerne à legislação que envolve a pós-graduação, mas também em todos os textos legais da UNESP, sua ênfase ocorre apenas no plano dos objetivos do curso. Não se depreende, nos documentos, preocupação mais sistemática com a questão assim como ocorre em relação à pesquisa.

Há consenso, na legislação, acerca da importância e necessidade de incentivar, de todas as formas cabíveis, a pesquisa. Quanto à formação para a docência, esta é contemplada enquanto um dos objetivos do Programa, porém não ocupa lugar considerável ou objeto de preocupação específica no texto das leis.

Nesta perspectiva conclui-se que, em relação à legislação pertinente aos cursos de Pós-Graduação da UNESP, a ênfase recai na pesquisa e esta é incentivada de diversas formas e em diferentes momentos, constituindo, portanto, preocupação maior por parte dos docentes já que a produção científica os valoriza academicamente e promove sua permanência no Programa. Por outro lado, a questão da formação docente, que implica na dimensão do ensino, não é enfatizada

nem incentivada de maneira sistematizada, tanto no que se refere aos professores quanto no que se refere aos alunos.

O indício mais claro que se obteve junto ao Programa quanto à formação do professor universitário, reside na Resolução 4/1997, que regulamenta os estágios de docência de alunos de Pós-Graduação nos cursos de Graduação da UNESP. Tal documento apresenta detalhamento a respeito da estrutura e encaminhamento da atividade, que parece constituir a referência oficial à formação docente. Um pouco mais adiante, serão apresentadas as experiências dos alunos que tiveram oportunidade de participar do estágio e as respectivas opiniões quanto à contribuição do mesmo em sua formação.

5.1.6 Estágio de Docência

Conforme a Resolução UNESP – 4, de 22/01/97, que regulamenta os estágios de docência de alunos de Pós-Graduação nos cursos de Graduação da UNESP, é facultada a inclusão de estagiários de docência nos Programas de Mestrado e Doutorado.

O estágio dará direito a créditos, conforme estabelecido nos regulamentos dos cursos de pós-graduação, e de acordo com a Resolução UNESP – 78, de 05/09/92, deve restringir-se a uma turma, em disciplina anual ou semestral. A duração do estágio para o Mestrado será de um semestre letivo e de até dois semestres para o Doutorado.

As atividades de estágio podem abranger observação, participação em seminários, aulas, atividades extra-classe e regência. Tratando-se da regência, o estagiário não poderá responsabilizar-se por mais do que 20% do número total de aulas da disciplina.

A atuação do estagiário ocorrerá mediante projeto específico, compatível com o projeto pedagógico do curso de graduação envolvido e deve ser organizada com o objetivo da melhoria de sua qualidade. O projeto de atuação dos estagiários junto à docência deverá ser elaborado pelo docente da pós-graduação e professor da disciplina do curso de graduação que receber o estagiário, devendo ser encaminhado para aprovação do Departamento ao qual a disciplina se vincula e para o Conselho de Curso de Graduação.

5.1.7 A formação de professores universitários na concepção do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação

A amostra constituiu-se de 29 alunos do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista-UNESP, campus de Marília-SP. Tal amostra se caracteriza por 55,17% (16 alunos) matriculados no mestrado e 44,83%, equivalente a 13 alunos, vinculados ao doutorado no ano letivo de 2003.

A composição da amostra, conforme especificado acima, é apresentada na quadro 1:

Quadro 1 - Composição da amostra – UNESP-Marília

Categorias	Freqüência	%
Doutorado	13	44,83
Mestrado	16	55,17
Total	29	100,00

Como pode ser observado, há a predominância de alunos matriculados no mestrado, cujo ano de ingresso, pelo menos para a maioria, corresponde ao ano de 2001, conforme demonstra o quadro 2:

Quadro 2 – Ano de ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP-Marília

Resposta	Freqüência	%
1999	1	3,45
2001	11	37,93
2002	7	24,14
2003	6	20,69
Não respondeu	4	13,79
Total	29	100,00

Compõem a referida amostra, desde alunos que estruturaram apenas o projeto de pesquisa, até aqueles que estão em fase de conclusão do trabalho. Entretanto, a maior parte dos alunos está com a pesquisa em andamento:

Quadro 3 - Situação da pesquisa dos pós-graduandos da UNESP-Marília

Resposta	Freqüência	%
Aguardando defesa	4	13,79
Em andamento	17	58,62
Já qualificou	5	17,24
Só o projeto	3	10,34
Total	29	100,00

Tal amostra é constituída ainda, em sua maioria, por profissionais da área da educação, como pode ser observado a seguir:

Quadro 4 – Profissões exercidas pelos alunos da UNESP-Marília participantes da pesquisa

Respostas	Freqüência	%
Alunos de pós-graduação somente	4	13,80
Cargo administrativo	12	41,38
Outras	1	3,45
Professor de Ensino Fundamental	5	17,24
Professor de Ensino Médio	4	13,80
Professor de Ensino Superior	23	79,31
Total	49	168,98

As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos (29). A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 6.

Dentre as categorias apontadas, a função que mais se destaca é a que envolve a docência no ensino superior, tanto que, 79,31% dos alunos participantes afirmaram ser professores universitários, ainda que, em alguns casos, acumule funções. A segunda maior ocorrência, dentre as categorias assinaladas, refere-se aos cargos administrativos (coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores de ensino), que representam 41,38%, o que equivale a 12 alunos da

amostra. Somando-se a estes profissionais os professores de ensino fundamental e médio, pode-se considerar que temos uma amostra composta predominantemente por pessoas ligadas à área da educação.

Os pós-graduandos apresentaram, como principal motivo para a freqüência ao Programa, a preocupação com o aprimoramento profissional, seja em sua atual função ou vislumbrando futuras ocupações. O interesse na docência do ensino superior aparece logo em seguida.

Quadro 5– Motivos apontados pelos alunos para a freqüência ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília

Respostas	Freqüência	%
Ampliar conhecimentos	5	17,24
Aprender a pesquisar	2	6,90
Aprimoramento profissional	14	48,28
Dar continuidade aos estudos	1	3,45
Interesse na área de educação	3	10,34
Interesse na docência no ensino superior	11	37,93
Mercado de trabalho	1	3,45
Total de sujeitos	37	127,59

As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos (29). A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 7.

Os motivos expostos permitiram identificar, junto aos referidos profissionais, que a necessidade de aprimoramento em sua área de atuação bem como a necessidade de qualificação para ingresso na carreira acadêmica, teoricamente os motivou na procura pelo Programa. Esta postura dos alunos demonstra, por um lado, o interesse pela melhoria da qualidade dos serviços prestados na área e por outro a aspiração à ascensão profissional. A concretização destes objetivos, na concepção dos alunos, sobrevém à sua inserção nos cursos de

Pós-Graduação, criando em torno desta, a expectativa de obtenção de elementos que propiciem o alcance dos fins almejados, conforme pode ser verificado nas declarações dos alunos:

“Necessidade de qualificação, devido às exigências da carreira docente”.

“Aprimoramento da função docente no Ensino Superior”.

“Atualização do conhecimento específico (teoria e prática da educação)”.

“Integração da experiência profissional empírica ao conhecimento científico”.

“Competências profissionais para ser docente do ensino superior”.

“Acredito que preciso aprofundar mais meus estudos, afim de melhorar minhas aulas no curso superior, assim como aumentar meu repertório de leituras e poder dar aulas com mais segurança do que estou fazendo”.

“É uma área que gosto e também, pela necessidade de formação. A licenciatura em Geografia deixou a desejar em termos de formação pedagógica”.

“Qualificação profissional, atualização pedagógica, busca de conhecimentos novos”.

“Aprimoramento profissional. Busca do conhecimento na área da Educação para estabelecer uma luta por um ensino público de qualidade fundamentado em concepções teóricas consistentes”.

“Necessidade de melhoria da atuação profissional buscando na pesquisa respostas para a prática”.

“Necessidade de refletir sobre a Educação, seus princípios, suas correntes, desenvolvimento histórico, propostas atuais [...]”.

“Desenvolver aspectos que dizem respeito à minha formação profissional: conhecimento científico, pedagógico, técnico e todas as demais competências requeridas para a docência de nível superior”.

“Exigência legal para o exercício do magistério superior. Aprimoramento intelectual e profissional”.

“Como estou próxima de aposentar-me na rede particular de ensino, pretendo trabalhar no ensino superior”.

“A minha intenção ao frequentar o curso de Pós-Graduação em Educação é primeiramente pela possibilidade do meu aperfeiçoamento enquanto educadora, na tentativa de buscar o desenvolvimento de uma visão mais crítica, mais profunda e ampliada sobre a realidade educacional, assim como o aumento das possibilidades de atuar no ensino superior”.

“Eu, quando me proponho a fazer algo, quero chegar ao ponto mais alto possível. Tal desejo ocorre também no magistério, sendo o mestrado o primeiro degrau”.

“Aprofundar o conhecimento em minha área de atuação e ampliar minha área de atuação profissional”.

“Ingressar no ensino superior e ter uma qualificação diferenciada, pois hoje quem não especializa-se, pára no tempo”.

“Aperfeiçoamento pessoal e profissional e necessidade de maior titulação para enfrentar o mercado de trabalho”.

“Aperfeiçoamento em pesquisa e docência”.

“Necessidade do melhor preparo possível para o desempenho funcional e fazer carreira profissional”.

“Seguir a carreira docente em universidades e aperfeiçoar-me na condução de pesquisas”.

Em suma, 48,28% dos alunos (14 pessoas) buscam a Pós-Graduação pelo aprimoramento profissional e 37,93%, equivalente a 11 pessoas, destacou a formação profissional com interesse em seguir carreira na docência universitária. Por fim 17,24% (5 pessoas), buscam ampliar conhecimentos, 10,34% (3 pessoas) declarou ter ingressado no Programa movido por interesse na área da educação, 6,90% (2 pessoas) citou a preocupação com o aprendizado na área da pesquisa, 3,45% (uma pessoa) para “dar continuidade aos estudos” e 3,45% (uma pessoa) apontou o mercado de trabalho. Para uma visualização da distribuição destas respostas, observar anexo 7.

Uma possível conclusão a despeito das declarações dos participantes é a de que, além do compromisso manifestado em relação à educação, a profissão docente não é tida como resultado de vocação ou predisposição inata, mas como atividade que requer trabalho específico de formação e desenvolvimento de conhecimentos que estão além da prática “empírica”, como assinalou um dos participantes.

Isto significa que os alunos estão refletindo criticamente sobre suas práticas pedagógicas e buscando investir na formação profissional, concretizando seu desejo de “aprender mais” diante das novas exigências que as discussões e a própria realidade educacional têm trazido à tona.

Diante desta realidade, suas expectativas quanto ao curso de Pós-Graduação não poderiam deixar de constituir, necessariamente, a questão do aperfeiçoamento profissional:

Quadro 6 – Expectativas dos alunos em relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília

Resposta	Frequência	%
Ampliar conhecimentos	5	17,24
Aprender a pesquisar	4	13,80
Aprimoramento profissional	14	48,28
Contato com pesquisadores	3	10,34
Mercado de trabalho	3	10,34
Não respondeu	1	3,45
Preparo para a docência do ensino superior	4	13,80
Total	34	117,25

As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos (29). A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 8.

Como pode ser observado, 48,28% da amostra considera, no que se refere às expectativas quanto ao curso, a necessidade de aprimoramento profissional, fator apontado pelos mesmos alunos como principal motivo ao ingresso ao Programa:

“Aprimoramento da função docente no ensino superior como no ensino médio, áreas em que trabalho”.

“Não resta dúvida de que a Pós oferece maiores oportunidades para refletir sobre a prática, a nova prática, o que depende, também da política do educador”.

“[que a Pós-Graduação] proporcione oportunidades e indicações seguras para novas leituras e participação em atividades diversas e eventos que favoreçam e contribuam para o meu aperfeiçoamento profissional e intelectual. Espero, em verdade, um enriquecimento da experiência como professor e intelectual”.

“O curso deve aprofundar a reflexão e o debate sobre as teorias existentes na área, para subsidiar e fornecer instrumentos de luta por uma educação melhor”.

“Minha expectativa é que eu possa colaborar para a melhoria da educação deste país. Penso que um curso de Pós-Graduação me ajudará a estar atualizado quanto às inovações no mundo da educação”.

“Que o curso, através das disciplinas oferecidas, possa realmente contribuir para uma maior reflexão sobre as várias tendências e especificidades da educação, se possível, não somente brasileira e sim no contexto mundial”.

“Melhorar minha prática em sala de aula, pois acredito que quanto mais conhecimento adquirido, melhor ficam as aulas”.

A segunda expectativa mais citada, residiu na “ampliação de conhecimentos”:

“Quando ingressei no curso de Pós-Graduação esperava, realmente, aprofundar meus conhecimentos”.

“Produzir conhecimentos, atualização teórica”.

“Atualização do conhecimento específico”.

“Que ele [o Programa] me propicie contato com bibliografias relacionadas ao meu interesse de pesquisas [...], auxilie na procura e referência de obras científicas, possibilite contato com outras áreas temáticas”.

A expectativa quanto à pesquisa apareceu em 4 participantes, que correspondem a 13,80% da amostra. Vale ressaltar que este objetivo está restrito apenas à dimensão da pesquisa em si, raramente ocorrendo relação desta ao contexto educacional. Por suposto, é tida como instância desvinculada da graduação e restrita ao “domínio” de técnicas específicas que visam aprofundar ou formar o “especialista” em determinado assunto.

“O curso de Pós-Graduação que frequento tem respondido a minhas expectativas no sentido de formação do pesquisador, pois tenho possibilidades amplas de me desenvolver nesse sentido, seja por meio do grupo de pesquisa e grupos de estudos, como no diálogo de orientação e apoio das disciplinas”.

“Espero desenvolver meu lado científico e tornar-me um especialista no assunto que pesquiso”.

Os dados analisados evidenciaram, até o momento, uma postura positiva quanto à formação profissional por parte dos participantes. Indicaram uma preocupação com a qualidade do ensino e a necessidade de atualização, discussão e aperfeiçoamento das práticas, algo que não ocorre de forma plena se desvinculada dos domínios das vivências proporcionadas pelo curso de Pós-Graduação em Educação, na aceção dos alunos participantes. Por este motivo, os alunos esperam da Pós-Graduação o aprimoramento da função docente, a ampliação de conhecimentos e formação para a docência no ensino superior.

Considerando as ponderações da maioria dos alunos, enveredou-se inevitavelmente, à discussão a respeito do nível de concretização das expectativas de formação profissional apresentadas por estes diante do Programa que freqüentam. Com relação aos aspectos pertinentes à contribuição do Programa quanto à formação de professores universitários, 34,48% (10 pessoas) declarou observar no cotidiano do curso, alguns indícios que evidenciam uma preocupação quanto a formação docente. Tais indícios têm sido expressos, segundo esses alunos, principalmente na relação teoria/prática.

Em contrapartida, a outra parcela, representando 65,52% (19 alunos) declarou não observar nos cursos quaisquer abordagens no que tange à formação docente.

Quadro 7 – Opinião dos alunos quanto à contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília na formação de professores universitários

Resposta	Total	%
Sim	10	34,48
Não	19	65,52
Total	29	100,00
Motivos apontados por quem respondeu SIM à questão anterior		
Resposta	Total	%
Atuação dos professores	2	20,00
Conhecimento pedagógico (disciplinas)	1	10,00
Contribuição teórica	2	20,00
Programa de estágio docente	2	20,00
Relação teoria-prática	3	30,00
Troca de experiências	1	10,00
Total*	11	110,00
Motivos apontados por quem respondeu NÃO à questão anterior		
Ausência da relação teoria-prática	1	5,26
Falta de envolvimento dos professores da Pós	11	57,89
Não respondeu	1	5,26
Poucas disciplinas	3	15,79
Predomínio da pesquisa	3	15,79
Total	19	100,00

*As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos que responderam afirmativa (10 pessoas) ou negativamente (19 pessoas) à questão. No caso da primeira, a soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa. Para visualizar a distribuição das respostas, verificar anexo 9.

Para 34,48% dos alunos, segundo os dados indicam, o Programa tem se aproximado de suas expectativas quanto à formação docente:

“Muitas disciplinas oferecidas solicitam, por parte dos alunos, realização de seminários, trabalhos e pesquisas que estejam envolvidos com a prática pedagógica”.

“Na prática vejo que essa formação realmente aconteceu. As experiências vividas no curso me possibilitaram uma ampliação da visão de professora, técnica do Ensino Básico e professora universitária. As disciplinas das quais participei, a frequência em grupo de pesquisa, o desenvolvimento de várias pesquisas, os eventos científicos e mesmo monitoria de alunos da graduação e orientação de trabalhos de conclusão de curso de graduação, estágio em docência, dentre outras experiências, enriqueceram muito meu conhecimento a respeito da profissão docente em nível universitário”.

“Sim, pela ampliação do referencial bibliográfico, palestras, contatos com outros profissionais, troca de experiências”.

“Sim, acredito que a maior parte do curso demonstra este aspecto. A maioria das disciplinas volta-se a ensinar para a atuação do professor, assim sendo, nota-se que os conteúdos serão utilizados numa futura atuação em sala de aula.”

“Sim, as teorias são estudadas em âmbito geral, proporcionando o conhecimento do caminhar da teoria com o que se sucede na prática”.

“O indício não é explícito, mas as metodologias utilizadas pelos diferentes professores nas diferentes disciplinas envolvem concepções teóricas que influenciam na formação do professor universitário”.

“Percebo esta preocupação na ênfase da atualização bibliográfica e da teoria”.

“Há sim, dependendo de alguns professores, que tentam vincular sua prática à **graduação**”.

“[...] Na prática, apenas para os bolsistas, há a possibilidade de realizar estágio de observação em disciplinas oferecidas na graduação, inclusive, há também a apresentação de um seminário pelo pós-graduando estagiário. Essa prática facilita a visualização da prática docente e experiências por parte do estagiário. Além disso, a exigência em participar de grupo de pesquisa insere o pós-graduando em uma série de atividades que auxiliam na docência em nível superior, como: a co-coordenação de grupos de estudos, atividades de aprimoramento teórico, co-orientação etc”.

Numa outra perspectiva, conforme anteriormente citado, 65,52% dos alunos (19 participantes) não identificaram nas atividades do curso, indícios que sugerem a formação de professores:

“Na verdade não pude perceber uma preocupação clara com essa questão, considerando que há poucas disciplinas nas quais essa questão é abordada. Deveria haver alguma disciplina ou alguma atividade em que fossem inseridas estas questões”.

“Depende... talvez em alguns momentos de algumas disciplinas, mas não creio que seja uma sistemática elaborada pelo curso de pós como um todo”.

“Mais ou menos. Alguns docentes até se preocupam, mas a maioria preocupa-se em debater/discutir/divulgar suas pesquisas, se estas auxiliam na formação do docente do ensino superior é mera coincidência”.

“Se existe, não está explícito. Nas aulas que tive nunca foi mencionada essa questão por parte dos professores”.

“Não, na prática o docente está preocupado apenas em dar conta de seu conteúdo que na maioria das vezes não é relacionado com a formação do professor universitário e o discente de buscar conteúdos que possam auxiliá-lo na sua pesquisa”.

“Não, nenhuma. Inclusive os próprios professores da Pós Graduação têm dificuldades em passar o conteúdo. Ficamos alunos e professores, no âmbito das discussões das idéias dos textos, sem nenhuma explanação didática”.

“As disciplinas que freqüentei não estavam ligadas à formação de professores”.

“Não, acredito que, além do estágio docente poder-se-ia ter mais atividades que desenvolvessem as limitações dos pós-graduandos como professores universitários”.

“Não, é pensado na formação do pesquisador não concretamente na formação do professor universitário”.

“Não identifico nenhum esforço consistente”.

“[...] alguns professores adotam a prática de seminário, que nem sempre é para avaliar alguns indicadores do futuro professor, e fica nisso mesmo, sem nenhum retorno, o seminário pelo seminário, num planejamento de aula desconexo e distante, cumprida a tarefa, as coisas ficam a mercê das conclusões pessoais”.

Uma vez verificada diferença significativa entre alunos que observam, no Programa, indícios concernentes à formação de professores universitários e alunos que não observam, é pertinente a pontuação de alguns fatores que provavelmente tenham interferido nas respostas dos alunos. Os fatores estariam relacionados a: 1) curso; 2) profissão e 3) motivos para freqüência ao curso.

Quanto ao curso, 11 dos 16 alunos matriculados no mestrado, declararam não observar indícios que apontem a formação de professores universitários no Programa. Entre os doutorandos, a mesma opinião apareceu em 8 dos 13 alunos. Verifica-se no mestrado um total de 68,75% de pós-graduandos que não vislumbram a formação de professores universitários no Programa e, no doutorado 61,53%. Ainda que em termos de porcentagem haja pequena diferença, percebe-se no mestrado, a existência de maior índice de alunos que respondem negativamente à questão proposta.

Contraopondo esta ocorrência ao quesito “profissão”, nota-se que os alunos que apenas se dedicam ao curso, professores de ensino fundamental e médio que acumulam outros cargos e os que exercem atividades administrativas, fazem parte do contingente que não observa no Programa direcionamento à formação de professores universitários.

A distribuição dos pós-graduandos por profissões é apresentada no quadro 8:

Quadro 8 – Profissões dos alunos que acreditam que a Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília não contribui para a formação do professor universitário

Respostas	Freqüência	%
Aluno de Pós-Graduação somente	4	21,06
Prof. Ensino Fundamental/Cargo Administrativo	1	5,26
Prof. Ensino Fundamental/Médio	1	5,26
Prof. Ensino Fundamental/Médio/Cargo Administrativo	1	5,26
Prof. Ensino Fundamental/Superior	2	10,53
Prof. Ensino Fundamental/Superior/Cargo Administrativo	1	5,26
Prof. Ensino Médio/Superior/Cargo Administrativo	1	5,26
Prof. Ensino Médio/Superior/Outros	1	5,26
Prof. Ensino Superior	3	15,79
Prof. Ensino Superior/Cargo Administrativo	4	21,06
Total	19	100,00

Tal universo contempla também os profissionais de ensino superior, incorporando os casos dos alunos que exercem simultaneamente a docência superior com outros níveis de ensino e também aqueles que apenas lecionam no ensino superior.

De um total de 19 pessoas que não observam indícios quanto à formação de professores universitários, 12 são vinculadas à docência em nível superior, representando 63,15% da amostra.

Analisando-se apenas pela perspectiva dos cursos, poder-se-ia imaginar que talvez pelo fato de os alunos do mestrado, por se encontrarem em início de formação e a maioria não possuir contato com a docência em nível superior pudesse, por conta disso, não observar com clareza aspectos relativos à formação

de professores universitários. Porém, o fato de a mesma opinião ocorrer, de certa forma, quase que proporcionalmente também entre os doutorandos, em sua maioria professores universitários, portadores de cursos de licenciatura, percebe-se que a questão extrapola as meras limitações de formação e experiência docente apresentadas pelos mestrados, como uma possível justificativa para a declaração de ausência de indícios no Programa estudado quanto à formação de professores universitários. De fato, a formação inicial e a profissão interferem no dimensionamento da questão por parte dos alunos, porém como a situação mencionada pelos mestrados confirma-se também entre os doutorandos que, teoricamente, possuem melhores condições para detectar aspectos referentes à formação de professores no Programa, não pode-se afirmar a hipótese primeira como único argumento à ausência de percepção de iniciativas no Programa em questão no que tange à formação de professores universitários.

Dentro do grupo que não observa a questão da formação docente embutida no referido Programa, os motivos apontados tanto pelos mestrados como pelos doutorandos para justificar seu ponto de vista, é de que não há a discussão de temas pertinentes ao assunto no decorrer das aulas. Este foi o argumento de 11 alunos, equivalente a 57,89% dos 19 alunos que não acreditam que o Programa contribua para a formação de professores universitários. Quanto aos alunos restantes, a ênfase recai no “predomínio da pesquisa” (15,79%), “poucas disciplinas” [que discutam aspectos relativos ao problema] (15,79%), “ausência de relação teoria-prática” (5,26%) e uma pessoa que não justificou sua resposta.

Procurando pontuar de maneira mais específica como a pós-graduação tem atuado no que tange à formação de professores universitários na perspectiva dos alunos, as respostas para as questões a serem discutidas a seguir, foram

organizadas segundo dois grupos básicos de participantes, definidos pela profissão desenvolvida pelos mesmos. O primeiro grupo constituiu-se pelos alunos que já desempenham a docência universitária e o segundo por alunos que ainda não atuam no ensino superior.

Indagados a respeito de a pós-graduação estar contribuindo ou não na melhoria de seu trabalho enquanto professor, no caso do grupo que já ministra aulas em cursos superiores, os 23 alunos correspondentes afirmaram positivamente.

“Está dando um melhor embasamento teórico, que se reflete na minha prática”.

“A resposta é positiva no sentido de um acréscimo no conhecimento de conteúdos específicos”.

“Em forma de estudo e pesquisas teóricas e práticas na área da educação; no desenvolvimento de uma visão mais crítica e profunda da realidade educacional; na troca de experiências; nos encontros, grupos de estudo, palestras e atividades complementares”.

“Procurei cursar disciplinas que melhor me proporcionassem a aperfeiçoar a minha formação de docente. O meu projeto de pesquisa tem referência direta na construção do conhecimento no cotidiano da sala de aula. O curso proporcionou referencial teórico”.

“Sim, dá suporte teórico e maior segurança quanto aos conhecimentos a serem trabalhados com os alunos”.

“A contribuição se dá através da atualização de temas educacionais e da pesquisa que desenvolve em você um olhar mais amplo e aguçado da realidade educacional e das necessidades de seu aluno”.

“Mais facilidade no planejamento, mais consciência do que esperar do aluno, uma avaliação mais abrangente, apropriada”.

“Está me dando uma visão mais ampla da educação e possibilitando a articulação de conhecimentos, isto é, uma visão interdisciplinar”.

“Pelo aprofundamento dos estudos”.

“Acredito que esteja melhorando meu desempenho profissional, bem como ampliando meus conhecimentos e criticidade”.

“O ambiente universitário é altamente estimulante e conduz a novas reflexões, leituras e releituras, bem como contato com novas idéias”.

“Possibilita um melhor conhecimento na área de pesquisa científica e aprofundamento em literatura específica, além de contato com outros profissionais da área”.

“O curso de pós-graduação me possibilita através de estudos avançados e sistematizados, avançar no conhecimento aumentando a minha qualificação não somente enquanto educadora consciente e crítica, mas sim enquanto cidadã em busca de um mundo mais justo e principalmente mais igualitário”.

É o que apresenta o quadro abaixo:

Quadro 9 – Opinião dos alunos já docentes universitários quanto à contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília em relação ao seu aperfeiçoamento enquanto professor universitário

Resposta	Total	%
Sim	23	100,00
Não	-	-
Total	23	100,00
Se respondeu SIM à pergunta anterior, como se dá essa contribuição?		
Resposta	Total	%
Contribuição teórica	11	47,82
Mudanças na prática pedagógica	1	4,34
Reflexão docente	13	56,52
Troca de experiências	4	17,39
Total*	29	126,07

*As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos (23). A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 10.

Reafirmando o que já fora citado pelos alunos, a Pós-Graduação tem contribuído ao aperfeiçoamento docente por meio do incentivo à reflexão da prática pedagógica, da contribuição teórica, da troca de experiências e na modificação das técnicas de ensino utilizadas pelos pós-graduandos em sala de aula.

Dentre os alunos que ainda não são docentes universitários, as respostas quanto à contribuição do Programa em sua formação coincidiram em relação à “contribuição teórica” e “trocas de experiências”. A estas respostas, o segundo grupo acrescentou o item “pesquisa”.

O quadro abaixo sintetiza o ponto de vista dos alunos que ainda não estão inseridos na área da docência:

Quadro 10 – Contribuição ou não da Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília no preparo profissional para a docência dos alunos que ainda não são professores universitários e como isso ocorre

Resposta	Total	%
Sim	6	100,00
Não	-	-
Total	6	100,00
Se respondeu SIM à pergunta anterior, como se dá essa contribuição?		
Resposta	Total	%
Contribuição teórica	6	100,00
Pesquisa	1	16,66
Troca de experiências	3	50,00
Total*	10	166,66

*As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos que responderam afirmativamente à questão. A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 11.

Seguem, no ponto de vista dos alunos, as contribuições do Programa em sua formação docente:

“Certamente [o Programa colabora na formação docente]. Não sou mais a mesma pessoa, nem a mesma profissional de antes. Encontrei muitas respostas para as dúvidas que levava na oportunidade de ingresso”.

“Por meio dos estudos que realizo, das leituras que faço e das discussões das quais participo”.

“A pós-graduação contribui para novos conhecimentos teóricos”.

“Está [contribuindo]. Pois eu tenho estudado assuntos que não teria oportunidade fora da pós”.

“Ampliando meus conhecimentos e me fazendo participar de uma teoria que aborde a prática e que seja capaz de estabelecer conexões entre uma e outra”.

“As disciplinas têm sido proveitosas para o aprofundamento no conteúdo, as atividades do grupo de pesquisa, além de privilegiar o aprofundamento teórico tem atividade de coordenação de estudos dos alunos de graduação. Essa prática auxilia bastante no trato com os alunos. Além disso, troca-se experiência com docentes já experientes”.

“Considero que a experiência de estágio foi mais importante que o curso (disciplinas) propriamente. A produção científica com certeza é a maior contribuição para a formação do professor universitário, cujas atribuições não se restringem apenas ao ensino, mas também à pesquisa, orientação de trabalhos de alunos, estagiários, etc”.

“Um dos pontos que considero fundamental é a bibliografia que passamos a conhecer. Sem a pós, seria difícil”.

Considerando a opinião geral dos alunos acerca do Programa, pode-se concluir que o motivo que os tem levado à Pós-Graduação perpassa necessidades de formação. Tal formação está relacionada ao aprimoramento da docência universitária para aqueles que já a exercem, e à ampliação de conhecimentos e inserção à vida acadêmica, por parte de professores do ensino fundamental e/ou médio e pós-graduandos que ocupam cargos administrativos.

As expectativas que se delinearam em torno do Programa, diante das necessidades de formação apresentadas, apontam aspectos que envolvem a docência universitária como eixo central da discussão já que, teoricamente, a Pós-Graduação é tida pelos alunos como instituição que dispõe de estrutura para tanto.

As características do Programa indicam uma preocupação com a formação de professores universitários. Porém, a partir da investigação realizada, nota-se que tal preocupação não configura-se de forma clara aos pós-graduandos. Tanto que, diante das manifestações dos mesmos quanto à questão que discute a contribuição do Programa à formação de professores, há a prevalência de respostas negativas à questão. No entanto, quando os mesmos alunos são indagados a respeito da contribuição do Programa em seu aprimoramento ou mesmo em sua formação profissional, há uma diferença significativa nas respostas.

À primeira vista, a impressão é a de que ocorre uma possível contradição de idéias, no entanto, sugere que o problema é visto de maneira diferente em cada contexto. Formalmente falando, os alunos não detectam no Programa como um todo uma política sistemática ou procedimento que remeta diretamente à formação de professores universitários. Porém, quando é convidado a

refletir sobre a influência dos cursos em seu trabalho docente ou em sua formação, os alunos puderam indicar aspectos que afirmam tal contribuição.

Como o estágio é visto em qualquer processo que envolve a formação de professores como instrumento à concretização da relação teoria/prática, sendo, portanto, uma das formas mais explícitas para este fim, buscou-se analisar a sua contribuição na formação de professores universitários dentro do Programa.

Quadro 11 – Demonstrativo da participação dos alunos em estágio de docência no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília

Resposta	Total	%
Sim	9	31,03
Não	20	68,96
Total	29	100,00
Motivos apontados por quem fez estágio quanto à sua contribuição para a formação de professores universitários		
Resposta	Total	%
Conhecimento Pedagógico	1	12,50
Experiência	1	12,50
Relação teoria-prática	5	62,50
Troca de experiências	1	12,50
Total	8	100,00
Motivos apontados por quem fez estágio quanto à sua não contribuição para a formação de professores universitários		
Ausência de formação para cidadania	1	100,00
Total	1	100,00

Apenas 9 dos 29 alunos da amostra tiveram oportunidade de participar do estágio de docência. O fato de uma minoria de alunos vincular-se a esta atividade ocorre porque o estágio constitui atividade a ser cumprida apenas por alunos bolsistas que, além de atividades de observação, ministram aulas nos cursos de

graduação. Sobre a contribuição do estágio em sua formação, assim se expressaram os alunos:

“Acredito que contribui sim. É bastante interessante você observar a atuação de um professor universitário; no entanto, a carga horária não precisa ser excessiva, pois cada professor irá construir seu caminho”.

“Tive a oportunidade de participar como estagiária no curso de Pedagogia em razão de ser bolsista da CAPES. Foi uma experiência muito enriquecedora, tanto no aspecto técnico (preparo de aulas, condução das discussões) como no aspecto da relação com os alunos”.

“Particpei de estágio de docência e aprovei, pois fiz um plano de curso para uma disciplina e aprendi muito nessa experiência”.

“O estágio está proporcionando a comparação entre as minhas práticas como professora do ensino privado e as práticas no ensino público”.

“Considero que a experiência de estágio foi mais importante que o curso (disciplinas) propriamente”.

É quase consenso entre o pequeno grupo de alunos que teve oportunidade de participar, que o estágio efetivamente contribui à formação do professor universitário. Conforme os depoimentos, as atividades de estágio proporcionaram reflexões, comparações, práticas, contatos com alunos e vivências como docente na área do ensino superior, configurando a tão almejada relação teoria-prática.

O estágio, pelas experiências proporcionadas aos alunos que o realizou, pareceu concretizar mais fortemente a institucionalização da dimensão da formação de docentes do ensino superior na unidade. Não apenas os participantes, mas também aqueles que não realizaram o estágio, acreditam em sua contribuição à formação para a docência universitária. O estágio foi caracterizado, neste contexto, como oportunidade para contato com a prática da docência, potencializador da relação teoria-prática no Programa e também situado na perspectiva da contribuição

em nível teórico. Apenas um aluno declarou que o estágio não contribuiu para a sua formação teórica devido não preparar o futuro professor para a cidadania.

Na qualidade de importante referencial em relação à formação de professores, não somente no ponto de vista da minoria que teve acesso, mas também dos demais participantes da pesquisa, conclui-se que o estágio poderia dispor de projeto mais amplo, que o articulasse às diversas atividades do Programa, tendo em vista o acesso a um número maior de alunos, não apenas aos bolsistas.

Conforme fora citado no início do presente capítulo, a formação profissional proposta pelo Programa envolve uma dupla dimensão, marcada pelo desenvolvimento da pesquisa e do ensino. Considerando que ambas constituem partes interdependentes de um mesmo processo, a atuação do Programa junto à perspectiva de formação de professores precisa ser desenvolvida, de sorte que as investidas na área se tornem mais explícitas aos alunos.

Neste contexto, foram apontadas pelos pós-graduandos algumas providências que poderiam possibilitar, de forma mais clara e direta, a formação do professor universitário no interior do Programa:

Quadro 12 –Sugestões apontadas pelos alunos para a viabilização da formação do professor universitário no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília

Resposta	Total	%
Abrir linha de pesquisa	1	3,45
Aperfeiçoar propostas do curso para formação de professores universitários	1	3,45
Atividades de formação de professor contar como créditos	1	3,45
Congressos, seminários	2	6,90
Conhecimento pedagógico (disciplinas)	10	34,49
Diminuição do número de alunos por disciplinas	1	3,45
Estágios	4	13,79
Grupos de estudo	3	10,34
Mudanças na prática pedagógica dos professores da pós-graduação	2	6,90
Não respondeu	2	6,90
Pesquisa	1	3,45
Reflexão da prática pedagógica	4	13,79
Relação com graduação	5	17,24
Relação teoria-prática	3	10,34
Troca de experiências	2	6,90
Total	42	144,84

As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos (29). A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 12.

A opinião dos alunos a respeito da questão tomou, de maneira geral, rumos similares. No que se refere à formação de professores, a existência de discussões sobre temas pertinentes à docência (conhecimento pedagógico) em disciplinas específicas, constitui a maior ansiedade entre os alunos. Devido a uma formação anterior que talvez não tenha propiciado tal vivência ou a própria dificuldade dos alunos no estabelecimento de uma relação de mão dupla entre teoria e prática num processo reflexivo de suas próprias práticas educativas, a questão da docência torna-se algo a ser discutido pela universidade de forma mais sistemática, na opinião dos mesmos.

Para alguns dos pós-graduandos, o movimento que envolve o questionamento, o pensamento crítico e as análises teórico-práticas relacionadas à produção da pesquisa, facilmente são transpostos à reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem, constatando que, de certa forma e de alguma maneira, algumas competências desenvolvidas para o campo da pesquisa permitem uma aproximação com o campo da educação. Porém, isto somente seja possível àqueles que vislumbram no Programa a possibilidade de se tornar docentes universitários ou para os alunos já professores, que abstraem elementos de práticas nem sempre explícitas por parte de quem as realiza, no caso, o corpo docente da Pós-Graduação.

Posto isso, 34,49% dos alunos (10 participantes) apontam a necessidade da discussão de conhecimentos pedagógicos como forma de viabilizar a formação do docente de nível superior. Outros 17,24% (correspondente a 5 alunos) destacaram a existência de um intercâmbio da Pós-Graduação com a graduação como caminho; o estágio é apontado como sugestão por 13,79% dos participantes. Por fim, o restante da amostra dividiu-se nas seguintes sugestões: congressos e seminários, relação teoria-prática, mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós-Graduação, grupos de estudo, dentre outros:

“Vinculação da teoria-prática no próprio curso [...] como alguns professores aplicam: aulas efetivas junto ao curso de Pedagogia na graduação”.

“[...] possibilitar a participação dos pós-graduandos na aquisição de conhecimentos políticos, pedagógicos e educacionais atuais. Talvez participação em estágios nas várias modalidades de atendimento educacional e administrativo e no Ensino Superior”.

“Uma discussão da prática e da realidade do trabalho desenvolvido pelo docente do ensino superior: processos de ensino e aprendizagem, avaliação do estudante, avaliação do Programa, currículo, projeto político-pedagógico. Reflexão para transformação das práticas. Propostas de implementação (estratégias). Projeto de mudança”.

“Talvez uma maior ênfase tanto no decorrer do programa de cada professor quanto uma disciplina mais específica que tratasse do assunto (Didática, Metodologia etc)”.

“Melhor conhecimento sobre a estrutura da universidade e de sua função social hoje (incluindo um histórico desta no Brasil) e a discussão sobre a estrutura e os objetivos do curso de graduação e de quais as práticas pedagógicas mais importantes para o ensino superior”.

“Oferecer oportunidades de aprendizagem em todos os aspectos da vida universitária: estágios, eventos científicos, participação em grupos de pesquisa, monitoria junto a alunos de graduação”.

“Oferecer disciplinas que tivessem a preocupação com essa formação”.

“Dar mais atenção ao conhecimento científico-pedagógico e ao conhecimento técnico-pedagógico”.

“Acredito que além das disciplinas didáticas, dever-se-ia ter mais práticas em sala de aula (como orientação de monografia, IC, estudos dirigidos)”.

“Disciplina, discussões e docentes voltados para a questão”.

“Trabalhar como deveria ser o papel e como desenvolver a função de professor na prática dentro de uma instituição de ensino superior”.

“Promovendo ações que possam sintonizá-lo [o pós-graduando] com o meio acadêmico”.

“Penso que seria a prática com os graduandos, quer na instituição em que se dá a pós, quer em outras instituições”.

Conforme verificado, as declarações dos alunos apontam como principal solução para a problemática, o oferecimento de disciplinas apenas de cunho pedagógico. Isto o Programa já realiza, oferecendo disciplinas, como: “Currículos e Programas”, “Ensino Superior no Brasil”, “Metodologia do Ensino Superior”, entre outras, porém, a inclusão de disciplinas isoladas não é suficiente para atender às demandas de formação na área. Além disso, corre-se o risco de se propor, reservando a temática da docência superior apenas ao âmbito de disciplinas pedagógicas, uma qualificação vulnerável ao ponto de vista técnico e instrumental, destituída de uma discussão que contextualize e possibilite reflexões consistentes acerca do ensino na universidade e a formação para a cidadania, como bem fora apontado por um aluno do Programa.

De forma irônica e extremista, porém com nuance realista, um dos participantes expressou-se da seguinte maneira em relação à formação do professor universitário no Programa:

“A única forma seria transformar os cursos de pós-graduação em uma ‘Escola Normal’ avançada tornando-os um curso de ‘receitas’ do tipo ‘como se formar um bom professor universitário’, tal qual as escolas normais fazem com a formação do professor primário. Um requintado absurdo. As atitudes para a formação de um professor não podem ser transmitidas por outro professor. Elas são auto-realizadas a partir de vivências, experiências e convicções inteiramente pessoais”.

Nesta perspectiva, a inclusão de disciplinas específicas seria relevante, mas constituiria apenas pequena parte de um projeto maior de contemplação de questões decorrentes da docência universitária, a ser materializada por todas as disciplinas do Programa:

“Penso que a solução não estaria simplesmente em oferecer disciplinas específicas para tal fim, mas principalmente concentrar como eixo metodológico de todas as disciplinas essa preocupação”.

Um outro participante discute ainda, com maior profundidade, o mesmo tema:

“Tudo vai depender de um trabalho coletivo, consciente, aliás, o projeto político-pedagógico do curso precisa ser construído no coletivo. Ademais, é válido ressaltar que todos os docentes do curso precisam estar mais envolvidos com a proposta do curso, o que parece não acontecer entre a maioria dos profissionais que atuam em Marília. Cada um fica muito envolvido com suas pesquisas individuais”.

Apesar de reafirmar a necessidade de que as questões que envolvem o ensino superior devam se tornar mais explícitas no Programa, não objetiva-se aqui sugerir a inclusão de disciplinas pedagógicas como forma de tratar o problema. A idéia que pretende-se ressaltar é a de que a formação do professor universitário precisa aparecer aos olhos dos pós-graduandos de forma mais objetiva ou, quem sabe, de forma mais direcionada.

Sabe-se da impossibilidade de se formar plenamente um profissional em qualquer área, sobretudo em educação. Desta forma não há como um Programa

responsabilizar-se inteiramente por tal formação. Assim sendo, a formação de professores não pode ser pensada, como afirmou um dos participantes da pesquisa, como atribuição única e exclusiva da universidade, mesmo porque não existem parâmetros que possam garantir a formação completa e ideal que os alunos almejam:

“[...] nenhum curso, em si mesmo, pode ‘formar’ um professor, motivo pelo que os cursos de pós-graduação não devem avocar burocraticamente esta função, mesmo porque é difícil se estabelecer critérios inteiramente validados para se definir o que é, de fato, um ‘bom professor’ e como ele deve ser ‘formado’. Os conhecimentos e as experiências que os pós-graduandos vão adquirir durante o curso certamente contribuirão para torná-los bons professores, mas nada, nem mesmo a eficiência do curso, pode garantir isso. O ser ‘bom professor’ vai depender de muita sensibilidade política, ética e profissional que sirvam como base para convicções educacionais validadas numa perspectiva histórica, cultural e ideológica. Nenhum curso pode ‘ensinar’ tais coisas senão transmitir conhecimentos e experiências que contribuam para uma reflexão mais profunda por parte dos pós-graduandos, para que assim se ‘formem’ ou ‘reformem’ como professores”.

É certo que a pós-graduação não tem como garantir de forma completa e automática a formação de professores universitários, porém pode deixar mais claro sua atuação quanto à questão, à medida que se coloque pronta a efetivamente discutir pontos relevantes e proporcionar experiências e reflexões que instrumentalizem o aluno no “vir-a-ser” professor.

Algo que também já foi mencionado nas respostas dos participantes é o fato de a educação possuir natureza distinta do processo de pesquisa. Ainda que envolvam competências comuns e seja possível trabalhar com algumas posturas similares entre o educador e o pesquisador, a educação exige métodos, literatura e discussões próprias, assim como afirmou um dos alunos:

“Para a formação do professor exige-se mais que o perfil do pesquisador, também o perfil do educador”.

“A Pós-Graduação tem por objetivo principal a formação do professor-pesquisador [...]. A formação tem que ser ampla. Na minha área específica, por exemplo, embora não atue com crianças tenho que compreender como se dá o processo de compreensão das noções de espaço e tempo pela criança e ensino isto para os meus alunos da universidade. Tenho que ter uma formação que me permite refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da ciência que responda como profissional e em todos os níveis de ensino”.

Se a devida atenção à formação docente em sua interfase com a pesquisa não for levada a cabo, inicialmente, pelos programas de Pós-Graduação em Educação, será muito difícil ou quase impossível revigorar a atuação de professores de nível superior e, conseqüentemente, a ação do professor de ensino fundamental e médio em sala de aula. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mesmo que em meio a ambigüidades, aponta a necessidade de uma formação em pós-graduação a professores universitários. Dessa forma, há o entendimento de que, para ensinar, o professor universitário necessita ser produtor e não mero reproduzidor do conhecimento.

E é na prática da pesquisa que, na pós-graduação, se legitima a construção e difusão do conhecimento, no vínculo ensino-pesquisa, evidenciando-se a essência da educação, como bem aponta Severino (1999):

A fecundidade do ensino depende da prática da pesquisa, como atividade mediadora do conhecimento. Por isso, o professor precisa ser um bom pesquisador para ensinar eficazmente. Do mesmo modo, a experiência de aprendizagem dos alunos só será fecunda, só será significativa, se for uma efetiva vivência da construção do conhecimento (SEVERINO, 1999. p.10).

Diante da análise quantitativa e qualitativa das declarações dos alunos, pôde-se verificar a existência de um esforço do Programa em possibilitar aberturas à

discussão que envolve a formação do professor universitário. Tal postura, em decorrência de aspectos subjetivos, torna-se mais evidente para uns do que para outros, chegando mesmo a permanecer imperceptível para os participantes que não estabeleceram relações diretas com a área da educação, seja em nível de formação seja em nível de experiência, algo oportunamente sugerido por um dos participantes:

“Não observei tais preocupações com meus professores, embora esteja plenamente convicto de que eles contribuíram, de alguma forma, para uma reflexão mais profunda por parte dos alunos a respeito do que devem fazer se vierem a ser professores universitários. Não sei, é claro, quantos alunos, de fato, refletiram a respeito”.

Ao que parece há intenções isoladas no Programa em discutir a formação docente, ainda que ocorra, em algumas vezes, de forma incipiente e não intencional por parte dos professores, fato que sobressaiu nas declarações dos pós-graduandos quando mencionam “a discussão apareceu em alguns momentos de algumas disciplinas”, “me parece que não há um trabalho sistematizado na instituição como um todo”, “o indício não é explícito”, “implicitamente sim, mas nunca de um modo explícito”, “não pude perceber preocupação clara com essa questão, considerando que há poucas disciplinas nas quais essa questão é abordada”, “mais ou menos”, “se existe, não está explícito”, “observo poucos indícios”.

Nesta perspectiva, considerando-se, sobretudo a demanda, que inclui pessoas não diretamente relacionadas à área da educação e também professores interessados em aprimorar sua prática docente qualificando-se para o ensino superior, a atuação do Programa quanto à formação docente precisa traduzir-se de forma mais concreta e evidente ao cotidiano dos pós-graduandos.

5.2 Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas

5.2.1 Breve histórico da unidade

A Faculdade de Educação da UNICAMP foi instalada em agosto de 1972, oferecendo as disciplinas pedagógicas constituintes do currículo de cursos de licenciatura. O curso de Pedagogia, curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, pré-escola, educação especial, administração escolar, supervisão escolar e orientação vocacional, teve início em 1974.

O processo de implantação da Pós-Graduação em Educação data de 1975. Primeiro com a criação do mestrado em cinco áreas de concentração (Filosofia e História da Educação, Administração e Supervisão Educacional, Psicologia Educacional, Ciências Sociais aplicadas à Educação e Metodologia de Ensino) e posteriormente com a implantação do doutorado em 1980. Em 1994, criou-se uma nova área interdepartamental em Educação Matemática, nos níveis de mestrado e doutorado.

O referido Programa foi reconhecido pela Portaria MEC 1461/95, de 29 de novembro de 1995, obtendo recomendação da CAPES em todas as avaliações. Em junho de 1998, a Congregação da Faculdade de Educação aprovou proposta de reformulação do Programa, que transformaria as áreas de concentração departamentais em áreas de concentração temáticas e interdisciplinares, possibilitando a aglutinação de vários Grupos de Pesquisa com interesses afins.

Conforme a Deliberação CONSU-A – 27/99, de 03/12/99, o curso de Pós Graduação em Educação, nível de mestrado e doutorado, passa a constituir as seguintes áreas de concentração: 1) Políticas de Educação e Sistemas Educativos;

2) Educação, Ciência e Tecnologia; 3) História, Filosofia e Educação; 4) Ensino, Avaliação e Formação de Professores; 5) Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação; 6) Educação Matemática; 7) Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e 8) Educação, Sociedade e Cultura.

Além de mestrado e doutorado, têm sido oferecidos cursos de especialização *lato sensu* em áreas diversas, destinados a diferentes profissionais e, sobretudo, aos professores da rede oficial de ensino. A demanda pelo ingresso no Programa tem aumentado significativamente, segundo a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Pesquisa. Entre os anos de 1991 a 2001, foram defendidas 1112 dissertações e 707 teses. No presente ano, o Programa conta com 660 alunos, 318 no mestrado e 342 no doutorado.

5.2.2 Regimento Geral dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*

O Regimento da UNICAMP aponta a formação de pesquisadores, docentes e outros profissionais como objetivos da Pós-Graduação. O mestrado não constitui requisito para o doutorado e para obter um ou o outro título, o aluno deverá realizar, no mínimo, atividades relacionadas à elaboração de dissertação ou tese e cursar disciplinas.

As atividades dos cursos de Pós-Graduação serão acompanhadas por uma Comissão de Pós-Graduação, presidida pelo Coordenador dos Cursos de Pós-Graduação da Unidade. Aos docentes participantes do Programa, serão exigidos o título de Doutor e o respectivo credenciamento.

O Programa admite alunos regulares e especiais. No caso dos primeiros, os títulos de Mestre ou Doutor somente serão obtidos com a elaboração

de dissertação ou tese e cumprimento das demais exigências estabelecidas no Regulamento do Curso.

O Regimento prevê, ainda, questões relativas aos prazos para conclusão dos cursos, a estrutura administrativa do Programa, a implantação de cursos, admissão de alunos e atividades curriculares e de avaliação.

5.2.3 Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, segundo o Regulamento, tem como objetivos a formação de pesquisadores e de docentes pesquisadores no campo da educação e a promoção de estudos e pesquisas no campo educacional.

Para atuação junto ao Programa, será exigido do corpo docente a titulação de Doutor e experiência comprovada por meio de pesquisa, publicação e ensino, devendo cada docente ser devidamente credenciado.

Conforme o Art. 9º do Regimento, a pesquisa, constituindo o eixo das atividades do Programa, deve ocorrer juntamente com as demais atividades curriculares que lhe conferem suporte.

O currículo prevê o cumprimento de um total de 192 créditos no mestrado e 256 no doutorado, distribuídos em disciplinas teóricas ou seminários, atividades programadas de pesquisa e elaboração da dissertação/ tese. O aluno deve se submeter, ainda, ao Exame de Qualificação. O ingresso ocorre por meio de processo seletivo, existindo a possibilidade da admissão de alunos especiais.

Será conferido aos alunos o título de Mestre ou Doutor em Educação caso complete o número de créditos exigidos em cada caso, sendo aprovado em exame de proficiência em língua estrangeira (uma para mestrado e duas para o doutorado) e aprovado no Exame de Qualificação e na defesa da dissertação /tese.

Caso o aluno não cumpra com os dispositivos do presente Regulamento, ou obtenha conceito D ou E em qualquer disciplina, seja reprovado por duas vezes no Exame de Qualificação, ou exceda no prazo máximo concedido para conclusão do curso, será automaticamente desligado do Programa.

5.2.4 Informações Gerais e Objetivos

Como já fora citado anteriormente, o Programa tem como objetivos, basicamente a formação de pesquisadores e docentes-pesquisadores na área da educação.

O Programa disponibiliza oito áreas de concentração. O processo seletivo é composto por duas fases, de caráter eliminatório. A primeira fase consiste na análise documental (documentos pessoais, projetos de pesquisa e curriculum vitae) e uma prova escrita, cujo tema será pertinente à Área de Concentração escolhida. A segunda fase envolverá entrevista e a proficiência em língua estrangeira.

Quanto às bolsas de estudo, o Programa oferece três tipos: 1) as de quotas anuais de demanda social (CAPES); 2) as de “balcão” (CNPq, FAPESP) e 3)

as bolsas “sanduíche” (somente para o doutorado). Há ainda a possibilidade de concessão de recursos financeiros de auxílio à pesquisa.

O aluno contemplado com bolsa de estudos da quota do Programa, deverá comprovar desligamento de vínculo empregatício ou afastamento sem remuneração e comprometer-se a concluir o curso no prazo decorrente da bolsa, não extrapolando o prazo máximo previsto pelo Programa.

O Programa integra os níveis de Pós-Graduação *stricto sensu*, consubstanciada nos cursos de Mestrado e Doutorado, Pós-Graduação *lato sensu* (especialização) e Pós-Doutorado, destinado a candidatos de outras instituições, portadores de títulos de Doutor, que se interessem em realizar trabalhos e projetos de pesquisa vinculados a pesquisadores e/ou Grupos de Pesquisa da Faculdade de Educação.

As Áreas de Concentração são: 1) Políticas de Educação e Sistemas Educativos; 2) Educação, Ciência e Tecnologia; 3) História, Filosofia e Educação; 4) Ensino, Avaliação e Formação de Professores; 5) Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação; 6) Educação Matemática; 7) Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e 8) Educação, Sociedade e Cultura.

Linhas de Pesquisa: 1) Desenvolvimento Humano, Psicologia e Educação; 2) Educação Matemática, Científica e Tecnológica; 3) Ensino Superior, Currículo e Formação do Professor; 4) Filosofia, Educação, História e Sociedade; 5) Planejamento Educacional, Políticas Públicas e Gestão Educacional; 6) Educação e Trabalho; 7) Sociedade, Educação e Cultura; 8) Movimentos Sociais e Educação não Formal.

Tendo como referencial esta rápida apresentação do aparato legal que rege o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, nota-se que este

restringe-se mais à estruturação e funcionamento dos cursos, sem explicitar indícios que apontariam para preocupações específicas com a pesquisa ou docência.

Tais finalidades do Programa, somente aparecem de forma mais clara na exposição dos objetivos que apontam a formação de pesquisadores e docentes-pesquisadores e na apresentação das áreas de concentração e linhas de pesquisa. Uma preliminar observação a ser registrada é de que, em termos legais, o Programa visa a aliar a docência à pesquisa. Uma outra observação seria a existência de linha de pesquisa na área de Ensino Superior, Currículo e Formação do Professor, o que supõe a existência de docentes interessados no assunto e possivelmente uma maior abertura do Programa quanto à formação de professores universitários.

5.2.5 Programa para Estágio Docente de Estudantes de Pós-Graduação

O Programa de Estágio Docente (PED) tem por função, conforme o Art. 1º da Resolução GR nº 151/99, de 09/11/1999, aperfeiçoar os estudantes, dos cursos de Pós-Graduação da UNICAMP para o exercício da docência.

O exercício da docência ocorre sob a orientação e responsabilidade de um docente, com a titulação de Doutor.

O PED é coordenado por uma Comissão constituída pelos Pró-Reitores de Pós-Graduação, de Graduação e de Pesquisa, e dois representantes docentes indicados pela Comissão Central de Graduação. Cabe à Comissão receber e aprovar o Projeto de Participação no PED das Unidades de Ensino e Pesquisa. Tal projeto deve conter os procedimentos para seleção dos candidatos, definição das

funções dos orientadores e avaliação das atividades desenvolvidas pelos estagiários.

A Comissão definirá, ainda, os critérios para a definição do montante disponível para os pagamentos das bolsas, que será igual a 1/3 ou 1/4 do valor da bolsa de doutorado da CAPES, a depender das atividades desenvolvidas pelos estagiários.

Os estagiários devem matricular-se em disciplinas específicas, criadas no âmbito do PED, e desenvolver atividades de docência plena e de apoio docente. As atividades de docência plena, abrangem o planejamento, desenvolvimento e avaliação das disciplinas de graduação. As atividades de apoio à docência, envolvem auxílio ao professor em aulas teóricas, práticas, reforços ou outras atividades correlatas, desde que explicitadas no Projeto de Participação no PED.

O horário de desenvolvimento das atividades deve ser compatível com o horário das atividades acadêmicas do estagiário, de forma a não prejudicar o seu desempenho escolar. O PED não implica vínculo empregatício e o estagiário recebe um certificado.

Segundo Ângelo Cortelazzo, Pró-Reitor de Graduação, até abril de 2002, o trabalho dos estagiários“ [...] *contribui para otimizar o tempo do professor em sala de aula e proporcionar uma substancial melhora no aproveitamento dos conteúdos da matéria por parte dos alunos*”.⁵

Além do PAE, a UNICAMP dispõe, desde 2002, de um Programa Piloto de Bolsas para Instrutores Graduados, visando ao desenvolvimento pedagógico dos pós-graduandos. Tal programa, instituído pela Resolução GR-91, de 20/12/2001, visa oportunizar aos pós-graduandos a participação em atividades didáticas em

⁵ Cf. <http://www.unicamp.br/unicamp/ensino_pesquisa/ensino-progproj_enspesq.html>, que divulga os Programas e Projetos em Ensino e Pesquisa da UNICAMP.

cursos de graduação, fornecendo bolsas de duração de até 4 anos, com valor mensal de R\$1500,00.

Os bolsistas deverão dedicar-se 8 horas semanais a atividades que incluem a docência na graduação, sendo supervisionados por docentes designados pela Comissão de Graduação. A seleção obedecerá aos mesmos critérios para ingresso nos cursos de Pós-Graduação, incluindo avaliação do potencial do candidato em atividades didáticas.

O bolsista deverá elaborar relatório semestral e os recursos para pagamento das bolsas dependerão do orçamento da Universidade. As bolsas serão concedidas em regime de dedicação exclusiva.

Caso o relatório aponte desempenho insatisfatório, a bolsa poderá ser suspensa. Além disso, o docente supervisor emitirá o seu parecer acerca do desempenho didático do bolsista.

5.2.6 A formação de professores universitários na concepção do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação

A amostra constituiu-se de 132 alunos do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Os alunos participam do Programa em nível de mestrado e de doutorado, representando a amostra 61% de participação de alunos do mestrado (80 alunos) e 52 pós-graduandos vinculados ao doutorado, totalizando 39%.

A composição da amostra, conforme especificado acima, é apresentada no quadro 13:

Quadro 13 - Composição da amostra – UNICAMP - Campinas

Categorias	Frequência	%
Doutorado	52	39,00
Mestrado	80	61,00
Total	132	100,00

A amostra é composta por pós-graduandos matriculados no ano de 2004, cujo ano de ingresso no Programa abrange desde 1999 até 2004. Tais pós-graduandos encontram-se em fases distintas no que concerne a sua pesquisa: há desde aqueles que, praticamente, apenas delimitaram o projeto até alunos que aguardam a defesa.

Quadro 14 – Ano de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP - Campinas

Resposta	Frequência	%
1999	1	0,76
2001	5	3,79
2002	12	9,09
2003	28	21,21
2004	85	64,39
Não respondeu	1	0,76
Total	132	100,00

Quadro 15 - Situação da pesquisa dos pós-graduandos da UNICAMP - Campinas

Resposta	Freqüência	%
Aguardando defesa	8	6,06
Em andamento	49	37,12
Já qualificou	4	3,03
Não respondeu	4	3,03
Só o projeto	67	50,76
Total	132	100,00

A amostra é constituída, em sua maioria, assim como na UNESP, por profissionais da área da educação superior, como é demonstrado no quadro 16:

Quadro 16 – Profissões exercidas pelos alunos da UNICAMP – Campinas participantes da pesquisa

Respostas	Freqüência	%
Alunos de pós-graduação somente	22	16,66
Cargo administrativo	13	9,85
Outras	23	17,42
Professor de Ensino Fundamental	14	10,60
Professor de Ensino Médio	23	17,42
Professor de Ensino Superior	69	52,27
Total	164	124,22

As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos (132). A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 13.

Considerando os professores de ensino superior, os professores de ensino fundamental e médio e também os cargos administrativos, é notória a prevalência de profissionais da área da Educação na amostra. Em segundo plano, encontra-se a porcentagem de sujeitos que não atuam na Educação, sendo vinculados a outras profissões, tais como: advogado, psicólogo, preparador físico, enfermeiro, terapeuta ocupacional, dentre outros, representados no quadro abaixo:

Quadro 17 – Demonstrativo das “outras” profissões exercidas pelos pós-graduandos em Educação da UNICAMP - Campinas

Profissão	Freqüência	%
Advogado	2	8,69
Assistente social	1	4,35
Autora de livros didáticos	1	4,35
Auxiliar técnico pedagógico	1	4,35
Bolsista CAPES	1	4,35
Coordenação de Educação Infantil	1	4,35
Coordenadora de cursos à distância	1	4,35
Cursos esporádicos de formação	1	4,35
Enfermeiro	1	4,35
Fisioterapeuta	1	4,35
Formação de professores/Produção de material didático	1	4,35
Historiadora	1	4,35
Pesquisadora em Organização não governamental	1	4,35
Preparador físico/Sócio proprietário de clínica	1	4,35
Professor de Educação Infantil	2	8,69
Professora de dança	1	4,35
Psicóloga clínica	1	4,35
Psicólogo	2	8,69
Psicólogo do esporte	1	4,35
Terapeuta ocupacional	1	4,35
Total	23	100,00

Na ausência de itens nos quais todos os pós-graduandos pudessem se enquadrar, sobretudo aqueles vinculados à especificidades diversas quanto à docência não contempladas em opções nos questionários, os alunos assinalaram a opção “outros” e indicaram, em espaço em branco, as respectivas profissões.

Uma vez caracterizada a composição da amostra, será discutido o perfil profissional e as expectativas dos pós-graduandos em relação ao Programa.

O perfil profissional dos participantes, aliado às razões subjacentes ao ingresso no Programa, constituíram vetores que permitiram identificar aspectos que demonstram o compromisso destes profissionais com sua área de trabalho. Tanto que os motivos para a freqüência não evidenciam outros aspectos senão a docência e fatores que integram o aperfeiçoamento profissional.

Quadro 18 – Motivos apontados pelos alunos para freqüência ao Programa de Pós-Graduação da UNICAMP-Campinas

Respostas	Freqüência	%
Ampliar conhecimentos	11	8,33
Aprender a pesquisar	33	25,00
Aprimoramento profissional	24	18,18
Dar continuidade aos estudos	11	8,33
Interesse na área de educação	10	7,58
Interesse na docência no ensino superior	45	34,09
Mercado de trabalho	24	18,18
Total	158	119,69

As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos (132). A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 14.

O quadro de referência esboçado pelos motivos expostos permitiu situar a freqüência ao Programa enquanto expressão primeira de necessidades de formação docente e aprimoramento profissional. Tal atitude dos alunos, de forma idêntica aos pós-graduandos da UNESP, demonstrou preocupação e compromisso com a qualidade educacional, nos aspectos relacionados, sobretudo, a docência. A questão que envolve a pesquisa figurou como a segunda intenção mais apontada pelos alunos.

Cerca de 53% dos alunos buscam, na Pós-Graduação, formação e aprimoramento e profissional, visando a desenvolver e/ou aperfeiçoar sua prática educativa, conforme salientado no momento em que expuseram os motivos de sua freqüência ao curso:

“Crescimento pessoal e profissional, pretendo dar aulas em faculdades”.

“Maior envolvimento com a prática docente; lecionar em faculdades; desenvolver melhores reflexões para o ensino”.

“Desejo de melhorar a minha formação docente”.

“Interesse pela área educacional e aperfeiçoamento profissional”.

“Interesse pela profissão acadêmica”.

“Capacitação e, desta forma, refletir sobre minha prática docente”.

“Possibilidade de atuar no ensino superior”.

“Pretendo agregar mais conhecimentos e melhorar minha prática”.

“A formação docente superior”.

“Aprofundar os conhecimentos e realizar qualificação pessoal”.

“Pesquisar respostas a alguns problemas educacionais”.

“Desejo de trabalhar no campo do ensino superior”.

“A busca de ampliação de meus conhecimentos na perspectiva de contribuir para a construção de uma educação emancipatória”.

“Formação acadêmica”.

“Busca de mais conhecimentos (subsídios) para o exercício da função de professor de ensino superior pesquisador e a necessidade de qualificação”.

“Manter-se atualizado e buscar formação contínua”.

“Interesse na carreira acadêmica”.

“Interesse no ambiente educacional, que é novo para minha formação que é bacharelado”.

“Ingressar na carreira acadêmica”.

“Adquirir mais conhecimentos na área de educação”.

“Aperfeiçoamento da função de professor universitário”.

“Aperfeiçoamento intelectual”.

“Questionamentos que sempre me intrigaram na Educação”.

“Habilitar-me no magistério no ensino superior e interesse pessoal de estudos e aperfeiçoamento profissional”.

“Aperfeiçoamento dos estudos”.

“Possibilidade de ministrar aulas no Ensino Superior”.

“Interesse em melhorar minha qualificação pessoal”.

“Desejo e necessidade de qualificação científico-profissional”.

“Ampliação do meu escopo teórico”.

“Docência no Ensino Superior”.

“Maior qualificação para atuação na área da pedagogia”.

“Iniciar carreira acadêmica”.

“Aquisição cultural e ministrar aulas em Universidades”.

“Formação continuada”.

“Melhoria/busca de formação enquanto professora do ensino superior; busca de respostas para minhas crenças enquanto professora”.

“Conhecimento e profissionalização”

“Necessidade para exercer a profissão docente no ensino superior”.

“Melhorar minha prática em sala de aula; conhecer e/ou aprofundar os assuntos que conheço; atuar no ensino superior”.

“Aprimoramento para a docência no ensino superior”.

“Interesse acadêmico e necessidade profissional”.

“Maior qualificação profissional; busca de conhecimento”.

“Qualificação docente; desenvolvimento profissional”.

“Formação como professora de ensino superior”.

“Necessidade de aprofundar o conhecimento, realizar novas discussões e novas idéias”.

“Busca de conhecimento e qualificação”.

Dentre os 85,60% de alunos que manifestaram interesse na qualificação docente e aprimoramento intelectual, 34,09%, que corresponde a 45 pessoas, pretendem ingressar na docência do ensino superior, 25%, equivalente a 33 alunos, buscam aprender a desenvolver pesquisas, 18,18% (24 pessoas) visam a aprimorar a prática docente e 8,33%, 11 pessoas, pretendem aprofundar os conhecimentos.

Além da manifestação das intenções de qualificação docente e aprimoramento intelectual, a amostra comportou, também, pessoas interessadas com a frequência na pós-graduação, em dar continuidade aos estudos, como é o caso de 8,33% da amostra, equivalente a 11 pessoas e também de ingressar ou se manter no mercado de trabalho, conforme 18,18%, que corresponde a 24 pessoas.

Tendo como referencial ainda, os motivos expostos pelos alunos para frequência ao Programa, pode-se concluir que, também entre os alunos da UNICAMP, a profissão docente exige formação e aperfeiçoamento específicos.

Isto significa que os referidos alunos estão refletindo sobre suas práticas pedagógicas e buscando investir na qualificação docente, concretizando seu desejo de aprimoramento profissional, diante das novas exigências que a realidade educacional, sobretudo do ensino superior, tem apresentado aos docentes.

Obviamente, suas expectativas quanto ao curso de Pós-Graduação perpassam questões diretamente relacionadas aos motivos pelos quais freqüentam o Programa:

Quadro 19 – Expectativas dos alunos em relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP - Campinas

Resposta	Freqüência	%
Ampliar conhecimentos	51	38,64
Aprender a pesquisar	27	20,45
Aprimoramento profissional	18	13,64
Contato com pesquisadores	13	9,85
Mercado de trabalho	10	7,58
Não respondeu	2	1,51
Preparo para a docência do ensino superior	26	19,70
Total	147	111,37

As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos (132). A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 15.

Em referência à questão que envolve a ampliação de conhecimentos, principal expectativa dos alunos da instituição, assim expressou-se a amostra:

“Espero que ele [o curso] possa contribuir muito com o meu lado profissional e pessoal e, com isso eu possa expandir os meus conhecimentos”.

“Espero um curso complementar pra minha profissão de professora, assim como possibilitará maiores oportunidades no mercado de trabalho (principalmente lecionar no ensino superior)”.

“Aumentar meus conhecimentos na área acadêmica”.

“Contribuir para minha formação e continuidade na vida acadêmica”.

“Espero que o curso de pós-graduação amplie os horizontes de minha formação, dando condições para a realização de pesquisa e melhoria na formação docente”.

“Oportunidade de aprender novos conhecimentos para atuar futuramente na academia”.

“Ampliar meus conhecimentos sobre educação e o trabalho docente”.

“Aprofundar conhecimentos teóricos visando ao aperfeiçoamento da prática pedagógica”.

“Espero aprofundar meus conhecimentos da área de ensino para propor melhorias nesta área”.

“Melhoria de minha prática [pedagógica]”.

“Ampliar o conhecimento na área de ensino”.

“O preparo à formação docente e a ampliação do conhecimento educacional”.

“Poder ter uma boa formação para ser uma boa profissional de ensino superior”.

“Qualificação profissional e acadêmica”.

“Um aprofundamento nos temas atuais em Educação”.

“Conhecer e aprimorar ações dentro do Ensino à Distância”.

“Formação teórica sólida que possibilite compreender historicamente as diferentes configurações da educação”.

“Melhor qualificação profissional, aprimoramento intelectual, sanar deficiências de formação”.

“Maior conhecimento em minha área de atuação (professor de ensino superior)”.

“Uma boa formação para a atuação num curso universitário”.

“Proporcionar fundamentos teóricos para tentar transformação à educação vigente”.

“Ampliar o campo de conhecimento na área em que atuo: a Educação”.

“Melhorar a capacitação [enquanto professor universitário] e ampliar conhecimento”.

“Espero ter conhecimento suficiente para modificar o meu trabalho enquanto professora, assim como modificar a ação de outros professores na sociedade”.

“Majores condições teóricas - metodológicas para atuar/ refletir em educação”.

“Que me dê as bases para ingresso na carreira acadêmica (dar aulas em universidades)”.

“Perceber novos olhares sobre, para e com a educação”.

“Além da titulação, ter uma formação que permite o exercício da docência com qualidade e de maneira reflexiva sobre a ação docente”.

“Espero que com a pós-graduação, eu tenha mais subsídios para melhorar e aprimorar minha carreira docente”.

“Grande aprofundamento teórico/prático na área de Programa de Formação Avançada de Docentes”.

Ainda em relação às expectativas, 27 alunos, que correspondem a 20,45% da amostra, apontaram o aprendizado da pesquisa como propósito almejado quando se fala acerca das expectativas a respeito do curso de pós-graduação:

“Aquisição e construção do conhecimento científico, novas possibilidades de valorização profissional e pessoal, formação para desenvolver pesquisas”.

“Espero que o curso de pós-graduação amplie os horizontes da minha formação, dando condições para a realização de pesquisa”.

“Espaço para desenvolver o projeto de pesquisa”.

“Espero ter subsídios para pensar a minha pesquisa nos diversos âmbitos que ela se apresenta”.

“Espero que contribua para minha formação como pesquisadora”.

“Maior recurso financeiro para pesquisa, financiamento de projetos, incentivo à pesquisa”.

“Formação teórica; suporte logístico para desenvolver o projeto de pesquisa”.

“Aprimoramento teórico; desenvolvimento da pesquisa”.

“Orientação e auxílio na capacitação para a pesquisa”.

“Condições para a pesquisa”.

“Apoio conceptual e interlocução com meu projeto”.

“Subsídios para a continuidade do trabalho de pesquisa, ampliando o campo de conhecimento da área em que atuo: Educação”.

“Oportunidade de pesquisar, discutir, refletir assuntos educacionais”.

“Que me ajude a construir conhecimentos sólidos e desenvolver o raciocínio/postura de pesquisadora”.

“Interesse em pesquisa”.

“Experiência em pesquisa”.

“Desenvolver enquanto pesquisadora, a habilidade de escrever, ampliar visão crítica”.

“Aprofundamento nas questões metodológicas de fazer pesquisa”.

“Uma formação sólida e aprimoramento enquanto pesquisador”.

“Abrir novos caminhos do conhecimento, novas vertentes da pesquisa metodológica”.

“Uma experiência cada vez maior com a pesquisa”.

“Trabalho inteiro de formação em pesquisa (Método -Teoria)”.

“Apontar caminhos para questionamentos efetuados ao longo da pesquisa e ampliar e/ou aprofundar o leque de investigação”.

Vale ressaltar que os objetivos apontados pelos pós-graduandos quanto à pesquisa, parecem restringi-la somente à questão da investigação científica em si. Em apenas alguns poucos casos, assim como na UNESP – Marília, houve uma co-relação da pesquisa com o ensino, isto é, da formação do professor-pesquisador, uma das finalidades do referido Programa:

“Que me forme uma professora-pesquisadora”.

”Que me possibilite o desenvolvimento como pesquisadora e como docente”.

“Formação do pesquisador e do professor de ensino superior”.

“Aprofundamento teórico-prático na formação docente superior e no alto nível de pesquisa científica”.

Entre os alunos da UNICAMP, percebe-se, já no início do curso, um direcionamento, seja para a área da pesquisa ou para a área do ensino. Dificilmente os alunos, ao ingressarem no Programa, procuram uma formação mais ampla, constituída pela pesquisa e pela docência como de fato, apenas algumas pessoas citaram nos questionários.

Os alunos que buscam apenas a formação pedagógica para a docência não citaram a pesquisa em momento algum, como se esta não contribuísse e nem fosse parte integrante de suas funções acadêmicas futuras. Da mesma forma, as pessoas que buscam a pesquisa nada declararam a respeito da docência.

Posto isto, conclui-se que a busca bem como as expectativas quanto ao Programa dependem muito das necessidades de formação de cada aluno. A rigor, aqueles que já se encontram ou almejam a carreira acadêmica visam, ao ingressar nos cursos de Mestrado e Doutorado, um Programa que os prepare e/ou

contribua em seu aperfeiçoamento profissional enquanto professor universitário. Para aqueles que não se identificam com a docência, a busca pelos referidos cursos é movida pelo puro desejo de pesquisa, sem um vínculo com o ensino. Porém, a despeito da realidade na qual a pesquisa científica se insere no país, conforme já fora salientado, é pouco provável que estes alunos tenham outras opções de trabalho em pesquisa senão na universidade, na qual seu vínculo necessariamente permanecerá a docência.

Os dados levantados evidenciaram, até o momento, resguardadas as devidas proporções, uma postura positiva quanto à formação profissional por parte dos alunos. Indicam, assim como entre os alunos da UNESP – Marília, uma preocupação com a qualidade do ensino e a necessidade de atualização das práticas pedagógicas, algo que buscam nas vivências e experiências advindas do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Na perspectiva do Programa ora analisado, as declarações dos participantes da pesquisa a respeito das expectativas de formação na área docente e na área da pesquisa aparecem de forma evidente, porém como interesses desagregados.

Indagados a respeito do cumprimento, pelo Programa, da finalidade estipulada referente a formação de professores para o ensino superior, contrariamente ao verificado entre os alunos da UNESP, a resposta é afirmativa, havendo somente algumas citações de que não estaria a formação de professores ocorrendo a contento:

“Parcialmente. Pois acredito que há muito o que mudar na universidade, para que esta consiga formar professores que atuem numa perspectiva de transformação e não de reprodução”.

“De certa forma. Falta tratar mais da questão ensino-aprendizagem no ensino superior”.

“Percebo a existência de pesquisas desvinculadas com a realidade escolar”.

“Cumpra seus objetivos na área da pesquisa. Como formação de professores, sua atuação é conteudista”.

No entanto, este ponto de vista é pertinente a apenas 14,39% da amostra, como poderá ser observado:

Quadro 20 – Opinião dos alunos quanto à contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP – Campinas na formação de professores universitários

Resposta	Total	%
Sim	102	77,27
Não	19	14,39
Não respondeu	11	8,33
Total	132	100,00
Motivos apontados por quem respondeu SIM à questão anterior		
Resposta	Total	%
Atuação dos professores	14	13,73
Boa atuação de egressos	7	6,86
Compromisso do curso	13	12,75
Contribuição teórica	26	25,49
Estrutura física	1	0,98
Não respondeu	17	16,67
Programa de estágio docente	7	6,86
Reflexão docente	17	16,67
Relação teoria-prática	4	3,92
Total*	106	103,93
Motivos apontados por quem respondeu NÃO à questão anterior		
Ausência da relação teoria-prática	2	10,53
Dicotomia ensino-pesquisa	3	15,79
Estrutura do curso	4	21,05
Poucas disciplinas	1	5,26
Predomínio da pesquisa	9	47,37
Total	19	100,00

*As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos que responderam afirmativamente à questão. A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 16.

Conforme pode ser verificado, 77,27% dos alunos participantes da pesquisa, o que corresponde a 102 pessoas, atestam a contribuição do Programa no

que se refere à formação de professores universitários. Apenas uma minoria de 14,39% (19 pessoas) respondeu negativamente a questão, contrariando a opinião verificada na amostra da UNESP – Marília, na qual a maioria declarou não observar tal contribuição.

As pessoas que responderam afirmativamente, apontaram como motivos principais para o fato, a contribuição teórica na área pedagógica oferecida nas disciplinas, a reflexão docente e a atuação dos professores do Programa.

“[o curso oferece] elementos que possibilitam uma reflexão profunda sobre a realidade observada, assim como elementos que possam transformá-la”.

“Na releitura de alguns autores e no contato com outros, ampliando os repertórios e referenciais teóricos na área”.

“Aprofundamento teórico, visando aprimorar a prática pedagógica”.

“[o curso] qualifica mais minha prática docente: formação e informação”.

“Temos, nas aulas e grupos de pesquisa, uma preocupação com as diversas correntes teóricas e com o espírito de pesquisa dentro da prática docente”.

“Orientação e auxílio na capacitação para a pesquisa. Aprofundamento teórico da minha prática”.

“As questões postas em sala de aula [sobre o ensino] geralmente são respondidas em análises na própria sala de aula”.

“[no curso] está sendo possível interpretar os diversos modos de aprender, conseqüentemente de ensinar”.

“Já mudei muito minha postura como professora do ensino médio. Tornei-me uma pessoa mais consciente do meu próprio trabalho e hoje as minhas aulas são mais dinâmicas e interessantes”.

“É aqui que discuto os problemas da docência”.

“Tenho alcançado essa finalidade [formação para o ensino superior] através das disciplinas, estágio e as atividades de pesquisa”.

“As disciplinas e o estágio oportunizam a contribuição [formação do professor universitário]”.

“A todo momento faço esse exercício [reflexão] pontuando avanços e retrocessos e a partir daí, replanejo minha ação docente”.

“A disciplina [Metodologia do Ensino Superior] está bastante abrangente e enriquecedora em relação a essa área [formação do professor universitário]”.

“Estudando, lendo e refletindo, acredito que auxilia muito na prática docente”.

“Sempre que o aluno participa das aulas e discute seu projeto com o orientador, está se preparando para sua formação enquanto professor, através da leitura de artigos da área”.

“Discutimos questões atuais, relacionamos tais questões com a formação de professores”.

“Oportunidade de pesquisa, discutir, refletir assuntos educacionais”.

“Os professores são excelentes e os programas contemplam temas atuais”.

“Os profissionais envolvidos no Programa são competentes e sabem direcionar nossas atividades”.

“Por conta de que o nível das discussões (aulas e orientações) tem favorecido a reflexão de minhas ações como professor e ao mesmo tempo tem servido de suporte para implementar novas ações”.

Diante das considerações anteriores, provenientes da maioria dos alunos, enveredou-se inevitavelmente, para discussão dos motivos pelos quais as expectativas de formação docente, na visão de 14,39% dos alunos, que corresponde a 19 pessoas, não se concretizam.

Os dados indicam, de forma diversa ao que pôde ser constatado na UNESP-Marília⁶, o predomínio da pesquisa em primeiro lugar, a estrutura do curso e a dicotomia ensino/pesquisa, como fatores que aparentemente frustram as expectativas quanto à formação docente, como expressam os alunos nos questionários:

“Penso que na UNICAMP ainda existe uma dicotomia entre ensino e pesquisa, fruto do positivo. Neste contexto não vejo muito comprometimento, é claro que existem casos positivos”.

“Há existência de pesquisas desvinculadas com a realidade escolar”.

“Acredito que o Programa focaliza mais a pesquisa do que a docência”.

“Nos Programas há uma ênfase na formação do pesquisador. Aspectos relacionados à docência, não têm sido enfatizados”.

“Forma sobretudo pesquisadores, pois a preocupação com a metodologia [de pesquisa] é muito grande”.

“Falta uma parte de formação prática – sala de aula – para ensino superior”.

“Há poucas disciplinas de interesse na área”.

⁶ Os pós-graduandos indicaram, como fatores que inibem a contribuição do Programa à formação do professor universitário, a falta de discussão de temas pertinentes ao assunto por parte dos professores dos cursos, a existência de poucas disciplinas que tratem a questão e o predomínio da pesquisa, conforme indicado à página 120.

“Infelizmente a universidade ainda não dispõe de uma formação emancipatória, por excelência”.

“O sistema político [do programa] cria obstáculos”.

Dentre os 132 alunos pesquisados, a maior parte dos alunos verifica claramente, dentro dos cursos, uma ênfase em aspectos relacionados à formação docente. Apenas uma minoria aponta a docência como questão secundária, afirmando, na maior parte das vezes, o predomínio da pesquisa.

Diante desta questão, realizou-se análise mais profunda a respeito da profissão dos envolvidos bem como de suas expectativas quanto ao Programa, numa busca de levantar possíveis fatores que pudessem ter influenciado em sua resposta negativa quanto à formação do professor universitário no interior dos cursos de mestrado e doutorado.

De tal análise, pode-se verificar que 57,90% dos 19 alunos que responderam negativamente à questão, isto é, 11 pessoas, não freqüentam os cursos com interesse na formação docente, dividindo-se em interesses diversos, não relacionados, propriamente, à docência, como: pesquisa, continuidade nos estudos, necessidade funcional, ampliação de conhecimentos.

O restante da amostra, por sua vez, demonstrou interesse na formação docente quando apresentou os motivos que orientaram sua freqüência ao Programa: 4 pessoas (21,05%) buscam a qualificação na docência e pesquisa e 4 pessoas (21,05% da amostra) citam a capacitação para o ensino superior.

Considerando-se o exposto, algumas inferências podem ser apontadas:

- 1) Para os alunos não interessados na docência, a probabilidade da opção por disciplinas que, teoricamente, não abordem a questão, é

maior. Isto significa participação restrita em atividades direcionadas à formação docente e, em decorrência disso, a idéia de que a pesquisa se sobreponha à docência.

- 2) Os alunos cujos objetivos direcionam-se à docência, tendem a realizar as opções pelas disciplinas que, em tese, também possam contribuir neste aspecto, como é o caso dos alunos que ainda não ingressaram na carreira docente e que pretendem atuar no ensino superior, bem como de professores de ensino fundamental e/ou médio que almejam inserir-se na carreira acadêmica. Teoricamente, para estes alunos, conforme sua intencionalidade, a dimensão pedagógica do curso fique mais transparente a seus olhos.

Em suma, os dados demonstram que as opiniões da parcela de alunos da amostra considerada, podem ser diferenciadas, quando analisa-se as motivações que definem a inserção dos mesmos no Programa de Pós-Graduação em Educação, bem como as respectivas profissões.

Porém, estas não constituem únicas determinantes para o referido posicionamento dos alunos, visto que, não se aplicam aos 8 sujeitos que não afirmam a dimensão pedagógica dos cursos, cujas opções coincidem com a docência, o que aponta para outras hipóteses.

Buscando situar outros elementos que possibilitem análise acerca do ponto de vista dos pós-graduandos sobre a atuação do Programa junto à formação docente, optou-se por dividi-los em dois grupos, definidos pela profissão exercida por cada um. Assim, temos um grupo do qual fazem parte os alunos que já são professores e outro formado por alunos que ainda não atuam no ensino superior.

Questionados a respeito da contribuição da Pós-Graduação no aprimoramento de seu trabalho enquanto professor, 68 dos alunos (equivalente a 98,55% da amostra) afirmaram positivamente à questão. Apenas um aluno, correspondente a 1,45% da amostra, respondeu negativamente.

Quadro 21 – Opinião dos alunos já docentes universitários quanto à contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP-Campinas em relação ao seu aperfeiçoamento enquanto professor universitário

Resposta	Total	%
Sim	68	98,55
Não	1	1,45
Total	69	100,00
Se respondeu SIM à pergunta anterior, como se dá essa contribuição?		
Resposta	Total	%
Contato com a prática da docência	4	5,89
Contribuição teórica	35	51,47
Reflexão docente	19	27,94
Relação ensino-pesquisa	7	10,29
Relação teoria-prática	11	16,17
Total*	76	111,76
Se respondeu NÃO à pergunta anterior, porque não ocorre essa contribuição?		
Resposta	Total	%
Falta de envolvimento dos professores	1	100,00
Total	1	100,00

*As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos que responderam afirmativamente à questão. A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 17.

As contribuições do Programa, segundo os alunos, se dão por meio das teorias desenvolvidas nos cursos de mestrado e doutorado (35 alunos), na reflexão docente (19 alunos) e na relação teoria-prática, conforme o ponto de vista de 11 alunos. Entre os alunos constituintes da amostra da UNESP-Marília, a contribuição teórica e reflexão docente proporcionada também seriam os principais indicadores do Programa quanto à formação do professor universitário.

Quanto à contribuição teórica, os alunos da UNICAMP assim se declararam:

“Na releitura de alguns autores e no contato com outros, ampliando os repertórios e referenciais teóricos”.

“Base teórica mais consistente”.

“No desenvolvimento de uma visão mais aprofundada dos assuntos, ou seja, me ajudando a contextualizar e a aprofundar as aulas que ministro”.

“Professor com formação teórica mais profunda... atua melhor na docência”.

“Pelo conhecimento que venho adquirindo e pela titulação, que é necessária”.

“Pelo contato e estudo da obra de autores diversos”.

“Sou forçado a aprender coisas novas”.

“Adquirir novas e amplas visões de conteúdos anteriormente dogmatizados, fechados à discussão e ao debate”.

“Aprofundamento teórico e questionamentos”.

“No aprofundamento teórico, pois [eu] era muito prática”.

“Aumento do conhecimento teórico e instrumentalização para a pesquisa”.

“No acesso aos novos textos e autores, questionando as velhas abordagens”.

“Através das discussões teóricas, das leituras e do desenrolar da pesquisa”.

Quanto à contribuição à reflexão docente:

“Pela complexificação das atividades e discussões que você passa a fazer de sua atividade docente”.

“A troca de idéias melhora o processo reflexivo”.

“Amplificação de reflexões, ampliação de ferramentas e recursos”.

“Muito. É aqui que discuto os problemas da docência”.

“Tenho desenvolvido um outro olhar sobre a profissão docente”.

“Indubitavelmente. Porque tem favorecido a reflexão do meu papel como professor, tem possibilitado rever meus conhecimentos e aprimorá-los”.

“Pelo aprofundamento da reflexão e consciência das teorias pedagógicas”.

“Pelas discussões e reflexões da prática docente”.

“No desenvolvimento de uma visão mais crítica e reflexiva da realidade educacional”.

“Pelas reflexões e discussões que as atividades do curso enfatizam”.

“Pelas teorias trabalhadas e as reflexões suscitadas pelas mesmas”.

Quanto à relação teoria-prática:

“Sim. O diálogo constante entre o referencial teórico oferecido e a minha prática”.

“Aprofundando teoricamente e metodologicamente no campo de conhecimento que ministro aulas”.

“Sim, pois a pesquisa e o estudo permanente nos atualiza, ampliando a relação teoria-prática”.

“Textos, leituras, técnicas e metodologias”.

“Sim, as questões postas em sala de aula explicitam preocupações geralmente respondidas em análise na sala de aula”.

“Possibilidade de conexões entre teoria e prática”.

“Ampliação do referencial teórico-metodológico”.

Quanto à relação ensino-pesquisa:

“Deveria haver uma via de mão dupla na relação professor/pesquisador. Afinal, em certa proporção, o professor é também um pesquisador”.

“Só a partir dele é que pude fazer pesquisa oficialmente, orientar alunos de iniciação científica, aprofundar-me teoricamente para dar boas aulas”.

“Melhoria da qualidade das aulas, aprofundamento do conhecimento geral e, principalmente, científico”.

“Porque posso me aprofundar na parte teórica; aprendo muito sobre como trabalhar em sala de aula observando como meus professores atuam. Ser pesquisador muda seu foco, passando-se a observar fenômenos antes não percebidos; acredito que desperta ainda mais a sua vontade de ajudar de seus alunos; pode proporcionar uma visão mais crítica em relação ao seu próprio trabalho; pode aprofundar seus conhecimentos auxiliando no desenvolvimento do conteúdo da disciplina que você leciona”.

“Por meio de conhecimentos sobre a formação de professores de ensino superior e da atividade científica”.

Como pode ser observado no quadro, apenas um aluno não afirma a colaboração da Pós-Graduação em seu aperfeiçoamento enquanto professor universitário. Aponta, como justificativa para tal posicionamento, a falta de envolvimento dos professores do curso com relação ao problema. Dentre os alunos já docentes universitários da UNESP-Marília, a resposta à questão é afirmativa em 100% dos casos.

Dentre os alunos que ainda não são docentes universitários, 86,79% (46 sujeitos) atestam a contribuição da Pós-Graduação em sua formação docente. A contribuição teórica é o aspecto mais ressaltado pelos participantes da pesquisa, seguido da reflexão docente, da relação ensino-pesquisa, da troca de experiências e boa atuação dos professores da Pós-Graduação. Devido à predominância nas respostas, somente serão destacadas as falas relacionadas aos três primeiros itens elencados.

Quadro 22 – Contribuição ou não da Pós-Graduação em Educação da UNICAMP-Campinas no preparo profissional para a docência dos alunos que ainda não são professores universitários e como isso ocorre

Resposta	Total	%
Sim	57	90,47
Não	1	1,59
Não respondeu	5	7,94
Total	63	100,00
Se respondeu SIM à pergunta anterior, como se dá essa contribuição?		
Resposta	Total	%
Atuação dos professores	3	5,26
Contato com a prática docente	4	7,03
Contribuição teórica	27	47,37
Estágio	2	3,51
Mudanças na prática pedagógica	3	5,26
Não respondeu	1	1,75
Pesquisa	1	1,75
Reflexão docente	9	15,78
Relação ensino-pesquisa	8	14,04
Relação teoria-prática	3	5,26
Troca de experiências	6	10,53
Total*	67	112,28
Se respondeu NÃO à pergunta anterior, porque não ocorre essa contribuição?		
Ênfase na pesquisa	1	100,00
Total	1	100,00

*As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos que responderam afirmativamente à questão. A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 18.

Quanto à contribuição teórica, os alunos afirmaram:

“Aumentando meus conhecimentos e dando melhor preparo para seguir em frente”.

“Com grande fundamentação teórica e possibilidades de reflexão”.

“Esta contribuição acontece a medida que tenho a oportunidade de conhecer várias linhas de pensamento, integrando grupos de estudos, viabilizando trocas de experiências fora da universidade de origem e nos momentos de orientação”.

“Do ponto de vista teórico, sim. Acho que as práticas docentes na universidade deveriam ser mais coerentes com tantas críticas levantadas e dirigidas às escolas”.

“Através da aquisição de bases teóricas, epistemológicas e filosóficas”.

“Com as leituras e pesquisas acredito que tenho solidificado algumas questões que anteriormente não eram claras”.

“Tenho essa percepção [de que o Programa forma o professor universitário] devido ao fato de estar sempre estimulada a fazer leituras, bem como em buscar bibliografia complementar relacionada a determinado assunto”.

“Está auxiliando em termos de conhecimento”.

“Na necessidade de aprofundamento teórico e reconhecimento de bibliografia recente”.

“Ampliando meus conhecimentos e me fazendo participar de uma teoria que possibilite estabelecer relações”.

“Pelas teorias propostas pelo curso”.

“Acho que as práticas docentes contribuem para a ampliação do referencial teórico dos pós-graduandos”.

A respeito da reflexão docente, assim se expressaram os alunos:

“Pelas leituras e experiência dos professores, pelas pesquisas a que se tem acesso é possível pensar a prática, compreendê-la, criticá-la”.

“Leituras, reflexões sobre elas, reflexões sobre a prática educativa em si”.

“Pelo contato que proporciona com a reflexão da prática da docência”.

“Pelas reflexões desenvolvidas nas teorias estudadas”.

“A partir do momento em que você começa a repensar o papel da educação”.

“Eu aprendi a refletir, questionar, pesquisar o meu trabalho pedagógico. Aprendi a investigar a minha prática e isto contribuiu muito para o meu crescimento profissional”.

Quanto à relação ensino-pesquisa, assim se posicionaram os alunos:

“Compreender as pesquisas em suas especificidades, pensar como pesquisadora, ter um olhar atento e crítico à educação”.

“Conheci a Pós-Graduação diferente da graduação, uma nova forma de se relacionar o conhecimento e a prática docente”.

“[o Programa contribui com] a construção da prática do ato de pesquisa associada à práxis da sala de aula (bagagem) junto às discussões e ‘pitacos’ dos grupos de pesquisa”.

Dentre a amostra, apenas uma pessoa ressaltou que a Pós-Graduação não contribui efetivamente para a formação do professor universitário:

“Acho que a ênfase esteja mais na pesquisa”.

Concluindo esta parte da análise, para os pós-graduandos da UNICAMP que ainda não têm contato com a docência no ensino superior, o Programa tem atuado de forma a contribuir nesta formação. Apenas uma pessoa não reconhece a atuação do Programa nesta perspectiva. Entre os alunos da UNESP-Marília, a maior parte dos alunos não professores universitários, compartilham a mesma opinião, não havendo casos de alunos que não acreditem na atuação do Programa neste sentido (ver quadro 10 na página 138).

Quando o assunto é formar professores, não importando muito se o curso envolvido é o de graduação ou pós-graduação, o estágio emerge como questão primordial a ser discutida, visto que teoricamente é concebido enquanto uma das atividades responsáveis pela concretização da relação teoria-prática nos referidos cursos.

Na perspectiva da formação docente, a questão do estágio não obstante outros fatores também tenham sido citados pelos alunos, aparece como atividade de importante contribuição para a docência, sendo, por este motivo, um dos aspectos estudados na presente pesquisa.

Indagados a respeito da participação em estágio docente, a maioria dos alunos, correspondente a 73,48% (97 pessoas) atestaram o não envolvimento nesta atividade nos cursos de Pós-Graduação. Apenas 25%, isto é, 33 alunos, tiveram esta experiência.

Quadro 23 – Demonstrativo da participação dos alunos em estágio de docência no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP-Campinas

Resposta	Total	%
Sim	33	25,00
Não	97	73,48
Não respondeu	2	1,52
Total	132	100,00
Motivos apontados por quem fez estágio quanto à sua contribuição para a formação de professores universitários		
Resposta	Total	%
Atuação orientada	7	25,00
Experiência	13	46,43
Relação teoria-prática	6	21,43
Troca de experiências	2	7,14
Total	28	100,00
Motivos apontados por quem fez estágio quanto à sua não contribuição para a formação de professores universitários		
Ênfase na pesquisa	3	60,00
Não respondeu	1	20,00
Troca de experiências	1	20,00
Total	5	100,00

Dentre os 33 alunos que participaram do estágio, 28 ressaltaram que a atividade contribui para a sua formação. Os motivos que mais se destacaram nesta contribuição foram as experiências docentes vivenciadas, a atuação em sala de aula contando com a orientação de professor mais experiente e a relação teoria-prática estabelecida neste processo.

Seguem as opiniões expressas pelos alunos quanto às experiências proporcionadas:

“Acredito que sim, porque possibilita, para aqueles que não têm nenhuma experiência, vivenciar a sala de aula da universidade e o debate com os alunos”.

“Sim, pois é na prática que você descobre suas reais aptidões”.

“Sim, pois é uma forma do aluno perceber uma pequena parte do trabalho docente no ensino superior”.

“É um dos poucos momentos em que se experiencia a sala de aula no ensino superior”.

“Sim. Visto que, devido ao estágio de docência no mestrado (do qual fui bolsista Capes) ingressei no magistério superior 2 dias depois da minha defesa e me sentia preparada, tendo em vista o preparo que tive durante o curso”.

“O estágio oportuniza uma aproximação à experiência docente. Assim acredito que ele auxilia”.

“Sim, a formação do professor precisa passar necessariamente pela prática e isto é possibilitado pelo estágio”.

“Sim, para quem não tem experiência o estágio é a oportunidade para vivenciar a sala de aula”.

“Acho que o estágio é a oportunidade para um efetivo contato com o cotidiano profissional”.

Quanto à atuação orientada:

“É a mediação do conhecimento teoria e prática através de um profissional mais experiente”.

“Sim porque eu tive a possibilidade de auxiliar na prática docente e discuti-la teoricamente com o professor responsável”.

“Sim, me sinto como professora de fato, e ainda conto com a supervisão de um professor com mais experiência”.

“Sim, pois a maioria inicia a prática quando conclui o curso, o que é ruim pois não há monitoramento”.

“Demais! É muito importante, mesmo sendo docente no ensino superior, a entrada [em sala de aula] com o apoio do orientador. As trocas são super importantes”.

“Tem me auxiliado porque participo da disciplina, das atividades e tenho oportunidade de lecionar junto com o professor”.

“Considerando minha vivência pessoal, essa atividade auxiliou em diversos aspectos: definição dos objetivos de um curso, seleção de textos, estratégias apropriadas, orientação de alunos. Um aspecto positivo foi a presença do professor. Nesse sentido, o papel do professor responsável pela disciplina é fundamental”.

Opinião quanto à relação teoria-prática:

“Parte-se da teoria e chega-se à prática real e não ideal, os problemas tornam-se pauta do cotidiano”.

“Ajuda a aprofundar e a entender novos elementos da Didática”.

“Sim. Porque fica complicado você discutir uma prática se não vivenciá-la”.

“Sim. É a reflexão-ação-reflexão, é ali que ele se defronta com problemáticas concretas”.

“Sim. Discutimos os objetivos, necessidades e observamos o andamento das aulas. Enriquece as reflexões e auxilia, como porto seguro à ação”.

“O estágio concretiza a formação do professor, efetivando a relação inseparável entre teoria e prática”.

“O estágio se coloca como uma boa opção para a reflexão e análise da prática pedagógica”.

“Penso que o estágio insere o aluno na prática do dia-a-dia, possibilitando a transposição das teorias estudadas”.

“O estágio seria útil nesta formação à medida que esta experiência desenvolve uma visão mais profunda da realidade educacional”.

Para os cinco alunos que fizeram estágio e não apontaram uma contribuição efetiva deste em sua formação, as justificativas traduzem-se em:

“O estágio pouco auxilia, pois depende de cada um, pois não há muita integração institucional”.

“Não, acredito que o programa direciona mais para a pesquisa”.

A contribuição do estágio na formação do professor universitário é também reafirmada por grande parte da amostra de 73,48% (97 pessoas) que não participou do estágio:

“Sim [contribui], porque a observação real do contexto universitário integra a teoria à atuação profissional, na qual o campo do pesquisador concretiza-se e se expande”.

“Sim, porque você pode aplicar o que você aprende na teoria”.

“Muito. Porque alia a prática à teoria”.

“Sim. Para ter um contato com o cotidiano e aprender com esta experiência”.

“Sim. Porque este é o momento/oportunidade de atuar de forma prática”.

“Sim, principalmente para quem não tem experiência, é a oportunidade de, através de um trabalho coletivo, exercitar a docência e a pesquisa conjuntamente”.

“Sim, pois oferece ao professor-pesquisador a oportunidade de reflexão acerca da prática do professor responsável pelo ensino superior”.

“Sim, a formação do professor efetiva-se na relação inseparável da teoria-prática”.

“Claro, acredito que é como um estágio de graduação, você se aproxima de uma realidade que pode vir a ser sua”.

“Sim. Para os que experienciaram a docência universitária, o Programa de Estágio parece ser uma das melhores portas de entrada”.

“O estágio constitui uma experiência muito enriquecedora, tanto no aspecto técnico como na relação professor/aluno”.

Em suma, tanto na concepção daqueles que já realizaram estágio na Pós - Graduação quanto àqueles que não participaram, o estágio tem ampla contribuição para a formação do professor universitário, tal como ocorre entre os alunos da UNESP-Marília que participaram da pesquisa. Ainda neste contexto, alguns alunos afirmam que o estágio precisa estar adequadamente estruturado para tal fim, assim como declarou um dos participantes:

“Contribui quando o estagiário tem a possibilidade de atuar como professor. Não contribui quando ele apenas assiste a aula do professor da sala”.

Uma vez delimitada a inserção do estágio no Programa e a importância deste na concepção dos alunos no que tange à formação de professor universitário, buscou-se apontar outros fatores que podem contribuir para esta discussão. Diante do fato de que muitos dos integrantes recorrem ao Programa movidos pelo interesse na docência superior, serão apontadas algumas das sugestões apresentadas pelos alunos como forma de aperfeiçoar tal formação no interior do Programa:

Quadro 24 –Sugestões apontadas pelos alunos para a viabilização da formação do professor universitário no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP-Campinas

Resposta	Total	%
A pesquisa deixar de ser o centro das atenções	2	1,51
Ampliar número de vagas no curso de pós-graduação	2	1,51
Ampliar número de vagas para o estágio	2	1,51
Aperfeiçoar propostas do curso para formação de professores universitários	3	2,27
Atividades de formação de professor contar como créditos	1	0,76
Bolsas de estudos	9	6,81
Congressos, seminários	7	5,30
Conhecimento pedagógico (disciplinas)	27	20,45
Contribuição teórica	5	3,79
Estágio obrigatório	1	0,76
Estágios	18	13,64
Estender o PED para o mestrado	1	0,76
Grupos de pesquisa	3	2,27
Mudanças na prática pedagógica dos professores da pós-graduação	4	3,03
Não respondeu	21	15,90
Não sei	4	3,03
Pesquisa	1	0,76
Reflexão da prática pedagógica	12	9,09
Relação com graduação	5	3,79
Relação ensino-pesquisa	9	6,81
Relação ensino, pesquisa e extensão	1	0,76
Relação teoria-prática	4	3,03
Troca de experiências	23	17,42
Total	165	124,96

As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos (132). A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 19.

As sugestões dos alunos, quanto à questão, foram amplas. Há desde propostas de inserção de momentos privilegiados para troca de experiência até a proposta de estágio obrigatório no Programa.

Quanto à abordagem do conhecimento pedagógico em disciplinas:

“Tratar de questões metodológicas e novas maneiras de ensinar”.

“Um melhor embasamento metodológico (Metodologia do Ensino Superior, por exemplo)”.

“Desenvolver um curso específico para o aluno aprofundar na questão dos métodos”.

“Melhoria do conteúdo específico sobre Didática-Metodologia”.

“Formação específica didática do ensino superior na formação de disciplina ou grupos de discussão. Assumir claramente que formação de professor é papel da pós e desenvolver projetos nesta linha”.

“O estágio feito de forma autêntica e disciplinas que se preocupam com a formação do professor e a oportunidade de reflexão sobre essa prática docente são úteis”.

“Incluindo disciplinas que possam despertar novos métodos e técnicas de ensino voltadas à contemporaneidade”.

“Disciplina específica para discussão da prática”.

“Inclusão da própria problematização de que há deficiência na formação didático-pedagógica do professor universitário e estruturação de plano de estudos, debates, disciplinas, intercâmbio de experiências interdisciplinares”.

“Oferecendo disciplinas que discutam a formação do professor universitário e que esta preocupação esteja presente em todas as disciplinas”.

“Poderia haver uma disciplina que abordasse embasamento teórico que ofereça subsídios à atuação pedagógica”.

“Seria importante a inclusão de disciplinas que discutissem a realidade e atuação no ensino superior”.

“Oferecimento de disciplinas que discutam o conhecimento pedagógico seriam interessantes neste contexto”.

“A discussão de alternativas práticas dentro das disciplinas que analisem a prática pedagógica”.

“Um melhor embasamento metodológico em disciplinas específicas para este fim”.

Quanto às trocas de experiências:

“Trocas de experiências e uma maior intercâmbio entre todas as universidades, não só as públicas”.

“Poderá promover debates, discussões, relatos de experiências entre pós-graduandos e profissionais do ensino superior”.

“Acredito que debates, seminários, ou seja, a troca, a interlocução é bastante enriquecedora”.

“Intercâmbios entre diferentes realidades docentes”.

“Mais espaço para a discussão de experiências”.

“A troca de experiências facilita bastante na compreensão de diversos aspectos da realidade do ensino superior”.

“Além dos contatos com outros profissionais da área, a troca de experiências possibilita um aprofundamento que auxilia efetivamente na formação do professor universitário”.

“Deveria haver mais discussões e trocas de experiências acerca do ensino superior, mercado em que os alunos atuam ou desejam atuar”.

“A necessidade de diálogo e troca de experiências com alunos e professores mais experientes deveria ser melhor considerada no Programa”.

“Propiciar situações em que a troca de experiências seja constante”.

“Estimulando o convívio com os professores e a troca de experiências com os mesmos”.

“Promovendo oportunidades para debates e experiências na área da educação”.

Quanto ao estágio:

“Ampliando os estágios na docência”.

“O estágio de docência é o principal recurso. Mas poderia ter mais pesquisa, inovar, através de trocas de experiências com outros centros de ensino”.

“Através de discussões e estágios, como está fazendo”.

“O estágio constitui uma experiência muito enriquecedora, tanto no aspecto técnico como na relação professor/aluno”.

“Ampliando o número de bolsas para o Programa de Apoio Didático ou PED (Programa de Estágio Docente)”.

“Aumentar as vagas para estágio docente”.

Quanto à reflexão da prática pedagógica:

“Fornecendo subsídios para o professor questionar e olhar criticamente para a sua prática”.

“A pós-graduação deve possibilitar que o professor investigue a sua prática, permitindo a sua reflexão e a partir disso, promovendo a melhoria de suas aulas, do seu processo de ensino e aprendizagem”.

“Incentivando a discussão sobre temas pertinentes e possibilitando reflexão crítica sobre os mesmos”.

“Deveria partir mais da ação. Para em seguida refletir sobre ela e tornar a agir”.

“Discussão da prática docente teórica/metodológica”.

“Acredito que a discussão/reflexão acerca da prática pedagógica seria um bom começo”.

“A oportunidade de reflexão sobre a prática docente são úteis”.

Quanto à relação ensino-pesquisa:

“Estabelecendo um marco metodológico que considere o professor enquanto pesquisador. Cindir essa relação ou fragmentar essas atuações é validar performances diferentes. É possibilitar instrumentos para que estudantes da pós-graduação viabilizem os novos conhecimentos para a sala de aula”.

“Investindo mais na dimensão pedagógica e na imbricação com a pesquisa”.

“Instaurar movimentos que rompam com a dicotomia na relação ensino e pesquisa”.

“[...] a pesquisa auxilia muito no processo de articulação da teoria e da prática, acredito que a pós-graduação pode ser um caminho para esta articulação”.

“Ensino virar prioridade e primeiro plano, não segundo”.

As declarações dos alunos da UNICAMP deixam claro que a troca de experiências, o conhecimento pedagógico advindo de disciplinas, os estágios e a reflexão pedagógica, basicamente são os pilares que efetivamente sustentariam a formação docente. Em relação a estes itens, os alunos da UNESP-Marília acrescentam apenas a relação com os cursos de graduação.

O fato da ênfase em disciplinas que abordem o conhecimento pedagógico, por suposto, indica a contribuição da disciplina “Metodologia do Ensino Superior”, oferecida pelo Programa no semestre em que os questionários foram aplicados. Praticamente todos os alunos que a cursaram e que fizeram parte da amostra, apontaram a relevância da inserção desta e de disciplinas congêneres nesta formação, assim como da inclusão de discussões na área no Programa como um todo.

Porém, os alunos não apostam apenas nas disciplinas, mas também na ampliação de bolsas de estudo e bolsas para o desenvolvimento do estágio

docente, muito citado enquanto referência dentro dos aspectos do Programa relacionados à formação docente:

“Alargando as possibilidades de bolsas como a minha e outras”.

“A existência dos estágios é interessante. A atual possibilidade de ter bolsa mais atividade docente (da Capes) deveria ser estendida para as outras agências de fomento”.

Algo muito importante, ainda em relação ao estágio, seria a possibilidade de abertura também aos alunos do mestrado.

“O programa de PED [Programa de Estágio Docente] é interessante. Deveria ser pensado algo para o mestrado também”.

Ainda em relação ao estágio:

“Formar professores é algo complexo, inclusive porque pessoas sem vocação são aceitas no Programa. Acho importante ocorrer um processo seletivo mais complexo e que a formação ocorra com calma, envolvendo prática docente monitorada e obrigatória”.(grifo nosso)

O estágio, nesta perspectiva, teria sua contribuição sobretudo junto aos pós-graduandos que ainda não tiveram um contato com o ensino superior, bem como para aqueles que buscam uma formação continuada ou aprimoramento profissional. Isto porque o estágio previsto na Universidade não comporta apenas a dimensão “prática”, no interior da sala de aula. Prevê um momento inicial, no qual os alunos participam de um preparo “teórico” para a função docente em situação de estágio.

Tal “preparo” pode se constituir na participação dos alunos em disciplinas especialmente destinadas a este fim, ou em outras que venham a

incorporar o discurso pedagógico, conforme já fora indicado na parte inicial deste capítulo.

O motivo para tal justificativa da importância do estágio inclusive para os alunos que já são professores é pertinente, tendo em vista o fato de alguns alunos desprezarem tal atividade por considerarem-se como “professores completos”, “formados” ou “acabados”, de tal sorte que não necessitam de aprimoramento na área.

Vale ressaltar, quanto a este aspecto, que, por mais que haja similaridades quanto à função docente nos vários níveis, a atuação do professor universitário abrange outras atividades, além sala de aula. Conforme já fora citado anteriormente, a docência superior exige aulas, orientações a trabalhos de iniciação científica, artigos, relatórios de pesquisa, monografias, dentre outros, o que torna o ofício do docente em nível superior singular em relação aos demais.

Como fora afirmado por um aluno participante da pesquisa, *“cada vez mais os professores estão sentindo a necessidade de formação continuada e buscando isso nos cursos de pós”*, visto que a função docente, sobremaneira no ensino superior, tem se tornado mais complexa, em função da diversidade verificada entre os alunos que adentram a Universidade e as decorrentes adequações exigidas do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, o estágio precisa ser incentivado e trabalhado com vistas a considerar inclusive a diversidade da demanda da própria Pós-Graduação em Educação. Isto porque, embora no caso da UNICAMP a maior parte, 80,30% (106 participantes) da amostra já seja professor, há a considerável parcela de 19,70% (26 participantes) da amostra, que ainda não tem contato com o ensino superior e que espera, especialmente do estágio, uma boa dose de conhecimentos e

experiências que o auxiliem na formação docente. É certo que a amostra delimitada na pesquisa corresponda a 20% dos alunos do Programa, porém, independente disso, trata-se da formação dos possíveis futuros professores universitários, inclusive das universidades públicas.

Considerando o trabalho desenvolvido na instituição, do ponto de vista dos alunos, pode-se concluir que há grande empenho e preocupação com a questão da formação do professor universitário na Pós-Graduação em Educação, fato que se confirma nas observações dos próprios alunos:

“Sim. Porque a dinâmica das aulas proporciona isso”.

“Sim. O Programa abarca essa característica ao ter disciplinas e toda uma mentalidade voltada para isso” (grifo nosso)

“Para mim, sim. Creio que minha práxis foi fundamentalmente alterada após a conclusão do mestrado”.

“Além de tudo o que já é feito atualmente, acredito que cumpre com o objetivo”.

“Eu aprendi a refletir, questionar, pesquisar o meu trabalho pedagógico. Aprendi a investigar a minha prática e isto contribui muito para o meu crescimento pessoal”.

“[...] Enfim, acredito que da forma que tem sido feita na UNICAMP está respondendo às expectativas para a formação de um professor universitário”.

Obviamente, neste contexto, há quem diga que...

“Na realidade, apesar de teoricamente existir, na prática não há essa preocupação [com a formação de professores]. Portanto, deveria haver maior preocupação com os princípios estipulados, pois a valorização da pesquisa é muito maior, desde os órgãos governamentais até posicionamentos pessoais dos professores”.

Ou ainda:

“Às vezes não há exemplos dos próprios professores da pós. Creio que a pós poderia estar ampliando e modificando algumas características do Programa de Estágio Docente: envolvimento do aluno e professor, atividades de suporte, etc”.

Na contramão, afirmam os pós-graduandos:

“Precisa-se pensar mais em conhecimento (que será trabalhado em aula) e menos na ‘forma’ e como proceder em sala de aula”.

E, para finalizar, a polêmica que o estágio tem tomado para si com a abertura para alunos bolsistas da possibilidade de atuar no ensino superior:

“ [o estágio contribui à formação de professor universitário] sim, pois exercita a prática, embora tem sido utilizado para suprir vagas nas Universidades”.

Apesar da controvérsia que envolve esta última citação, dentro da perspectiva desta tese, o estágio pode ser tido como atividade de grande relevância na formação do professor universitário, desde que sistematizado em moldes que proporcionem uma real experiência docente e não uma atividade restrita apenas a fins burocráticos.

Considerando o exposto, há indícios suficientes para se afirmar que, para a amostra delimitada, a Pós-Graduação em Educação da UNICAMP se compromete e proporciona diversos meios que auxiliam na formação do professor universitário.

Neste sentido e, reafirmando a qualidade do estágio e sua relevância na formação docente e, ainda, acatando a uma sugestão dos alunos, ressaltamos a necessidade da ampliação do número de vagas e a extensão do estágio ao mestrado.

Sabe-se, pelos documentos pertinentes, que a questão financeira que envolve os projetos de estágio da UNICAMP não depende unicamente das

necessidades e fins pedagógicos do Programa, mas salientamos que, pelo seu nível de projeção como prática salutar na formação de professor, seria interessante a referida proposta de ampliação de vagas.

5.3 Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo

5.3.1 Breve histórico da unidade

A Universidade de São Paulo, criada em 25 de janeiro de 1934 pelo decreto estadual nº. 6.283, surgiu num contexto marcado, segundo Cardoso (2004), por transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que marcaram a época.

O referido decreto fora assinado pelo governador do Estado de São Paulo Armando Salles de Oliveira, que contou com o apoio de Julio Mesquita Filho, então diretor do Jornal O Estado de São Paulo, que publicava constantemente estudos e artigos que apontavam os problemas vividos pelo ensino superior, incentivando a criação de uma Universidade em São Paulo.

A USP, conforme o decreto, veio a incorporar renomadas instituições de ensino como a Faculdade de Direito do Lago São Francisco, que data de 1927, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, o Instituto de Educação e a Escola Superior de Agricultura de Luiz de Queiroz, de Piracicaba – SP. Estabelecia também o decreto que a USP possuiria autonomia científica, didática e administrativa. Na mesma época, segundo texto de apresentação divulgado em seu portal, fora criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que posteriormente se subdividiria em unidades autônomas.

Primando pela qualidade de ensino, diversos professores estrangeiros foram convidados para ministrarem aulas na nova instituição, sobretudo profissionais

da França, Itália e Alemanha. O primeiro reitor foi o professor Reynaldo Porchat, da Faculdade de Direito, sendo a aula-inaugural proferida pelo professor francês Pierre Deffontaines.

Um fato dos mais marcantes da criação da USP, ressaltado tanto por Cardoso (2004) quanto pelos trechos históricos relacionados no *site* da USP, refere-se à conhecida “Batalha de Maria Antônia”, que constitui em manifestações promovidas pelos alunos contra a ditadura e a repressão. No ápice de tais manifestações, o prédio a sediar a Faculdade, à Rua Maria Antônia, acabou por ser incendiado. Isto provocou a transferência da USP para a Cidade Universitária Armando Salles de Oliveira, na zona oeste de São Paulo, passando a sediar toda a efervescência do pensamento crítico verificado na época.

Obviamente o autoritarismo que atingiu a Universidade tornou, por vezes, as comemorações de aniversário da mesma, meros cumprimentos de protocolos oficiais, visto que, segundo Cardoso (2004) a instituição acabou por se enquadrar à Ditadura Militar.

Porém, a USP gradativamente começa a incorporar algumas unidades universitárias, instituições de pesquisa e museus, que contribuíram para a diversificação de seus cursos.

Atualmente é a maior instituição de ensino superior e de pesquisa no Brasil. É considerada a terceira mais importante universidade da América Latina. Conquistou projeção importantíssima na formação de mestres e doutores no país e no desenvolvimento nas áreas de educação, ciência, tecnologia e artes.

Suas unidades de ensino estão distribuídas em seis campi universitários: São Paulo, Bauru, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto e São

Carlos. Conta também com algumas bases científicas e museus em outras cidades: Anhembi, Anhumas, Araraquara, Cananéia, Itatinga, Pirajuí, Ubatuba, dentre outras.

A USP oferece cursos de licenciatura e bacharelado em todas as áreas de conhecimento e cursos de pós-graduação, sendo que dos vinte e três Programas, dez receberam nota máxima pela CAPES. O número total de alunos, ainda segundo informação do *site*, considerando-se a graduação, pós-graduação e extensão era de 72.867 alunos ao final de 2002, em todas as seis unidades.

A estrutura da universidade, no mesmo ano, contava com 4.884 professores e 14.952 funcionários técnico-administrativos, que eram responsáveis por 189 cursos de graduação e 519 de pós-graduação.

Os cursos de pós-graduação na USP, na estrutura em que funcionam atualmente, iniciaram-se em 1969, momento em que o MEC promoveu oficialmente a criação da pós-graduação no país. Porém, desde 1950 a instituição já trabalhava com a formação pós-graduada, visto que desde sua fundação já contava com centros de pesquisa.

A USP, para atender à regulamentação estabelecida no Parecer 977/65, estruturou os cursos de Pós-Graduação em duas vertentes: *lato sensu* e *stricto sensu*, buscando estimular o desenvolvimento da pesquisa, formar professores para o ensino superior em expansão e treinar recursos humanos do mais alto padrão.

O Programa de Pós-Graduação em Educação data de 1971, quando foram criados os mestrados nas áreas de História, Filosofia da Educação, Administração Escolar e Didática. As atividades do doutorado iniciaram-se em 1978 apenas na área de História e Filosofia da Educação e em 1981 nas áreas de Administração Escolar e Didática.

Atualmente, com pouco mais de 30 anos da implantação oficial de seus cursos, a Pós-Graduação já formou mais de 21.000 mestres e 12.500 doutores, o que corresponde a 30% dos doutores e 15% dos mestres do Brasil, fazendo da USP a universidade que mais forma especialistas, mestres e doutores no país, em seus 218 programas de Pós-Graduação, dos quais mais de 85%, segundo o sistema de avaliação do Capes, obtiveram conceito superior a 4 (bom).

O Programa de Pós-Graduação em Educação conta atualmente com 598 alunos matriculados, sendo 282 no mestrado e 316 no doutorado. Desde sua criação, foram defendidas, aproximadamente, 532 teses e 517 dissertações. Obteve na última avaliação pela Capes, o conceito 6 (seis).

5.3.2 Regimento Geral da USP

Conforme o Capítulo 2, que trata especificamente da pós-graduação, a obtenção dos títulos de mestre e doutor depende do cumprimento de créditos em disciplinas e outras exigências. Os alunos devem ser orientados por docentes credenciados com, no mínimo, o título de doutor.

O credenciamento inicial dos docentes é válido pelo período de cinco anos e pode ser renovado pelo mesmo período. A critério do Programa, poderá haver a figura do co-orientador. O orientador, juntamente com o aluno, definirão o plano de estudo a ser cumprido, o qual poderá receber colaborações de vários Departamentos, unidades ou até mesmo outras instituições não relacionadas à USP. Ao candidato é possível a mudança de orientador.

Disciplinas cursadas na UNICAMP e UNESP serão aceitas até o limite de 1/3 do valor mínimo exigido, sendo o aluno dispensado de exame de equivalência. O ingresso no Programa depende de seleção, devendo os alunos regulares efetuarem suas matrículas regularmente, até a obtenção do título.

Há a possibilidade, de acordo com critérios estabelecidos, de passagem do mestrado para o doutorado, com aproveitamento dos créditos já obtidos. Os candidatos, tanto ao mestrado quanto ao doutorado, deverão demonstrar proficiência em língua estrangeira, atender às exigências de rendimento escolar e freqüência. Os títulos serão conferidos mediante a defesa de dissertação ou tese.

A seção III do referido Regimento trata das comissões julgadoras de dissertações e teses. No caso do mestrado, as comissões serão constituídas de três examinadores e no doutorado por cinco, sendo presidente e membro nato, o orientador. Está prevista a designação de membros suplentes, tanto homólogos (do próprio Programa e Unidade) quanto estranhos ao Programa e à Unidade. No impedimento ou falta do orientador, será designado um substituto, que poderá ser o co-orientador.

O julgamento da dissertação ou tese perpassará critérios previamente estabelecidos. A argüição, nos dois casos, não deverá exceder três horas para o mestrado e cinco para o doutorado, devendo ser realizada em sessão pública. Ao final da argüição, os examinadores, por intermédio de julgamento em sessão concreta, considerarão o candidato aprovado ou reprovado. Será conferido o título ao candidato se este for aprovado pela maioria dos examinadores.

As Unidades estabelecerão em seus regimentos normas que indiquem a seleção e as atividades de alunos monitores. Tal função poderá ser exercida por

alunos regularmente matriculados na graduação ou na pós-graduação que obtiveram bons desempenhos em disciplinas anteriormente cursadas.

A Universidade poderá oferecer bolsas a tais alunos desde que estes sejam incumbidos de auxiliar nas atividades dos cursos de graduação. A seleção destes monitores ocorrerá mediante provas específicas a serem estabelecidas pelo Departamento. Um detalhe importante no contexto deste trabalho é o fato de o exercício desta função de monitoria ser considerada como título para posterior ingresso na carreira docente.

5.3.3 Regimento de Pós-Graduação da USP

A pós-graduação da USP está estruturada em duas modalidades: *stricto sensu* e *lato sensu*. A pós-graduação *stricto sensu* é de natureza mais acadêmica, voltada para a formação de pesquisadores com amplo domínio de seu campo de saber. A pós-graduação *lato sensu* “visa o aperfeiçoamento técnico profissional em uma área mais restrita do saber” (REGIMENTO, 1999, p.5).

A Universidade, ainda conforme o Regimento (1999) poderá promover cursos de mestrado interinstitucional e doutorado em co-orientação com universidades estrangeiras. O título de mestre não será obrigatório para o doutorado, devendo ser a pós-graduação entendida como sistema de formação intelectual e produtora de conhecimento que compreende o mestrado e doutorado como níveis terminais. Para obtenção dos referidos graus, o aluno deverá cursar disciplinas e cumprir outras exigências estabelecidas, além da elaboração de dissertação ou tese.

O Conselho de Pós-Graduação é responsável pela elaboração de todas as diretrizes que norteiam a pós-graduação, sendo ainda responsável pela qualidade do trabalho, autorização de funcionamento de cursos, análise de propostas de suas Câmaras e Comissões, dentre outros. A coordenação dos Programas será realizada pela Comissão de Pós-Graduação, constituída por orientadores e representantes discentes, além dos membros suplentes. Cada Programa terá um coordenador específico.

O curso de mestrado deverá integralizar 1440 horas de atividades programadas e o de doutorado 2880 horas. Os créditos excedentes do mestrado podem ser aproveitados no doutorado, seguindo exigências específicas. Os candidatos deverão demonstrar proficiência em língua estrangeira e os estrangeiros em língua portuguesa.

O Regimento trata ainda de aspectos referentes à admissão, matrícula e prazos dos alunos; dos créditos e da língua estrangeira; das disciplinas; da qualificação e do desligamento de alunos; dos orientadores; dos co-orientadores; do aluno especial; da transferência de Área de Concentração e da nova matrícula; das Comissões Julgadoras e do Julgamento das Dissertações e Teses; do Mestrado Interinstitucional, dentre outros.

5.3.4 Informações Gerais e Objetivos

O Programa de Pós-Graduação em Educação da USP está credenciado conforme a Portaria 694 de 13/06/1995, publicada no DOE de

14/06/1995 e reconhecido de acordo com a Portaria do MEC nº. 132 de 02/02/1999, publicada no DOU de 03/02/1999.

Conforme informações apresentadas no *site*⁷ da universidade, o Programa tem por finalidades:

- 1) Desenvolver pesquisas e formar pesquisadores na área da educação, abrangendo temas relativos aos sistemas de ensino, nos seus diversos níveis e modalidades, e às múltiplas esferas sociais nas quais a educação se faz presente;
- 2) Formar professores-pesquisadores para o ensino superior.

O Programa é organizado em 10 linhas de pesquisa, definidas como núcleo temático de atividades de pesquisa:

- 1) Ensino de Ciências e Matemática
- 2) Estado, Sociedade e Educação
- 3) Cultura, Organização e Educação
- 4) Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares
- 5) Educação Especial
- 6) Filosofia e Educação
- 7) Linguagem e Educação
- 8) História da Educação e Historiografia
- 9) Psicologia e Educação
- 10) Sociologia da Educação

⁷ <<http://www.2fe.usp.br/estrutura/ppg1.htm> >

Conforme aponta o Edital do Processo Seletivo de 2004, em consonância com as finalidades do Programa, a proposta acadêmico-científica aponta para formação do docente e do pesquisador na área da educação:

A proposta acadêmico-científica do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP expressa um investimento no desenvolvimento de profissionais docentes, especialistas e pesquisadores, visando o aprimoramento de sua formação e atuação nos seus respectivos campos de trabalho, na área da educação (EDITAL, 2004, p.4).

O processo seletivo é composto por 3 fases: 1) Prova de proficiência em língua estrangeira; 2) Prova de conhecimento específico e 3) Entrevista. Todas as fases são eliminatórias. Para o doutorado, a fase 1 envolve a prova de proficiência em língua estrangeira, a fase 2 consiste na análise dos currículos e projetos de pesquisa e na fase 3 é realizada a entrevista e apreciação dos currículos e projetos de pesquisa apresentados.

O projeto de pesquisa deve conter, em sua estrutura, título, apresentação, objetivo e problema da pesquisa, justificativa, objetivos e hipóteses, quadro teórico, fontes e bibliografia. Quanto aos prazos, o mestrado deve ser concluído em até 36 meses e o doutorado em até 48 meses.

A proposta acadêmico-científica do Programa aponta para o investimento no desenvolvimento de profissionais, docentes, especialistas e pesquisadores na área da educação, aprimorando sua formação e atuação nos respectivos campos de trabalho.

5.3.5 Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE

Segundo a Portaria GR n°. 3347 de 06 de junho de 2002, o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da USP se destina a aprimorar a formação de alunos de pós-graduação para a atividade didática de graduação (PORTARIA, 2002, p.1).

O PAE, conforme o Art. 2º da Portaria, envolve duas etapas: uma preliminar obrigatória de Preparação Pedagógica e outra de Estágio Supervisionado em Docência. A Comissão Organizadora do PAE em cada unidade organiza a Preparação Pedagógica, com a duração de um semestre. O Estágio em Docência ocorre em disciplinas da graduação, não podendo exceder 6 (seis) horas semanais.

O Programa é disponibilizado exclusivamente aos alunos de Pós-Graduação da USP, regularmente matriculados. O processo seletivo para ingresso é realizado mediante a apresentação de um projeto, no qual constará o plano de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos em disciplinas específicas. O projeto será desenvolvido por meio da supervisão de um professor responsável.

Dentre as atividades previstas, os estagiários podem ministrar aulas teóricas e práticas, restringindo sua atuação ao máximo de 20% da carga horária da disciplina.

Os participantes do Programa poderão receber auxílio financeiro mensal, a depender de recursos que venham a ser disponibilizados pela USP. O número de participantes será definido de acordo com a quantidade de cotas definidas a cada Unidade.

O valor do auxílio é calculado, ainda conforme a Portaria, de acordo com a remuneração docente, na categoria Assistente RTP, incluindo a gratificação

de mérito. Tal auxílio poderá ser concedido por até dois semestres para cada aluno. Os alunos que têm vínculo empregatício com a USP não poderão se beneficiar do auxílio. A Unidade poderá aceitar voluntários, a critério da Comissão Coordenadora do PAE, sem remuneração.

A Coordenação geral do PAE compete à Comissão Central, constituída pelo Pró-Reitor de Pós-Graduação, na condição de Presidente; Pró-Reitor de Graduação, vice-presidente; 1 (um) Coordenador dos Campi do Interior; 1 (um) Coordenador do Campus da Capital; 1 (um) representante docente de cada um dos campi do Interior; 3 (três) representantes docentes do campus da capital e 2 (dois) representantes discentes, um da graduação e outro da pós-graduação, a serem escolhidos dentre os representantes eleitos para os Conselhos Centrais de Graduação e Pós-Graduação. Os membros da Comissão Central serão indicados pelo Reitor.

A coordenação das Unidades será responsabilidade da respectiva Comissão Coordenadora do PAE, cuja composição envolve membros das Comissões de Graduação e de Pós-Graduação por elas indicadas e um representante discente, regularmente matriculado em cursos de mestrado ou doutorado.

A Comissão Coordenadora do PAE na Unidade tem por função: 1) organizar todo o processo seletivo dos candidatos; 2) indicar os alunos contemplados; 3) avaliar o aproveitamento dos alunos, por meio de relatórios.

À conclusão do Estágio Supervisionado em Docência podem ser atribuídos créditos, conforme estabelecido pela Comissão de Pós-Graduação da Unidade, respeitando o máximo de 20% do total de créditos em disciplinas a serem cumpridas. O aluno também terá direito a certificado de participação.

A Portaria GR nº. 3423 de 7 de maio de 2003, publicada em 09 de maio de 2003 altera e, em alguns casos, prevê itens não totalmente delimitados na Portaria nº. 3347. O Art. 2º. (Portaria, 2002, p.1) incorpora a seguinte redação:

Art. 2º o PAE consiste de duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência.

§1º Cabe à Comissão Coordenadora do PAE na unidade de organizar a Preparação Pedagógica, a ser desenvolvida no decorrer de um semestre.

§2º O Estágio Supervisionado em Docência será desenvolvido em disciplina de graduação e não poderá exceder 6 horas semanais.

§3º. A Preparação Pedagógica deverá ser realizada, preferencialmente, no semestre anterior ao Estágio Supervisionado, permitindo-se a realização desta etapa paralelamente ao Estágio Supervisionado em Docência.

§4º A realização do Estágio Supervisionado em Docência fica condicionada à comprovação da Etapa de Preparação Pedagógica (§3º).

Para concluir, a referida Portaria, em alteração ao §5º do Art. 6º, amplia o auxílio financeiro por até quatro semestres para cada aluno, limitando ao mestrado, o tempo máximo de dois semestres.

O PAE é opcional para os estudantes de Pós-Graduação da USP, exceto para os bolsistas do CAPES, cujos mestrandos devem cumprir, conforme as exigências da agência, a Preparação Pedagógica.

As diretrizes do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino versam, basicamente acerca de 7 (sete) itens: 1) As normas para participação; 2) Etapa de Preparação Pedagógica (EPP); 3) Inscrição para a Etapa de Estágio Supervisionado

em Docência (CEESD); 4) Seleção para a Etapa de Estágio Supervisionado em Docência (EESP); 5) Supervisão da EESD; 6) Relatório da EESD e 7) Relatório de estágio.

No que se refere às normas para participação no PAE, apenas o estudante que cumprir com aprovação as duas etapas - a saber, Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado de Docência - terá direito ao certificado.

A Etapa de Preparação Pedagógica pode assumir atividades específicas, a depender da Comissão do PAE de cada Unidade:

- a) Disciplina da pós-graduação cujo conteúdo esteja relacionado às questões que envolvem a Universidade e o Ensino Superior;
- b) Conjunto de conferências relacionadas com as questões do Ensino Superior;
- c) Elaboração do material didático, discussões de elementos das disciplinas e planejamentos de cursos.

A EPP poderá ser oferecida uma ou duas vezes ao ano, conforme a demanda e as condições da Unidade. Como constitui requisito para a Etapa do Estágio Supervisionado em Docência, é importante que a oferta seja regular. Esta primeira etapa não envolve auxílio financeiro mensal.

A iniciação para a etapa de Estágio Supervisionado em Docência, bem como o processo seletivo, exigirão a apresentação do projeto de trabalho a ser desenvolvido pelo estudante. Os estudantes aprovados receberão auxílio financeiro proporcional ao número de horas dedicadas ao Programa, que pode ser de 4 a 6 horas.

A supervisão do referido projeto será de responsabilidade dos professores das disciplinas de graduação, não necessariamente o orientador do

estudante. Caberá ao supervisor acompanhar as atividades desenvolvidas pelo estagiário e o desenvolvimento do programa.

Os estagiários deverão elaborar um relatório que aponte todas as atividades realizadas no estágio. O supervisor assinará e incorporará a este, uma ficha de avaliação do aluno. O relatório e a referida ficha serão analisadas pela Comissão do PAE na Unidade, que elaborará um parecer final e enviará à Comissão Central do PAE, juntamente com toda a documentação referente aos alunos.

5.3.6 A formação de professores universitários na concepção do corpo discente do Programa

A amostra constituiu-se de 120 alunos do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP. Os alunos participam do Programa em nível de mestrado e de doutorado, representando a amostra 59,16% (71 alunos) vinculados ao mestrado e 40,84% (49 alunos) vinculados ao doutorado, como pode ser observado no quadro 25.

Quadro 25- Composição da amostra – USP – São Paulo

Categorias	Freqüência	%
Doutorado	49	40,83
Mestrado	71	59,17
Total	120	100,00

A referida amostra compõe-se de alunos predominantemente matriculados no ano de 2004 em anos de ingresso e situações de pesquisa diferenciadas. Há desde os ingressantes em fase de delimitação de projetos até pessoas que aguardam a defesa.

Quadro 26 – Ano de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo

Resposta	Freqüência	%
2000	1	0,83
2001	2	1,67
2002	9	7,50
2003	24	20,00
2004	83	69,17
Não respondeu	1	0,83
Total	120	100,00

Quadro 27 - Situação da pesquisa dos pós-graduandos da USP – São Paulo

Resposta	Freqüência	%
Aguardando defesa	1	0,83
Em andamento	74	61,67
Já qualificou	6	5,00
Só o projeto	39	32,50
Total	120	100,00

Conforme os quadros apresentados, há o predomínio de pós-graduandos no mestrado, ingressantes no Programa no ano de 2004 e que, igualmente aos alunos da UNESP-Marília, estão com suas pesquisas em andamento.

A amostra é constituída por alunos que cursam somente a Pós-Graduação, profissionais de diversas áreas e professores dos mais variados níveis de ensino, como pode ser verificado no quadro 28:

Quadro 28 – Profissões exercidas pelos alunos da USP – São Paulo participantes da pesquisa

Respostas	Frequência	%
Alunos de pós-graduação somente	60	50,00
Cargo administrativo	8	6,66
Outras	35	29,16
Professor de Ensino Fundamental	12	10,00
Professor de Ensino Médio	24	20,00
Professor de Ensino Superior	28	23,33
Total	167	139,15

As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos (120). A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 20.

À primeira vista, a impressão é a de que o número de “alunos de pós-graduação somente”, que corresponde a 50% da amostra, prevalece. Porém, se considerarmos todos os profissionais envolvidos na área de educação (professores do ensino fundamental, médio, superior e cargos administrativos) observa-se uma predominância de 59,99% na amostra. Cabe mencionar que dentre estes pós-graduandos, 23,33%, que corresponde a 28 alunos, são professores universitários, realidade oposta aos Programas da UNESP-Marília e UNICAMP-Campinas, nos quais os professores universitários predominam na amostra.

Pode-se dizer que os alunos da Pós-Graduação da USP, dentro da amostra selecionada, dividem-se basicamente entre profissionais da área da educação e em pessoas que dedicam-se apenas aos cursos.

Considerando-se as três universidades estudadas, a USP sem dúvida, possui expressivo número de alunos que se declaram “apenas” como pós-graduandos, significando teoricamente que, tais alunos dedicam-se, no momento, somente ao curso. Dentro deste grupo, 21 sujeitos apontaram, além da opção “alunos de Pós-Graduação somente” alguma outra profissão, porém é importante mencionar que provavelmente os alunos possuam o título e não estejam exercendo a função ou encontram-se em processo de afastamento ou licença de suas atividades.

Os alunos que exercem outras profissões constituiria um terceiro grupo, não menos interessante, dado a sua diversidade:

Quadro 29 – Demonstrativo das “outras” profissões exercidas pelos pós-graduandos em Educação da USP – São Paulo

Profissão	Freqüência	%
Assistente social	1	2,86
Auxiliar técnico pedagógico	6	17,14
Cineasta	1	2,86
Dentista	2	5,71
Enfermeiro	4	11,43
Farmacêutico	1	2,86
Fisioterapeuta	2	5,71
Fonoaudiólogo	2	5,71
Musicista	1	2,86
Não respondeu	2	2,71
Organizador de eventos	1	2,86
Personal Trainer	1	2,86
Professor Educação Infantil	2	5,71
Professor de curso técnico	1	2,86
Professor de Língua Inglesa	1	2,86
Programador	1	2,86
Psicólogo	2	5,71
Técnico em telefonia	1	2,86
Veterinário	3	8,57
Total	35	100,00

Conforme pode ser verificado, as profissões variam bastante. O Programa é freqüentado por auxiliares técnicos pedagógicos, enfermeiros, veterinários, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, dentre outros, constituindo a USP, a universidade que apresenta maior quantidade de alunos que se dedicam apenas aos cursos, bem como a que comporta maior número de pós-graduandos em áreas diversas à educação.

De forma geral, dentre estes alunos, a qualificação para a docência no Ensino Superior está em primeiro plano dentre os motivos apontados para justificar a procura pelos cursos de mestrado e doutorado:

Quadro 30 – Motivos apontados pelos alunos para freqüência ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo

Respostas	Freqüência	%
Ampliar conhecimentos	23	19,16
Aprender a pesquisar	40	33,33
Aprimoramento profissional	35	29,16
Dar continuidade aos estudos	8	6,66
Interesse na área de educação	4	3,33
Interesse na docência no ensino superior	57	44,16
Mercado de trabalho	12	10,00
Total	179	145,80

As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos (120). A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 21.

Cerca de 45% dos alunos, equivalente a 57 sujeitos, indicam a busca pela Pós-Graduação com o interesse na docência no Ensino Superior:

“Obtenção do título de mestre com o objetivo de lecionar no ensino superior”.

“Dar aulas na faculdade (ensino superior)”.

“Necessidade de título para ser docente do Ensino Superior e para adquirir mais conhecimentos e ‘bagagem’ para a realização do mesmo”.

“Pretendo ser docente do Ensino Superior”.

“Um maior conhecimento em educação de nível superior, uma vez que pretendo dar aula”.

“Carreira acadêmica”.

“A necessidade de aumentar as possibilidades de atuar no ensino superior”.

“Tenho interesse na docência no ensino superior e a pós é o caminho para isto”.

“A capacitação docente para o ensino superior”.

“Trabalhar na docência superior”.

“Pretendo uma preparação para a docência no ensino superior”.

“Condições para desenvolver os aspectos teóricos e metodológicos adequados aos alunos da graduação”.

“Interesse de atuar no ensino superior”.

“Atuar no ensino superior como docente”.

“Interesse em pesquisa e, principalmente, ensino superior”.

“Constituir carreira acadêmica lecionando no ensino superior; trabalhar como professor da escola básica, com a missão e responsabilidade de atuação para melhorar o ensino público gratuito”.

“Habilidade para a área acadêmica e interesse em lecionar no ensino superior”.

“Pretensão de me tornar um profissional acadêmico, e aprimorar meus conhecimentos na área específica de meu interesse”.

“Desejo de seguir carreira acadêmica”.

“Aquisição de mais conhecimento e título de mestre para que, no futuro, venha a dar aula. Seria como estar me preparando (em todos os sentidos) para qualificar bem futuros alunos”.

“Aprender como ser um professor universitário – formação profissional”.

“Interesse em dar aula no ensino superior”.

“Interesse em capacitação na docência”.

“Desenvolvimento de trabalho na área de docência”.

Dos 57 sujeitos que indicam o interesse pela formação docente universitária, 21 expressam tal desejo enquanto motivo único para iniciar o curso. Dentre estas 21 pessoas (36,84%), 9 são apenas pós-graduandos (não desempenhando outras funções simultaneamente), 7 são professores de ensino

fundamental e/ou médio e 5 enquadram-se na categoria “outros”, cujas profissões foram representadas em quadro anterior.

Isto significa que 21 dos 120 alunos participantes da pesquisa, isto é, 17,5% da amostra, busca o curso com a finalidade única da docência no ensino superior. Os outros 36 alunos também buscam o mesmo objetivo, ainda que aliado a outros propósitos, tais como: “aprender a pesquisar”, “aprimoramento profissional”, “mercado de trabalho”, “dar continuidade aos estudos”, “interesse na área da educação” e “adquirir conhecimentos”. Para visualização mais detalhada destes dados, consultar o anexo 21.

No caso destes 36 alunos, 13 pessoas apenas cursam a Pós-Graduação, 12 exercem outras profissões que não a docência, 3 atuam no ensino fundamental e médio, 7 são professores em nível superior e, por fim, 1 pessoa ocupa cargo administrativo. Pelas características apresentadas, pode-se concluir que a amostra é composta por sujeitos que possuem históricos que apontam para o interesse na docência superior, visto que temos alunos que somente se dedicam ao curso, professores de ensino fundamental e médio que, por certo, buscam ascensão profissional, profissionais de outras áreas que desejam especializar-se na área da educação e, por fim, professores universitários que provavelmente necessitam qualificar-se e/ou aprimorar-se quanto à docência.

O interesse pela docência no ensino superior, como já fora apontado, também se confirmou entre os alunos da UNICAMP - Campinas.

O desejo de aprender a pesquisar figurou como o segundo motivo mais apontado pelos alunos:

“Ampliação dos conhecimentos ‘adquiridos’ na graduação; formação como professora universitária”.

“Realizar atividade de pesquisa”.

“Interesse em fazer uma pesquisa”.

“A melhora na minha qualificação, por dar aula no ensino superior e por atualizar minhas condições de ensino”.

“Primeiramente, pela minha paixão à pesquisa e estudo; e segundo porque pretendo lecionar no nível superior”.

“Interesse em desenvolver pesquisas na área escolhida [educação]”.

“O interesse na área de pesquisa; realmente é isso que gosto de fazer”.

“Interesse em pesquisar meu objeto de estudo (relações raciais e educação em SP no século XIX)”.

“Trata-se de um segundo mestrado. Durante o andamento do primeiro que foi em ciências, passei a me interessar pelo Ensino de Química e encará-lo como objeto de pesquisa e uma nova fonte de aprendizado”.

“Pesquisar e aprender detalhadamente sobre o assunto do meu projeto”.

“Adquirir pré-requisitos para desenvolver um bom trabalho de pesquisa”.

“Preparar-me para atuar como pesquisador”.

“Atuar na área da pesquisa”.

“Aprofundamento intelectual em pesquisa”.

“Realmente, espero consolidação do meu conhecimento, de forma que possibilite o desenvolvimento de minha pesquisa”.

“Desenvolvimento de pesquisas e discussões epistêmicas”.

O desejo pelo aprendizado da pesquisa, apareceu enquanto opção única que moveu o interesse pelos alunos à Pós-Graduação em 8 dos casos, isto é, 20% das pessoas. Já a intenção pela pesquisa associada a outros interesses, foi citada por parte de 32 pós-graduandos, o que equivale a 80% da amostra composta por 40 pessoas:

“Interesse em desenvolver e conhecer estudos a cerca do tema de minha pesquisa, bem como alargar o campo teórico que beneficiarão a minha formação”.

“Realização profissional, melhor qualificação para pesquisa”.

“Interesse em pesquisa; aprimorar conhecimentos”.

“Procura de conhecimentos e qualificação; desenvolver pesquisas para contribuir com a qualidade do ensino”.

Dentre os pós-graduandos interessados na pesquisa juntamente com outros propósitos (32 alunos), destacaram-se: a docência, aprimoramento profissional e a intenção de adquirir conhecimentos.

O aprimoramento profissional constitui-se no terceiro item mais citado:

“Me aperfeiçoar como professora, além de procurar questões que foram aparecendo durante o exercício de minha profissão. Como se aprende? Que dificuldades os alunos apresentam e como solucioná-las?”

“Investigar o uso da História da Ciência como ferramenta para melhoria do Ensino de Física”.

“Necessidade de aprimorar os conhecimentos na Educação Superior”.

“Desejo de contribuir para a construção da Educação no Brasil; aperfeiçoamento profissional/acadêmico”.

“Aprimoramento de pesquisa e docência”.

“Melhorar minha formação profissional”.

“Enriquecimento cultural e profissional”.

“Melhorar qualidade pedagógica; auxiliar na resolução de problemas enfrentados; obter fundamentações teóricas e práticas”.

“Busca por aprimoramento profissional, o qual irá culminar com os objetivos trocados no âmbito profissional (satisfação)”.

“Qualificação profissional e resolução de anseio cognitivo”.

“Melhor qualificação profissional”.

“Realização profissional, melhor qualificação”.

“Qualificação profissional e pessoal”.

“Interesse de aprimoramento profissional; buscar melhorar o currículo para tentar encontrar um emprego melhor, já que perdi algumas oportunidades por não ter mestrado – leciono há 18 anos”.

“Procura de conhecimento e qualificação”.

“Na minha área de atuação [formadora de professores] a formação acadêmica é essencial”.

“Eu considero a Pós como um aperfeiçoamento do trabalho, ou melhor, da formação do professor”.

“Por aprimoramento das questões profissionais, trabalho com formação de professores [coordenadora pedagógica]”.

“Para melhorar meu nível de atuação no Ensino Médio e, recentemente, tenho trabalhado com formação continuada de professores”.

“Desejo pessoal de ampliar as minhas condições para uma docência mais fecunda, visto ser professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental (primeira à quarta séries)”.

“Necessidade profissional”.

“Aprofundar questões produzidas a partir da prática educativa; desejo de contribuir para o debate educacional mais amplo”.

“Aperfeiçoamento profissional; aprender novos conceitos e aprofundar os já existentes”.

“Aperfeiçoamento e aprofundamento da minha prática profissional e busca teórica às questões da prática de inclusão escolar”.

“Estou buscando mais aprimoramento e mais qualidade profissional, bem como melhores condições de me manter no mercado da educação”.

“Busca por desenvolvimento profissional e busca por crescimento cultural”.

“Necessidade de reflexões e mudanças na/sobre minha atuação docente”.

“Necessidade de aprimoramento da função docente”.

“O aprimoramento da minha atuação docente”.

“Buscar meu aperfeiçoamento na docência”.

“A necessidade do melhor preparo possível para o desempenho funcional”.

“Fui professora do ensino fundamental e médio por quase 10 anos e sentia a necessidade de conhecer melhor as matrizes do discurso profissional”.

“Adquirir conhecimentos” apareceu como o quarto motivo mais pontuado:

“Aprofundar conhecimentos sobre a área de atuação profissional escolhida: a Educação”.

“Aprofundar e ampliar conhecimentos, a crítica e a criatividade”.

“Aprofundamento dos estudos”.

“Pela maior aquisição de conhecimentos e aprofundamento na área”.

“Ao interesse em ampliar o conhecimento, além de aprofundar-me no tema de meu projeto”.

“Formação e aprimoramento intelectual”.

“Aprofundamento teórico”.

“Aprofundar nas questões das políticas públicas”.

“Aquisição de novos conhecimentos”.

“Melhorar conhecimento científico”.

“Atualização de conhecimentos, envolvimento com o ambiente acadêmico, aquisição de novos conhecimentos na área da Educação”.

“Aumento dos meus conhecimentos específicos da área”.

Diante dos dados expostos, pôde-se concluir que o interesse na docência no ensino superior superou todos os outros possíveis objetivos que os pós-graduandos poderiam ter ao ingressar no curso. Um dado não menos importante é que 21 destes alunos conciliaram os interesses pela docência no ensino superior e aprendizado da pesquisa como motivos à sua frequência ao Programa, relação que não fora destacada, na mesma intensidade, pelos alunos da UNESP-Marília e UNICAMP-Campinas.

Tendo em vista o objetivo que prevaleceu na análise anterior quanto aos motivos declarados pelos alunos para ingresso na Pós-Graduação, suas expectativas quanto aos cursos não poderiam deixar de constituir, em primeiro plano, a questão que envolve o preparo à docência no ensino superior, seguido da aquisição de conhecimentos e o interesse no aprendizado da pesquisa:

Quadro 31 – Expectativas dos alunos em relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo

Resposta	Frequência	%
Ampliar conhecimentos	40	33,33
Aprender a pesquisar	34	28,33
Aprimoramento profissional	25	20,83
Contato com pesquisadores	5	4,16
Mercado de trabalho	8	6,66
Não respondeu	1	0,83
Preparo para a docência do ensino superior	52	43,33
Total	165	137,47

As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos (120). A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 22.

Quanto ao preparo à docência no ensino superior, assim se manifestaram os alunos:

“Espero adquirir ferramentas para desenvolver um bom trabalho como educadora”.

“Dar subsídios para a prática do ensino superior em Química na medida que soma experiências ao conhecimento adquirido na ocasião do primeiro mestrado que foi em uma área tecnológica”.

“Preencher as minhas expectativas no que diz respeito à prática da educação do ensino superior (professor universitário)”.

“Discutir os aspectos atuais do ensino superior”.

“Oferecer meios para formar um docente, tanto em relação a conhecimentos específicos da disciplina que irá ministrar, quanto a aspectos didáticos”.

“Auxiliar no desenvolvimento dos conhecimentos necessários à docência”.

“Que me dê base para que eu possa lecionar no ensino superior”.

“Obter o conhecimento necessário para atuar como professor no ensino superior”.

“Adquirir condições de lecionar no ensino superior”.

“Que me direcione para dar aulas em uma boa Universidade”.

“Preparação pedagógica para o ensino superior”.

“Reflexões sobre o ensino superior”.

“Capacitar-me a lecionar no nível superior (titulação) e entrar em contato com outros profissionais e pesquisadores da área”.

“Ampliar as opções para lecionar em outras Universidades”.

“Ficar em contato com a esfera universitária e também me formar para me tornar apta a ministrar cursos superiores”.

“Eu espero poder ter maior subsídio para exercer a docência no ensino superior”.

“Adquirir conhecimentos e métodos para a execução da docência”.

“Espero me qualificar, ou seja, ser um professor de qualidade”.

“Espero conseguir a titulação, apenas, ou melhor, não tenho a intenção de me tornar pesquisadora/acadêmica. Espero ensinar no superior privado, onde não há necessidade de pesquisa”.

“É um bom espaço para pensar os problemas da docência, mas não o único”.

Do total de 52 respostas à referida questão, importante se faz mencionar que 21 alunos apontam a docência como expectativa primeira em relação ao Programa de Pós-Graduação. Isto significa que 17,5% da amostra total de 120 alunos, participantes da pesquisa, afirmam ser esta a expectativa única quanto aos cursos.

A docência, em 31 das 52 respostas, surge acompanhada de outros interesses:

“Exatamente que eu possa desenvolver meus objetivos e me formar não apenas como um cientista, mas como doador de conhecimento”.

“Amadurecimento pessoal e profissional, visão crítica, inserção no Ensino Superior”.

“Ser professora universitária (ganhar mais), aprender mais sobre física e sobre educação, para melhorar minha prática”.

“Busca de aperfeiçoamento, especialização na área de interesse, formação de pesquisador e formação como professor universitário”.

“Espero que o curso de Pós-Graduação me prepare quanto à minha formação como pesquisador e professor universitário”.

Conforme já observado na análise do quadro 30, referente aos motivos para freqüência no Programa, as expectativas referentes aos cursos também

relacionam-se, predominantemente, à formação do professor universitário. Constituem a maior parte deste contingente, pessoas que ainda não estão inseridas na carreira acadêmica, tampouco na área da educação, predominando casos em que os alunos cursam somente a Pós-Graduação e outras profissões já citadas no quadro 29, referente ao demonstrativo das profissões exercidas pelos pós-graduandos.

“Ampliar conhecimentos”, apresentou-se como a segunda expectativa mais citada pelos pós-graduandos:

“Discutir os pontos de questionamentos e conseguir os subsídios que me auxiliem na melhoria da qualidade do ensino que ofereço”.

“Que me ajude na sala de aula e como professor me auxilie em problemas”.

“Formação aprofundada na área escolhida mas, ao mesmo tempo, inter-relação com as demais áreas da universidade, buscando uma formação universal”.

“Continuidade, atualização e melhora dos conhecimentos adquiridos na Graduação”.

“Aprimoramento dos conhecimentos já adquiridos, bem como domínio de novas técnicas tanto específicas da área como de ensino e manejo em sala de aula”.

“Consolidação do conhecimento”.

“Que através dele [do curso] eu consiga ter um suporte teórico onde aplique-o durante e após minha formação”.

“Relacionar minhas atuais concepções de educação matemática e Educação em geral, com a literatura específica da área”.

“Que amplie minha visão sobre o assunto saindo do senso comum”.

“Poder ampliar a minha prática da inclusão escolar a partir de um embasamento, isto é, sair da esfera do empírico”.

“Aprender mais”.

“Espero (e tenho encontrado) grande troca de informações, atualização junto a excelentes profissionais”.

“Apoio teórico para as reflexões e mudanças, indicação de possibilidades e caminhos”.

“Ampliação de perspectiva visionária da teoria e ressignificação da prática docente”.

“O curso pode me proporcionar uma visão diferente, em termos de conhecimentos, da que possuo hoje”.

O desejo quanto ao “aprender a pesquisar” também revelou-se nas respostas dos alunos:

“Obter conhecimento necessário para desenvolver projetos de pesquisa”.

“Espero concretizar meus objetivos, podendo fazer pesquisa”.

“Aprimorar meus conhecimentos em pesquisa”.

“Que me ofereça subsídios para a realização da minha pesquisa e que seja um espaço de troca de experiências”.

“Que permita que eu me torne uma boa pesquisadora”.

“Que forneça os elementos necessários para o desenvolvimento de pesquisa”.

“Ingressar e permanecer no ramo de pesquisa, ampliar meus conhecimentos, poder acrescentar cada vez mais à área de pesquisa”.

“Preparação para a pesquisa”.

“Uma base no ‘meu caso’ não só no lado científico, mas também um apanhado geral em outras áreas. Mas em principal formação de pesquisadores competentes”.

“Instrumentalização para minha formação em pesquisadora”.

“Espero desenvolver-me como pesquisadora”.

“Experiência em pesquisa”.

“Espero encontrar a possibilidade de conciliar respostas para meus objetivos de pesquisa. Até o momento estou muito satisfeita”.

“Espero ser um pesquisador”.

“Capacitação para execução de pesquisas e ensino”.

“Que me capacite enquanto pesquisadora”.

“Que me dê instrumental teórico para que meu projeto saia a contento”.

“Que ele acrescente a minha formação e dê subsídios para formar uma linha de pesquisa e informações”.

“Não vejo a Pós-Graduação como um curso, mas como um espaço de pesquisa”.

“Base teórica que fundamente e sustente a minha pesquisa”.

“Aprender sobre elaboração de projeto de pesquisa e metodologia de ensino. Aplicação da metodologia de pesquisa aprendida para a formação de um laboratório próprio para desenvolver a linha de pesquisa da minha escolha”.

“Aperfeiçoamento e discussão dos assuntos relacionados à pesquisa e ao ensino superior”.

Uma tendência, verificada tanto na UNESP – Marília como na UNICAMP – Campinas e USP – São Paulo, quanto aos motivos que levam as pessoas a procurarem os Programas é que os alunos já engajados no ensino superior buscam na Pós-Graduação aprimoramento profissional, ao passo que, aqueles que ainda não são docentes ou apenas cursam a Pós-Graduação, a motivação deve-se ao interesse de ingresso na vida acadêmica.

Uma vez constatados os motivos e expectativas que os alunos nutrem com relação ao Programa, enveredou-se, inevitavelmente, pela discussão a respeito da concretização ou não de suas expectativas de formação profissional. Neste sentido, buscou-se levantar entre os pós-graduandos, as suas opiniões quanto à contribuição do Programa na formação de professores universitários:

Quadro 32 – Opinião dos alunos quanto à contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo na formação de professores universitários

Resposta	Total	%
Sim	72	60,00
Não	20	16,67
Não respondeu	18	15,00
Não sei	10	8,33
Total	120	100,00
Motivos apontados por quem respondeu SIM à questão anterior		
Atuação dos professores	5	6,94
Boa atuação de egressos	4	5,55
Compromisso do curso	2	2,78
Conhecimento da realidade do ensino superior	1	1,39
Contribuição teórica	17	23,61
Disciplinas pedagógicas	5	6,94
Não respondeu	9	12,50
Programa de estágio docente	3	4,17
Reflexão docente	7	9,72
Relação teoria-prática	15	20,83
Troca de experiências	17	23,61
Total*	85	118,04
Motivos apontados por quem respondeu NÃO à questão anterior		
Estrutura do curso	1	5,00
Falta de envolvimento dos professores	7	35,00
Não sei	1	5,00
Poucas disciplinas	2	10,00
Predomínio da pesquisa	9	45,00
Total	20	100,00

*As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos que responderam afirmativamente à questão. A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 23.

Segundo 60% da amostra (72 pessoas), há no cotidiano do curso, indícios de preocupação com a formação docente. Tais indícios têm se expressado, na concepção desses alunos, na “contribuição teórica”, “troca de experiências”, “relação teoria-prática” e “reflexão docente”. Respostas parecidas com as já verificadas dentre os pós-graduandos da UNICAMP-Campinas, com exceção do item “troca de experiências”.

Em contrapartida outra parcela, representando 16,67% (20 alunos), declarou não observar quaisquer abordagens no que tange à formação docente e 23,33%, equivalente a 28 alunos, não responderam ou declaram não saber responder a questão.

Quanto à “contribuição teórica”, assim se expressaram os alunos:

“Sim, porque dentro das disciplinas oferecidas o aluno pode escolher sua formação e direcioná-la para onde lhe for interessante”.

“Sim. No meu caso em que o tema é sobre pesquisas em educação, tanto as aulas como as leituras têm influenciado diretamente na produção”.

“Sim. O programa colabora muito, pois dá ao aluno uma visão geral do conteúdo. Porém, é preciso que o aluno busque seu próprio desenvolvimento, com pesquisas, além do Programa”.

“Sim, pelos fundamentos teóricos efetivados junto às disciplinas”.

“Penso que o curso ajuda na atualização quanto ao conhecimento sobre a Educação”.

“Sim, pela contribuição teórica que tive; oportunidade de conhecer em várias pesquisas e vários autores no meu campo de atuação”.

A troca de experiências também foi citada por 17 pessoas, o equivalente a 23,61% da amostra, conforme exemplos abaixo:

“Sim. Na medida em que acontecem debates dentro das disciplinas e mesmo nos grupos de pesquisas a cerca de temas que nos ‘transformam’ ou possibilitam pensarmos diferente”.

“Sim. Pois as reflexões feitas nos fóruns de debates que se estabelecem na universidade contribuem para minha formação enquanto professor”.

“Sim. Pelas palestras, contatos com outros profissionais e trocas de experiências”.

“Sim, pois as discussões proporcionam uma melhor visão de conjunto da educação”.

“Sim. Através de discussões, dando ênfase à crítica e ao aperfeiçoamento profissional nas trocas de experiências nas disciplinas”.

“Sim. Está me dando uma visão ampla da educação e possibilitando a articulação de conhecimentos, isto é, uma visão interdisciplinar nas diferentes opiniões e trocas de experiências”.

No que se refere à relação “teoria-prática”, 15 alunos (20,83%) indicaram este item, que pode ser considerado o terceiro mais citado, eis alguns exemplos:

“Sim, pois na educação, por mais que trabalhemos teorias, a prática de ensino é um fator sempre presente nas discussões e aulas teóricas”.

“Creio que sim, pois temos pesquisado estratégias de aprendizagem, testado, estudado como esclarecer dúvidas, dificuldades e com base esclarecer concepções prévias dos alunos, estudando e lendo muito”.

“Sim. Porque o professor não deve só saber da área escolhida, mas também, entender o aluno e o que há disponível para a melhoria das aulas”.

“Sim, porque há programas de incentivo como PAE (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino) para formação de professores”.

“Sim, porque você tem maiores fundamentos para a prática”.

“[a contribuição ocorre na] discussão sobre a estrutura e os objetivos dos cursos de graduação e de quais práticas pedagógicas mais importantes neste contexto”.

“Sim. Os temas tratados servem como auxílio para formação de conteúdos e também como instrumentos para o processo de ensino”.

“Sim, há disciplinas que abordam a teoria e a prática na sala de aula, o que permite ingressar mais ativamente na vida acadêmica”.

Ainda dentre os motivos que justificam a contribuição do Programa quanto à formação do professor universitário, a “reflexão docente” pode ser apontada como o quarto item mais citado pelos alunos:

“Penso que sim, pois as pessoas que conheço e que passaram por disciplinas da educação passam a questionar mais as metodologias utilizadas e buscam melhorar a qualidade de ensino”.

“Sim, pois representa um espaço voltado para reflexão”.

“Sim. O ambiente é espaço de discussão e produção de conhecimento”.

“Nas reflexões proporcionadas pelo contato com outros pesquisadores e profissionais afins, promovendo um intercâmbio”.

“Porque muitas das disciplinas oferecidas realizam seminários, trabalhos ou pesquisas que estão envolvidos com a reflexão da prática pedagógica”.

Sintetizando os dados provenientes dos quadros anteriores pode-se concluir que, segundo a maioria dos pós-graduandos, a expectativa com relação à formação para a docência superior é concretizada, pelo menos no ponto de vista de 72 alunos, ou seja, 60% da amostra.

Em contrapartida, 20 alunos, equivalente a 16,67% não considera que o Programa realmente ofereça o preparo para a docência superior. Dentre os motivos apontados por eles destacam-se o “predomínio da pesquisa”, a “falta de envolvimento dos professores” e “poucas disciplinas” que tratem da questão – itens que predominantemente também apareceram entre os alunos da UNESP-Marília.

Quanto ao motivo “predomínio da pesquisa”:

“[há contribuição do Programa, mas] não totalmente já que a ênfase é dada à pesquisa teórica e à prática pedagógica – bem como sua crítica – é deixada em segundo plano”.

“Acredito que o curso contribua para formação de bons pesquisadores, mas não de professores. Alunos com esse intuito (como o meu) devem procurar outras unidades”.

“A [formação] de pesquisador sim, pois as teses exigem aprimoramento científico. Já a docência tem sido pouco trabalhada”.

“Não, pois o curso desenvolve o perfil pesquisador nos alunos, principalmente por ter como requisito um trabalho escrito final”.

Quanto à “falta de envolvimento” dos professores do curso em relação ao problema, assim se expressaram os pós-graduandos:

“De maneira geral, acho que os professores que encontrei nem sempre estão preparados”.

“Não. Porque tem faltado professores na área”.

“Não. Porque poucos professores aplicam o que aprenderam”.

“Creio que tal finalidade não tem sido alcançada porque, muitas vezes, os alunos não são levados aos cursos de pós com esses objetivos, os quais também não são enfatizados pelos professores”.

A questão da existência de poucas disciplinas que enfatizam o assunto também foi mencionada por dois alunos:

“Não há disciplinas para preparo pedagógico”.

“Não, pois há poucas disciplinas específicas para a docência”.

Analisando-se os casos dos pós-graduandos que responderam afirmativa ou negativamente à questão proposta, algumas ponderações fazem-se necessárias à compreensão do processo que pode ter influenciado neste resultado. Elegemos, na tentativa de pontuar os elementos constituintes de tal processo, duas variáveis: a profissão de cada pós-graduando e os motivos que inspiraram sua inserção no Programa.

Quanto aos 72 alunos que responderam afirmativamente à questão, 27 (37,50%) são alunos da Pós-Graduação, não atuando simultaneamente em qualquer área, 19 (26,39%) são profissionais de áreas que não incluem a educação, 15 (20,83%) são professores de ensino fundamental e/ou médio e 11 (15,28%) são professores universitários.

Isto implica, na amostra, a existência de 46 alunos que não atuam na área da educação e que, em sua maioria (31 alunos), buscam o Programa com a intenção de formação para a docência no ensino superior. Quanto aos 26 pós-

graduandos restantes, 11 são professores universitários que buscam a Pós-Graduação provavelmente pela questão de aprimoramento ou, para aqueles que atuam na área e ainda não dispõem de titulação, os atributos de mestre ou doutor e os outros 15 são professores de ensino fundamental e/ou médio que almejam o ingresso na carreira docente no ensino superior.

Assim sendo, pode-se concluir que tanto para as pessoas que já atuam na área da educação quanto para as que não atuam, o Programa tem demonstrado indícios que reafirmam uma contribuição significativa no que concerne à formação de professor universitário. Tal ponto é muito importante dentro do Programa, visto que, como fora destacado, vários são os pós-graduandos que não dispõem de formação inicial em licenciatura e buscam nos cursos, a formação para a docência em nível superior.

Quanto ao grupo de 20 pós-graduandos que afirmam não identificar indícios que atestem a formação do professor universitário no Programa, é composto por 4 professores que buscam qualificação ao ensino superior e 16 pessoas que não atuam na área da educação, sendo que 5 delas buscam a docência e a pesquisa, 4 especificamente a pesquisa, 4 apenas a docência e os 3 restantes dividem-se, em: aprimoramento profissional, adquirir conhecimentos e mercado de trabalho.

Deste perfil, pode-se inferir que para os 5 alunos que buscam formação em docência e pesquisa, possivelmente apenas a dimensão que envolve claramente a última tenha se tornado mais evidente. Já para os alunos que buscam apenas a pesquisa, pode ser que, pelo fato de a docência não fazer parte de seu universo de aspirações pessoais, tenha sido alvo de menores direcionamentos por parte dos alunos. As hipóteses para os pós-graduandos que ambicionam a docência e não a reconhecem no Programa são as de que ou eles não dispõem de formação inicial

que os instrumentalizem na percepção dos indícios muitas vezes não conscientes manifestados pelos professores dos cursos, ou apenas realizaram atividades nas quais o assunto não tenha sido, de forma alguma, contemplado.

Buscando pontuar melhor as contribuições que o Programa pode estar trazendo ou não a este processo de qualificação, a amostra foi dividida em duas partes: de um lado, os alunos que já exercem a docência em nível superior e, de outro, os alunos que ainda não atuam na área da educação. No que concerne aos alunos já docentes, a ênfase no fato de que o Programa contribui ao aperfeiçoamento de sua profissão ocorreu em 92,84%, que corresponde à opinião de 26 pessoas:

Quadro 33 – Opinião dos alunos já docentes universitários quanto à contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo em relação ao seu aperfeiçoamento enquanto professor universitário

Resposta	Total	%
Sim	26	92,84
Não	1	3,58
Não respondeu	1	3,58
Total	28	100,00
Se respondeu SIM à pergunta anterior, como se dá essa contribuição?		
Resposta	Total	%
Contato com a prática da docência	2	7,69
Contribuição teórica	14	53,85
Mudanças na prática pedagógica	1	3,85
Não respondeu	1	3,85
Reflexão docente	6	23,08
Relação teoria-prática	2	7,69
Troca de experiências	6	23,08
Total*	32	123,09
Se respondeu NÃO à pergunta anterior, porque não ocorre essa contribuição?		
Resposta	Total	%
Não respondeu	1	100,00
Total	1	100,00

As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos que responderam afirmativamente à questão. A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 24.

Conforme os alunos, a contribuição do Programa reside em aspectos diversos. Quanto ao referencial teórico, 53,85% da amostra afirmou ser este tipo de contribuição o mais importante:

“No aprimoramento dos aspectos: avaliação, matriz curricular, projeto pedagógico”.

“Pelo aprimoramento de técnicas e aquisição de novos conhecimentos”.

“Maior conhecimento para tratar dos assuntos ministrados”.

“Através de leituras, debates, discussões e vivências interessantes”.

“Através do aprofundamento nas discussões e soluções para os problemas do ensino superior. Formando pessoas críticas e construtivas”.

“Na reflexão de conceitos teóricos que se desencadeiam em mudanças na prática”.

“Pela formação geral que a universidade proporciona ao aluno”.

“Maior conhecimento geral e específico bem como, experiência profissional dentro e fora de sala de aula”.

Um fato interessante a ser mencionado é que a contribuição teórica apontada pelos alunos inclui aspectos que envolvem o próprio conhecimento pedagógico, não se limitando apenas ao conhecimento específico de alguma área de interesse.

A “reflexão docente”, correspondeu a 23,08% de respostas da amostra:

“Permite um olhar crítico ao que fazemos e favorece as mudanças”.

“Quanto mais refletimos, discutimos, há estímulo para leituras e aprofundamento voltados às questões do ‘seu fazer’, modificamos nossa percepção e agimos diferente”.

“As possibilidades de reflexão sobre a prática é facilitada/ampliada pelas discussões presentes no curso”.

“Aumenta o nível didático e os conhecimentos da área”.

“Além das possibilidades de ampliação do conhecimento acho que o principal motivo pode ser definido pelo espaço reflexivo que esta Universidade permite”.

Figurando ao lado da “reflexão docente”, a “troca de experiências” foi contemplada como principal colaboração do Programa para 23,08% dos sujeitos participantes da amostra:

“Na troca de experiências, nas pesquisas bibliográficas e nos grupos de estudo”.

“A contribuição se dá nos momentos de reflexão com pessoas que estão envolvidas no mesmo contexto”.

“Na abertura maior para discussão”.

“Mostrando-me formas e métodos diversos de atuação e compartilhando experiências e angústias”.

Na mesma linha de raciocínio quanto à referida questão, pode-se incluir os alunos da UNESP – Marília e UNICAMP – Campinas.

Dentre o total da amostra, apenas um aluno já docente, assim como na UNICAMP – Campinas, não considera a contribuição do Programa em sua qualificação profissional. Neste caso, o referido aluno apenas respondeu negativamente à questão, sem fundamentá-la. O pós-graduando da UNICAMP – Campinas, por sua vez, citou a “falta de envolvimento” dos professores do Programa como justificativa a seu ponto de vista.

Considerando este item nas três universidades estudadas, de modo geral, os pós-graduandos apontam, resguardadas as devidas proporções, o empenho dos Programas na formação do professor universitário. Dentre os motivos registrados para demonstrar a contribuição dos referidos Programas, os alunos citaram, principalmente, a contribuição teórica dos mesmos quanto às questões que envolvem a docência no ensino superior.

No que se refere aos alunos que ainda não atuam e que pretendem inserir-se na docência universitária, o índice de contribuição apontado quanto à participação do Programa neste processo é da ordem de 88,04%, equivalente a 81 em 120 alunos.

Quadro 34 – Contribuição ou não da Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo no preparo para a docência dos alunos que ainda não são professores universitários e como isso ocorre

Resposta	Total	%
Sim	81	88,04
Não	7	7,61
Não respondeu	4	4,35
Total	92	100,00
Se respondeu SIM à pergunta anterior, como se dá essa contribuição?		
Resposta	Total	%
Atuação dos professores	6	7,40
Atuação em sala de aula (prática)	8	9,88
Contribuição teórica	31	38,27
Estágio-PAE	1	1,23
Mudanças na prática pedagógica	1	1,23
Não respondeu	6	7,40
Reflexão docente	10	12,35
Relação ensino-pesquisa	4	4,94
Relação teoria-prática	15	18,52
Troca de experiências	13	16,05
Total*	95	117,27
Se respondeu NÃO à pergunta anterior, porque não ocorre essa contribuição?		
Ênfase na pesquisa	1	14,28
Falta de disciplinas específicas	4	57,16
Falta de orientação	1	14,28
Não respondeu	1	14,28
Total	7	100,00

*As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos que responderam afirmativamente à questão. A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 25.

O referencial teórico, sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos, novamente constituiu-se no item mais citado pelos alunos da USP-São Paulo, tal como já ocorrido entre os alunos da UNESP-Marília e UNICAMP-Campinas.

“Essa contribuição se dá através do conhecimento adquirido nas disciplinas cursadas”.

“A contribuição se dá exclusivamente, na minha opinião, no aperfeiçoamento do conhecimento sobre o assunto pesquisado”.

“Aprimoramento do conhecimento, para que esse seja repassado aos alunos”.

“Em cursos e metodologias na unidade e fora dela e no aprofundamento do conhecimento que sejam necessários para ensinar”.

“Teórica e metodologicamente. Acrescentaria POLITICAMENTE também”.

“Sim, tanto na minha área de especialidade (Física) quanto na área de educação (aprofundamento)”.

“Sim, principalmente nas leituras e discussões”.

“Através da observação dos trabalhos de meu orientador, através das disciplinas didáticas e pelos estágios no PAE”.

“Através de disciplinas que abordam o tema da educação”.

“Sim, estou cursando uma disciplina que trata especificamente desta questão [formação de professores]”.

“Me fornecendo as ferramentas necessárias para uma boa atuação”.

“Na escolha de disciplinas que possam suprir a carência que a graduação proporcionou”.

“Estou iniciando uma matéria que acredito que colaborará [Metodologia do Ensino Superior]”.

“Através de disciplinas e metodologias de ensino”.

“Esta contribuição está relacionada a aspectos básicos e avançados do curso que estudo, debates de temas atuais”.

“Procuro cursar disciplinas que colaborem para esse tipo de formação e não apenas na minha área (que é muito específica)”.

“Por vivenciar uma universidade com outra visão, vendo minha orientadora. Fazer disciplinas como Aprimoramento Didático e Metodológico do Ensino Superior”.

“Mais conhecimentos e novas técnicas de ensino”.

“Sim. Fornecendo cabedal teórico e metodológico para a docência no ensino superior”.

“Sim. Representa preparo, treino, embasamento”.

“Na realização dos créditos: disciplinas, eventos acadêmicos e publicação de artigos”.

A “relação teoria-prática” ficou evidente em 18,52% da amostra:

“Através da aproximação com leituras e práticas que acredito serem necessárias para o professor do ensino superior”.

“Está contribuindo sim. É preciso a teoria estar sempre junto da prática”.

“No preparo pedagógico, na compreensão da metodologia do ensino superior, no ganho de conhecimentos específicos e na compreensão de que devemos amar o que fazemos, para fazermos bem, apesar das dificuldades”.

“Pois mostra metodologia e ajuda a resolver algum problema na sala”.

“No aprendizado da situação do ensino superior no Brasil e do papel do professor, do aluno e da Universidade neste ensino”.

“Nas inter-relações estabelecidas entre teoria e prática que trazem sempre novas idéias, novas formas de ser e atuar”.

“Aconteceu de forma dinâmica, enquanto os docentes oferecem estudos que são válidos para pensarmos e construirmos nossa formação”.

“Aprimoramento na pesquisa teórica que sustenta a minha prática em sala de aula”.

“As aulas pressupõem participação efetiva dos alunos como, por exemplo, com a apresentação de seminários, e isso contribui para a formação do perfil profissional”.

As “trocas de experiências” também fazem parte do rol de contribuições do Programa para a formação do professor universitário na perspectiva dos alunos que ainda não atuam na área:

“O material estudado, as disciplinas, o contato com professores já experientes, tudo contribui para o meu preparo profissional”.

“Convivência com professores da área”.

“Através da oportunidade do convívio com docentes do ensino superior”.

“Em muitas esferas. Desde a experiência de participar de grupos de pesquisa que discutem temas atuais de Educação até as várias oportunidades de me envolver com alunos de graduação, de perceber suas ansiedades durante sua formação”.

“Troca com alunos e professores”.

“Entrando em contato com professores, pesquisadores, estudando textos de autores preocupados com a questão docente, etc”.

“Na troca de experiências com os colegas e com o professor”.

“Na troca de experiência professor/alunos”.

O quarto item mais apontado pelos alunos, constitui-se na “reflexão docente”:

“Contribui na medida que promove uma reflexão sobre a própria prática docente”.

“Através das leituras, discussões, orientações fornecidas”.

“As leituras, discussões e pesquisas contribuem para a ampliação de horizontes e nos qualifica para um ensino mais consistente”.

“Há diversas discussões em torno da docência e da preparação dos alunos para o desempenho dessa atividade”.

“Permitindo que eu possa refletir sobre as questões relacionadas à docência”.

“A Pós-Graduação tem permitido um conjunto de reflexões e apontado uma bibliografia ampla, possibilitando estudos e pesquisas futuras durante a minha prática docente”.

“Sim, pois está ajudando a compreender as políticas públicas [na área da educação]”.

“Organizar o pensamento sobre a atividade de ensino, independentemente do nível”.

Apenas 7 pessoas (7,61% da amostra) declararam não observar no Programa qualquer contribuição à formação docente situando, dentre os fatores intervenientes neste processo, a questão da ausência de disciplinas ou conteúdos específicos à docência universitária, a ênfase apenas na formação do pesquisador e a falta de direcionamento do aluno por parte do próprio Programa:

“Por enquanto não. Espero que melhore depois desta disciplina [Didática do Ensino Superior] e de uma outra sobre Metodologia do Ensino”.

“Não, pouco conteúdo para magistério superior”.

“Não, a pós-graduação é voltada para formação de pesquisadores e não docentes”.

“Não. Depende do meu esforço em procurar disciplinas fora da unidade em que faço pesquisa. Acrescento a necessidade do aluno de mestrado acompanhar o professor em sala de aula (assistir aula da graduação com outra ótica)”.

Não obstante haja parecer negativo por parte de uma minoria dos alunos, grande parte destes observa uma preocupação/compromisso com a formação do professor-pesquisador, fazendo-se cumprir um dos objetivos explícitos descritos na documentação específica que rege o Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ainda que não tenha sido significativamente lembrado pelos alunos como parte da contribuição do Programa à formação do professor universitário, o estágio docente apareceu, pelo menos em termos mais formais, como o principal elemento articulador da formação docente na Pós-Graduação, ao lado das disciplinas pedagógicas.

Por este motivo, optou-se por investigar mais detalhadamente sua contribuição neste processo.

Dentre os alunos que responderam à questão, 40%, isto é, 48 pessoas, apontam ter participado do estágio de docência no Programa e a maioria, composta por 68 alunos, correspondendo a 56,66% declarou não ter realizado a atividade.

Quadro 35 – Demonstrativo da participação dos alunos em estágio de docência no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo

Resposta	Total	%
Sim	48	40,00
Não	68	56,66
Não respondeu	4	3,34
Total	120	100,00
Motivos apontados por quem fez estágio quanto à sua contribuição para a formação de professores universitários		
Atuação orientada	4	8,69
Conhecimento pedagógico	3	6,52
Experiência	27	58,69
Não respondeu	1	2,19
Relação teoria-prática	8	17,39
Troca de experiências	3	6,52
Total	46	100,00
Motivos apontados por quem fez estágio quanto à sua não contribuição para a formação de professores universitários		
Ausência de formação para cidadania	1	50,00
Não respondeu	1	50,00
Total	2	100,00

O estágio, na ótica de 97,81% dos alunos que participaram, efetivamente tem contribuído para a formação do professor universitário. Os tipos de contribuições mais apontados foram: o estágio como experiência à docência, a relação teoria e prática e a atuação em sala de aula por intermédio da orientação de pessoas mais experientes. Tanto na USP – São Paulo como na UNICAMP - Campinas, a experiência figurou como principal contribuição por parte do estágio para a formação do professor universitário.

No que se refere à questão que envolve a experiência na docência, assim se expressou a maior parte da amostra:

“Sem dúvida, por possibilitar um contato com a realidade no ensino superior”.

“Acredito que sim, porque é importante que o professor universitário conheça como ocorre o ensino a nível superior”.

“Sim, pois podemos observar o que é certo e errado e obter experiência antes de assumir o cargo de docente”.

“Sim, devido ao contato real com as dificuldades de uma sala de aula, por isso depois do PAE resolvi recorrer as disciplinas de educação”.

“Sim, pois há uma troca de conhecimentos”.

“Acredito que sim, pois propicia um contato em ambiente de trabalho almejado”.

“Sim. O aluno da pós já tem pelo menos um guia para egresso na carreira docente”.

“Sim, participar ativamente do processo de ensino é interessantíssimo para a formação”.

“Sim, porque a experiência prática mostra que surgem aspectos que não são citados na teoria”.

“Sim. Há vivência real contribuindo para solução dos problemas que surgirão”.

“Sim, traz experiências novas”.

“No meu caso tem contribuído muito, pois ainda não vivi a experiência docente no ensino superior e olhar para o outro e tentar ver você amanhã acho um bom exercício”.

“Às vezes, por depender das relações que são estabelecidas nessa experiência. Não depende apenas da oportunidade de poder estagiar”.

“Para mim a experiência foi muito boa: acrescentou-me vários elementos com os quais não havia tido contato (ou mesmo refletido) durante a graduação”.

“Porque promove uma aproximação com o cotidiano da relação professor-aluno”.

“Sim, porque o aluno pode inserir-se imediatamente, numa prática docente, mesmo como monitor e, às vezes, tal programa possibilita até a coordenação de aulas”.

“Sim, porque possibilita um contato direto com o cotidiano de sala de aula de um professor de terceiro grau”.

Quanto à relação teoria-prática, as declarações dos alunos foram:

“Auxilia efetivamente, através da prática que se adquire, observando ou participando de atividades teórico-práticas da área estudada”.

“Auxilia. Acho que aproxima mais o aluno da prática docente, embora não seja a docência propriamente dita, é o que mais se aproxima”.

“Creio que ajudarão sim, pelo menos quanto ao aparato formal: a didática clássica”.

“Porque ajuda a verificar outros mecanismos de estudos e de reflexão, já que dou aula na instituição particular”.

“Sim, pois encaramos diretamente a sala, visando procurar as dificuldades”.

“Sim, pois nos confrontamos com problemas reais e específicos no ensino superior”.

“Acredito que sim, porque estamos acompanhando o desenvolvimento de uma disciplina”.

“Acredito que sim, pois a partir da observação de outros cursos podemos nortear nossos objetivos na preparação de aulas”.

“Sim. Porque conseguimos estabelecer a relação teoria-prática nas aulas de Prática de Ensino, culminando em aplicação de projetos de ensino”.

“Sim, se bem feito o estágio promove o aprendizado prático e a ação reflexiva dentro da prática”.

“Propicia oportunidades de prática de ensino e exercício didático”.

A “atuação orientada” constituiu-se no terceiro item mais citado pelos pós-graduandos:

“Sim, pela oportunidade de atuação prática no ensino, com elaboração, junto do professor responsável do programa da disciplina”.

“Depende muito do professor tutor (responsável). Em meu departamento, organizamos cursos de verão para suprir esta lacuna (ministrados por pós-graduandos)”.

“Sim. Devido ao acompanhamento de disciplina na graduação, me sinto mais preparada para a docência”.

“Primeiro porque minha orientadora, com quem eu estagio atualmente, tem muito o que me ensinar sobre a docência: tanto no discurso como, principalmente, no exemplo”.

Apenas dois dos pós-graduandos que realizaram o estágio não vislumbraram uma efetiva contribuição deste à formação para a docência em nível superior. O motivo alegado pelo primeiro pós-graduando, assim como citado pelo aluno da UNESP-Marília é o de que há a ausência de uma formação voltada para a construção de uma ação à cidadania. Quanto ao segundo aluno, não houve uma justificativa para sua resposta.

A pesquisa, além de investigar os pontos de vista apresentados pelos alunos que freqüentaram o estágio quanto à sua contribuição para a formação do professor universitário, estendeu-se também a opinião daqueles que não participaram do processo.

Do total de 68 alunos que não participaram do estágio, 67 afirmaram sua contribuição para a formação docente de várias formas, entre elas o contato com a prática da docência:

“Sim, porque você adquire prática no contato com os alunos da graduação em métodos de exposição de aulas”.

“Sim. Contribui positivamente com a formação de professor universitário pois possibilita a vivência na prática das funções e responsabilidades de um professor universitário”.

“Sim. O estágio teria a função de aplicar a prática docente bem como avaliar as deficiências e propor novas formas de prática ao professor em treinamento”.

“Sim, pois podemos participar das aulas ativamente além de construir uma visão crítica do que estamos vendo”.

“Sim, pois é um primeiro contato com o aluno e possibilita aquisição de experiências nesse campo de trabalho”.

“Sim, pois é uma experiência prática que apresenta ao pós-graduando como é a docência no ensino superior”.

“Sim, pois permite que o aluno tenha um primeiro contato com as atividades de ensino, adquirindo uma certa experiência ainda que de forma indireta”.

“Sim, pois como primeiro contato com a docência superior, é importante ter como base o trabalho de alguém mais experiente”.

“Sim, é importante a observação; pode fornecer idéias do que é viável fazer ou não”.

“Sim, porque o aluno tem a oportunidade de conviver com a rotina de um curso universitário”.

“Sim, pois ao se aproximar da prática, o futuro professor poderá analisar com mais concretude tais problemas encontrados”.

“Sim. Porque é uma experiência a mais para aprimorar a sua formação”.

“Sim, porque permite a vivência da elaboração de um programa de aulas/atividades. Além de se perceber na posição de professor e não de aluno”.

“É claro, pois a ação prática é importante na formação do educador”.

“Acredito que sim pela oportunidade de atuar e acompanhar um curso de ensino superior”.

“Sim, pois permite a vivência de uma situação que auxilia o aluno a conhecer melhor suas aptidões e anseios”.

“Sim. Porque você tem contato com sala de aula, tipo de didática que será utilizada”.

“Sim. Porque coloca o aluno de pós frente a frente com questões do ensino superior, que em grande parte diferem das questões de ensino básico e secundário”.

A relação teoria-prática também foi apontada pelos alunos:

“Sim, a prática no ensino universitário pode fazer com que o futuro professor universitário reflita sobre os obstáculos epistemológicos inerentes ao processo de ensino”.

“Sim. Porque acho necessário conciliar teoria e prática para se obter uma aprendizagem significativa”.

“Sim, para integrar a teoria à prática, porque nós só aprendemos fazendo”.

“Sim. É um meio de aprendizado na prática”.

“Sim, porque os alunos podem, em parte, vivenciar o dia-a-dia de uma sala de aula”.

“Sim, pois propicia momentos de debates teóricos e situações práticas e reais, ou seja, a teoria e a prática se complementam”.

“Porque mesmo na teoria, há um processo reflexivo”.

“Sim, pois adentrar na realidade de qualquer tipo de prática educativa aprofunda questões e dúvidas nascidas da teoria”.

“Sim, porque o contato com a prática é saudável para suscitar questões e incentivar a reflexão sobre a sala de aula, nem sempre presentes nos cursos que fazemos”.

“Certamente, uma vez que possibilita o enfrentamento com as questões práticas do trabalho, à luz das referências teóricas”.

Por fim, apontaram o estágio como possibilidade para o conhecimento da realidade escolar:

“Sim. Pois é uma forma de aprender e vivenciar a educação no ensino superior”.

“Sim, pois traz mesmo experiência para lidar com os problemas em sala de aula”.

“Creio que deva contribuir em função de que o estagiário estará inteirado sobre a realidade do professor”.

“Sim. O estágio de docência coloca o aluno de pós próximo do que acontece na sala de aula, só que numa posição diferente não mais de aluno”.

“Sem dúvida, pois favorece a adaptação do professor e do aluno à realidade do ensino superior”.

“Sim. Observando profissionais qualificados e estar atento aos problemas da sala de aula faz com que na ‘minha vez’ eu esteja mais preparada”.

“Sim, pois é o momento de conhecer a realidade das salas de aula, isto é, os alunos e condições reais e tentar elaborar estratégias positivas dentro deste quadro”.

Apenas um dos alunos, dentre os que não fizeram estágio, apontou uma não contribuição efetiva deste à formação de professor universitário. O motivo alegado refere-se à estruturação do estágio por parte da própria universidade:

“Penso que, da forma como vem sendo proposto, o estágio não permite ao pós-graduando questionar a metodologia adotada. Não há discussão ou debates críticos e os pós-graduandos são expostos a dar aulas no lugar dos docentes, permanecendo sem preparo e ainda prejudicando o ensino do aluno a que é exposto”.

Independentemente das profissões, motivos à frequência e expectativas quanto ao Programa, fatores que possivelmente tenham influenciado nas respostas às questões anteriores, pode-se constatar que entre os pós-graduandos, o estágio contribui efetivamente para a formação da docência no ensino superior. Tal contribuição, na opinião dos alunos, reside na experiência que pode ser adquirida, na concretização da relação teoria-prática e na oportunidade de atuar na docência universitária sob orientação de profissional mais experiente.

Considerando toda a importância ressaltada pelos alunos quanto à inserção do estágio como atividade inerente à formação do professor universitário, causou estranheza o fato de ter sido pouco mencionado no contexto dos motivos

utilizados para justificar a contribuição do Programa neste sentido. Porém, em análise mais cuidadosa, verifica-se que vários dos motivos e/ou elementos indicados pelos alunos estão, por sua vez, intimamente relacionados às atividades de estágio.

No interior deste contexto de formação, especificamente no que se refere à formação pedagógica do professor universitário, algumas sugestões foram apontadas pelos pós-graduandos com o intuito de aperfeiçoar o Programa ou de ressaltar a permanência de alguns procedimentos já consolidados na Universidade quanto ao assunto:

Quadro 36 –Sugestões apontadas pelos alunos para a viabilização da formação do professor universitário no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo

Resposta	Total	%
A pesquisa deixar de ser o centro das atenções	2	1,66
Ampliar número de vagas para o estágio	1	0,83
Aperfeiçoar propostas do curso para formação de professores universitários	7	5,83
Atividades de formação de professor contar como créditos	2	1,66
Bolsas de estudos	4	3,33
Congressos,seminários	7	5,83
Conhecimento pedagógico (disciplinas)	52	43,33
Cursos obrigatórios na área da educação	4	3,33
Estágio obrigatório	1	0,83
Estágios	8	6,66
Estender o PED/PAE para o mestrado	8	6,66
Grupos de pesquisa	2	1,66
Incentivo a atividade docente	1	0,83
Maior acompanhamento dos orientadores	4	3,33
Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós-Graduação	3	2,50
Não respondeu	11	9,16
Pesquisa	7	5,83
Reflexão da prática pedagógica	5	4,16
Relação com graduação	8	6,66
Relação ensino, pesquisa e extensão	1	0,83
Relação teoria-prática	6	5,00
Troca de experiências	12	10,00
Total de respostas	156	129,91

As porcentagens são calculadas sobre o total de sujeitos (120). A soma das porcentagens excede a 100% porque alguns sujeitos se enquadram em mais de uma alternativa, de acordo com o anexo 26.

As sugestões, por ordem de predominância, serão apresentadas a seguir:

- quanto à contribuição das disciplinas no âmbito do conhecimento pedagógico:

“Ter cursos de preparação para a docência em cada faculdade dentro da Universidade”.

“Oferecendo maior número de disciplinas nas áreas de didática e metodologia do ensino. Disponibilizando disciplinas de graduação que poderiam ser orientadas para discussão de temas de ensino superior”.

“Disciplinas mais ligadas à formação de professores”.

“Promovendo discussões sobre o assunto e cursos de reciclagem na unidade”.

“Colocando cursos especializados em técnicas de ensino”.

“Através de disciplinas específicas para esta formação”.

“Com cursos específicos sobre o assunto e programas de aperfeiçoamento de ensino”.

“Disciplinas que enfatizem o processo de ensino superior, ao meu modo de ver, poderiam possibilitar um melhor contato do estudante com o ambiente universitário”.

“Disciplinas que promovam discussões e reflexão sobre o trabalho docente”.

“Talvez falte um pouco de incentivo à participação em disciplinas/atividades que tratem do tema, na teoria e na prática”.

“Ter mais disciplinas que enfocassem mais a docência e não apenas a pesquisa”.

“Introdução de disciplinas pedagógicas”.

“Disponibilizar mais disciplinas relacionadas à formação do professor universitário e exigir um certo número de créditos nelas”.

“Oferecendo disciplinas voltadas para a formação de professores que englobasse didática, metodologia de ensino, etc”.

“Um maior oferecimento de disciplinas voltadas para a área pedagógica”.

“Abrir mais matérias que abordassem mais temas relacionados a esta área”.

“Deveria haver mais disciplinas que discutam a situação do ensino superior bem como as mudanças que vêm ocorrendo no ensino”.

“Divulgação de disciplinas que promovam a discussão do ensino superior além da inserção do assunto nas diferentes disciplinas de forma breve, porém trazendo algum enfoque”.

“Com aulas e cursos abordando o ensino superior”.

“Realizando cursos de formação de professores e incorporando alguns conhecimentos gerados na Faculdade de Educação nos cursos de outras áreas”.

“Mais oportunidades de cursos sobre ensino superior. Convites para dar aulas e apresentar o projeto. Reuniões dos departamentos em que se apresentam aulas”.

“Disciplinas voltadas ao ensino – terceiro grau. ‘Obrigatoriedade’ de disciplina para os alunos de pós, pois observa-se que a maioria dos alunos são ou pretendem ingressar na carreira acadêmica”.

“Creio que deveriam ser oferecidas mais disciplinas com esta abordagem”.

“Trazendo no programa disciplinas que tratem do assunto. A FEUSP já traz na sua grade algumas disciplinas”.

“Ampliar o conhecimento teórico”.

“As disciplinas são sempre ótimas”.

“Poderia contemplar uma carga horária com cursos formativos visando à prática docente – do tipo ‘didáticas’ e programas e métodos”.

“Disciplinas obrigatórias para formação do professor no ensino superior”.

- quanto à troca de experiências no Programa:

“No campus da UNICAMP (onde me formei) e da USP, ainda é um lugar onde se convive com colegas de diversas áreas, há troca de informações, cultura, enfim, fatos que contribuem para a formação do cidadão”.

“Acho que seminários, discussões e debates poderiam ajudar muito a formação de uma visão crítica do aluno, e também dividir experiências...”.

“Possibilitando encontros, seminários, simpósios que propiciassem trocas de experiências e discussão a respeito”.

“Creio que o fortalecimento de grupos de pesquisa e reflexão sobre o tema poderiam ajudar”.

“Discussões, palestras e seminários são muito úteis para a formação do professor universitário”.

- quanto à inserção, organização e extensão dos estágios:

“Através dos programas de ensino PAE”.

“Acredito que os métodos já são utilizados, como os programas de estágio no ensino superior”.

“Com estágios, permitindo a entrada dos alunos de pós durante reuniões e escolha de planejamentos”.

“Oferecendo estágios para contribuir com a sociedade”.

“A partir de estágios de docência ao invés de somente os de observação”.

“Acho que a ampliação do PAE e melhorias no sistema de condução desse programa já seriam válidos”.

“Aumentando-se programas de aperfeiçoamento de ensino, como o PAE, estimular o aluno de pós-graduação”.

“Acho que aqui na pós isto tem sido possibilitado por meio de disciplinas específicas, PAE (monitoria) e participação como docente em cursos de formação continuada”.

“O PAE (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino) é um dos exemplos, a meu ver, bem sucedido e adequado para a formação de professor universitário”.

“Como vem fazendo com o programa PAE. Abrindo espaços para discussões e críticas”.
 “Desenvolver mais o PAE”.

- quanto ao estabelecimento de contatos com a graduação:

“A conscientização da responsabilidade é muito importante para o futuro professor universitário. Trabalhos com alunos de graduação seriam muito úteis nessa formação”.

“Propiciar maior contato do pós-graduando com a realidade do ensino superior, como por exemplo: como lidar com o ensino superior em escolas particulares que se alastram cada vez mais, captando recursos humanos através de indicação não priorizando a qualidade na formação dos alunos? Realidade X Ideal”.

“Maior contato com a realidade escolar. Maiores possibilidades de discutir as teorias”.

“Eu considero o incentivo para a realização de monitoria junto aos cursos de graduação uma maneira adequada de preparar os futuros professores universitários”.

Tendo como referencial os dados expostos, é certo que os alunos direcionam-se ao Programa de Pós-Graduação da USP – São Paulo com vistas, sobretudo, à qualificação para a docência no ensino superior. Neste contexto, as expectativas em relação aos cursos perpassam mecanismos que os instrumentalizem ao fazer pedagógico em nível superior.

No decorrer dos cursos a maior parte dos alunos considera que sua expectativa tem sido atendida à medida que o Programa contempla aspectos que direcionam a uma formação docente, sendo os mais citados a contribuição teórica no que tange aos conhecimentos pedagógicos, a troca de experiências, a relação ensino-pesquisa e a reflexão docente, lembrando que, entre todos os itens, a

contribuição teórica foi eleita como a principal contribuição pelos alunos das três universidades estudadas.

A amostra é contemplada por alunos que, em sua maioria, não realizou estágio durante o curso, mas que, igualmente aos que tiveram tal oportunidade, acredita em sua contribuição para a formação do professor universitário, seja pelas experiências proporcionadas, seja pela relação teoria-prática ou conhecimento da realidade escolar.

Como sugestão ao aperfeiçoamento da formação docente do Programa, os alunos citam procedimentos que já fazem parte de seu cotidiano, destacando a necessidade de que as disciplinas, de um modo geral, contemplem discussões a respeito do ensino superior, a extensão do PED e do PAE para o mestrado, troca de experiências, congressos, seminários e a ampliação de relação entre a graduação e a pós-graduação.

5.4 Apresentação e discussão dos dados da UNESP - Marília, USP - São Paulo e UNICAMP - Campinas

Após análises envolvendo os Programas de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Marília, USP e UNICAMP, reuniu-se, neste item, um apanhado de todas as características pertinentes ao assunto estudado em cada universidade, com o objetivo de delinear o perfil dos alunos que atualmente freqüentam os Programas supracitados e discutir a questão que envolve a formação de professores universitários neste quadro.

Para tanto, iniciar-se-á com uma apresentação das categorias utilizadas como referencial à construção deste perfil e, posteriormente, passar-se-á a uma reflexão acerca da formação docente universitária, por intermédio da análise das necessidades de formação indicadas pelos pós-graduandos.

Retomando a proposta geral da tese, as finalidades do projeto consistiam em: conhecer as necessidades que motivam as pessoas a procurarem um curso de Pós-Graduação em Educação; levantar dados que demonstrassem ou não a concretização do funcionamento dos cursos de Pós-Graduação em Educação no que se refere à formação do professor universitário e levantar a opinião dos alunos sobre como a formação de professores universitários tem se concretizado nos cursos de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Estaduais Paulistas.

Pois bem, o propósito deste capítulo consiste na socialização das conquistas possíveis dentro de cada objetivo inicialmente estabelecido, apresentando as múltiplas teorias e práticas que têm sido desenvolvidas no exercício das ações de

formação para a docência universitária por parte dos Programas de Pós-Graduação em Educação das principais Universidades Estaduais Paulistas.

Daqui para frente, será apresentado um perfil geral dos pós-graduandos dos três Programas envolvidos no estudo e algumas conclusões possíveis a respeito da formação de professores universitários no interior dos cursos de mestrado e doutorado dos mesmos - objetivo primordial da pesquisa.

A amostra em questão comporta 281 alunos, dos quais pode-se enunciar as seguintes características, segundo dados obtidos junto aos questionários:

- a) 167 alunos (59,43%) cursam o mestrado;
- b) 168 alunos (59,79%) ingressaram na Pós-Graduação no ano de 2004;
- c) 140 alunos (49,62%) atualmente estão com seu projeto de pesquisa em andamento;
- d) 119 alunos (42,35%) são docentes no ensino superior;
- e) 108 alunos (38,45%) apontaram como motivo à freqüência ao curso o interesse na docência no ensino superior;
- f) 96 alunos (34,16%) apresentam, como expectativa quanto ao Programa, a ampliação de conhecimentos;
- g) 184 alunos (65,48%) afirmaram observar, no Programa, contribuições no que se refere à formação de professores universitários;
- h) 45 alunos (16,04%) apontaram a “contribuição teórica” como principal indício na contribuição do Programa para a formação de professores universitários;

- i) 22 alunos (7,83%) salientaram o predomínio da pesquisa como fator que prejudica a formação do professor universitário no Programa;
- j) 186 alunos (66,19%) declaram não ter participado de estágio docente no Programa que freqüentam;
- k) 84 alunos (29,89%) que participaram de estágio docente, registraram a sua contribuição inequívoca à formação de professores universitários;
- l) 43 alunos (15,30%) indicaram a “experiência”, proporcionada no estágio, como fator primordial de contribuição deste em sua formação docente universitária;
- m) 151 alunos (53,74%) acreditam que a Pós-Graduação contribui para sua formação como professor universitário;
- n) 83 alunos (29,54%) citaram o “contato com a prática da docência” enquanto principal contribuição dos Programas à sua formação docente;
- o) 124 alunos (44,13%) já docentes universitários, indicaram a contribuição dos Programas de Pós-Graduação em Educação na melhoria de seu trabalho docente;
- p) dentre os pós-graduandos já professores universitários, 64 (22,77%) acreditam na contribuição da Pós-Graduação em Educação em seu trabalho docente, salientando que o “referencial teórico” consiste no principal fator desta contribuição;
- q) para 137 alunos (48,75%) que ainda não são professores no ensino superior, a Pós-Graduação em Educação contribui em sua formação docente;

- r) 60 alunos (21,35%) que ainda não ingressaram na carreira docente acreditam que a Pós-Graduação contribui em sua formação por meio do referencial teórico desenvolvido nas disciplinas;
- s) 89 alunos (31,67%) sugeriram, como forma de enriquecer a formação docente, a ênfase no conhecimento pedagógico, sobretudo a inserção deste como conteúdo nas disciplinas dos Programas.

Considerando os dados apresentados anteriormente, foram analisadas algumas relações entre as variáveis estudadas, que permitiram extrair algumas conclusões relevantes ao tema investigado.

As variáveis “profissão”, “motivos que levaram à freqüência ao curso”, “expectativas quanto ao curso” e “professor universitário”, constituíram nas principais fontes de análise dentro das relações a serem explicitadas na construção de uma visão geral que expresse as opiniões dos alunos a respeito dos Programas.

Quanto aos alunos de mestrado, estes constituem a maior parte da amostra. Tal grupo é composto, sobretudo por aqueles que apenas cursam a pós-graduação, sem vínculo algum com atividades de outra natureza, inclusive com o ensino superior. Quanto aos alunos do doutorado, a maioria da amostra é composta por professores universitários que, por vezes, acumulam cargos administrativos. Ingressaram no Programa motivados pelo interesse na docência porém, tal interesse, segundo análises dos questionários, está mais voltado ao aprimoramento profissional e necessidade de maior titulação para ascensão e/ou permanência na carreira. Enquanto os alunos do mestrado tentam inserir-se no mercado de trabalho, os doutorandos buscam permanecer ou se manter, segundo as exigências legais, em seus postos de trabalho.

Considerando os interesses verificados tanto em um quanto em outro caso, as explicativas quanto aos cursos de mestrado e doutorado reafirmam os interesses primeiros manifestados, porém, cada qual em uma perspectiva diferenciada, embora a docência para o ensino superior seja o centro das aspirações manifestadas.

Em conformidade com a discussão anterior, conclui-se que as profissões dos pós-graduandos são decisivas à sua inserção e expectativas quanto ao Programa. No caso específico dos alunos do mestrado, embora a maior parte se dedique apenas ao curso, dispõem de uma formação inicial relacionada a licenciaturas, em diversas áreas, que os habilitam à atuação no ensino fundamental e médio e, em alguns casos, em profissões não ligadas à Educação. É evidente, neste contexto, a necessidade de formação e aprimoramento profissional já verificadas anteriormente no universo das expectativas apontadas pelos mestrandos e doutorandos.

Tais expectativas têm, tanto na visão dos mestrandos quanto dos doutorandos, se concretizado nos cursos por meio da contribuição teórica, em nível pedagógico, verificadas nas diferentes disciplinas oferecidas nos Programas.

Como objetivo principal da pesquisa consiste em detectar indícios que apontem para a formação de professores universitários no interior dos Programas e como isto se concretiza no ponto de vista dos pós-graduandos, optou-se por realizar um levantamento específico entre os alunos já inseridos na docência superior e os não inseridos na docência superior à respeito do problema.

Neste levantamento, verificou-se que há indícios que concorrem à formação de professores universitários nos Programas, tanto por parte dos alunos-professores quanto dos pós-graduandos ainda não inseridos na carreira superior,

independentemente do curso que freqüentam. Tal contribuição ocorre eminentemente na perspectiva das disciplinas, cujo referencial teórico instrumentaliza a prática docente dos atuais e futuros professores universitários.

Segundo pode-se depreender das respostas, tais indícios são observados durante o decorrer do curso e não apenas em momentos isolados ou somente por parte das disciplinas pedagógicas. Os alunos que responderam pela existência destes indícios, em sua maioria, estão com seus projetos de pesquisa em andamento e, portanto, já atuam de forma significativa no cumprimento das atividades previstas no Programa, o que, teoricamente, daria condições aos mesmos diante de suas experiências diversificadas no Programa, observar a ausência ou a existência destes indícios.

Além das disciplinas, o estágio também aparece enquanto elemento articulador da prática docente dos pós-graduandos em seu processo formativo ou de aprimoramento profissional. O estágio é referência e indício da formação de professores universitários nos Programas tanto por parte dos alunos de mestrado quanto os de doutorado, inclusive entre aqueles que participaram ou não da atividade nos cursos.

Nota-se, pelos questionários, que os Programas de Estágio são amplamente divulgados aos pós-graduandos que, não raras vezes, espelham-se em ex-alunos dos Programas, tidos como bons professores universitários, como exemplos bem sucedidos de formação docente, também com a contribuição do estágio. Ainda segundo os mesmos alunos, em condições idênticas às já citadas anteriormente, a principal contribuição do estágio, seria a experiência que proporciona a quem dele participa.

Finalmente, tanto os alunos do mestrado quanto os de doutorado sugerem, independentemente de suas profissões, enquanto procedimentos que auxiliariam na formação de professores universitários nos Programas, visando a aprimorá-los quanto ao tratamento da questão, o desenvolvimento do conhecimento pedagógico nas disciplinas. Não se trata apenas de criar um maior número de disciplinas isoladas especificamente para este fim, mas também de incorporar discussões relacionadas ao ensino superior bem como atividades que proporcionassem uma aproximação da graduação com a pós-graduação por meio da realização de atividades afetas à atuação do professor universitário, em todas as disciplinas possíveis. O estágio também fora citado neste contexto, como fonte de experiência e trocas de conhecimentos.

Em um número mais reduzido de respostas, foram apontadas outras sugestões que, embora não constituam dados tão significativos em meio a uma amostra total de 281 alunos, serão aqui apontadas tendo em vista a diversidade e a relevância que poderiam ter neste processo.

Dentre tais sugestões destacam-se as relativas à organização de congressos, seminários e demais eventos na área, a concessão de maior número de bolsas para que o aluno possa participar integralmente de todas as atividades formativas dos Programas, a ampliação do número de vagas no estágio, estender os projetos de estágio docente também aos cursos de mestrado, propor a existência de estágio obrigatório, o desenvolvimento da relação ensino-pesquisa, a criação de grupos de pesquisa na área que promovessem reflexões acerca da prática pedagógica, a abertura de linha de pesquisa na área do ensino superior e, por fim, a incorporação de discussões acerca do ensino superior no cotidiano dos cursos.

Uma vez traçadas algumas considerações possíveis à totalidade das amostras de pós-graduandos das universidades estudadas, serão apontadas determinadas similaridades e discrepâncias que vêm a melhor concretizar e definir as formas de funcionamento de cada Programa em questão em sua singularidade e apontar indícios que levam a algumas conclusões possíveis, pelo menos em termos qualitativos, de serem estendidas a todos os alunos das referidas instituições.

A amostra praticamente fora analisada por meio da divisão de 4 grandes blocos: 1) alunos do curso de mestrado; 2) alunos do curso de doutorado; 3) alunos que já atuam na docência no ensino superior e 4) alunos que ainda não atuam no ensino superior. Toda a análise terá como suporte a divisão supracitada. Recorreremos ao apoio estatístico no tratamento dos dados, porém, diante de resultados não muito significativos na área, a referida análise está mais voltada aos preceitos da análise qualitativa.

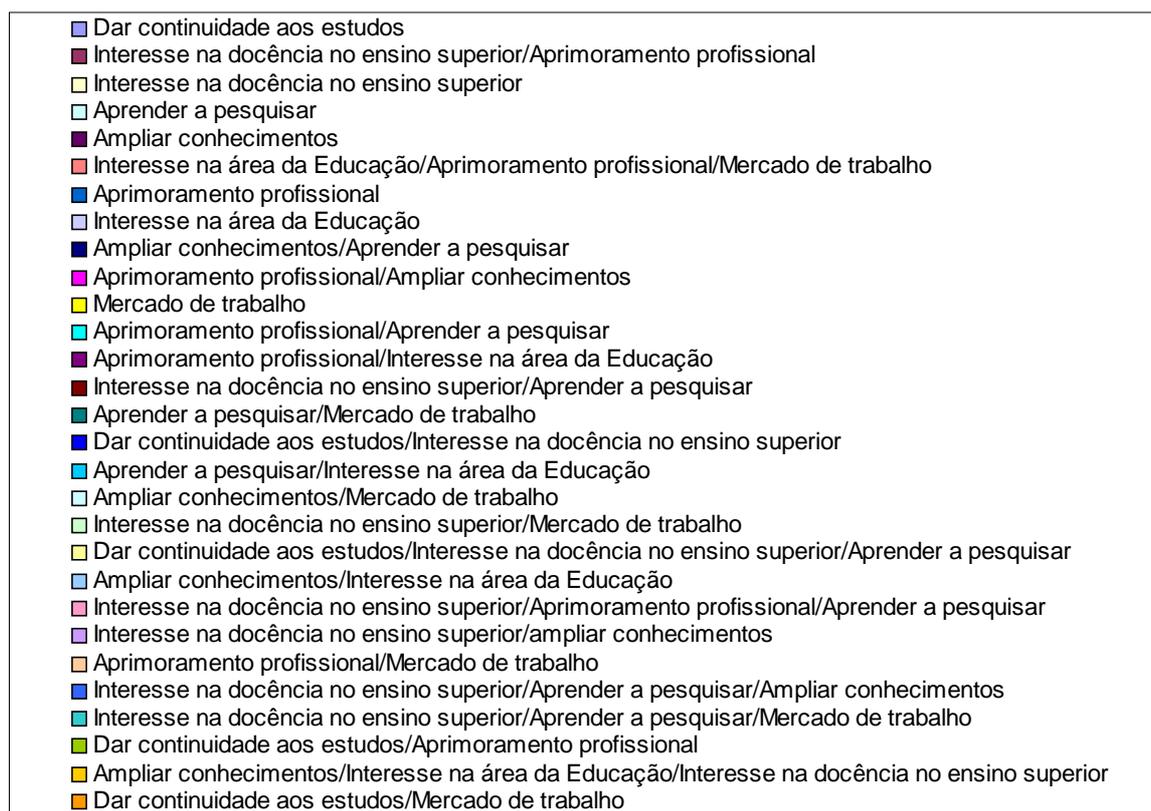
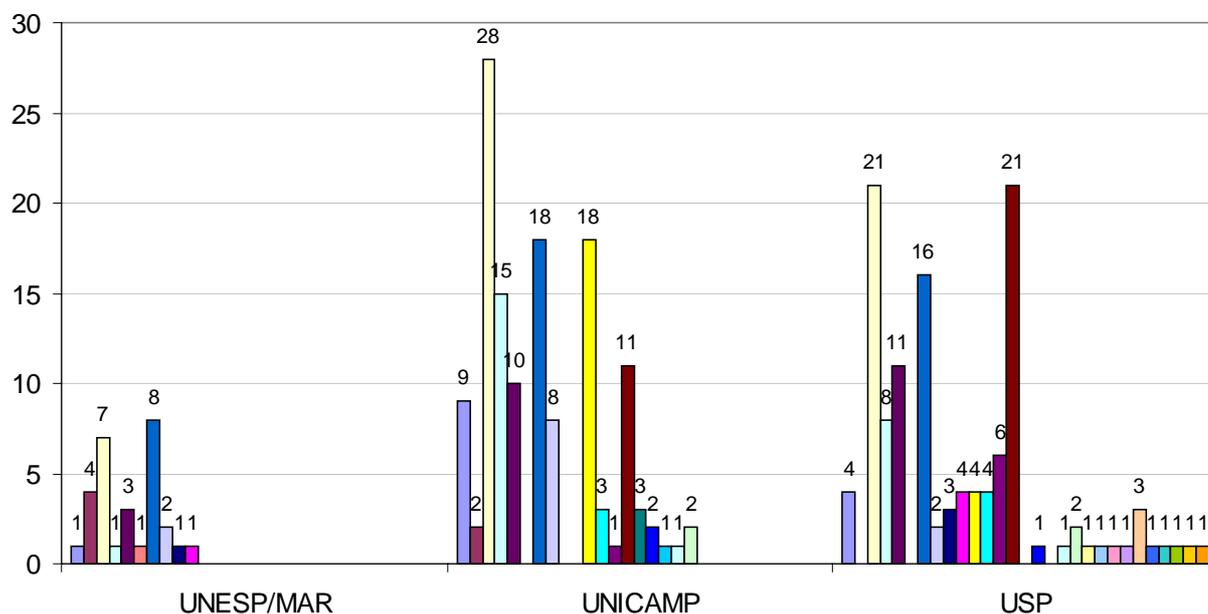
Neste universo, e iniciando a reflexão a partir desta sistemática, a quantidade de alunos nos cursos de mestrado das três universidades ocupam entre 50 a 61% das respectivas amostras, enquanto que os de doutorado ocupam de 40 a 50% da composição total da amostra.

Em relação ao ano de ingresso nos Programas, há a predominância do ano de 2004, momento em que a maioria dos alunos iniciou o mestrado ou doutorado. Um fato interessante a ser mencionado é que, comparando-se o desempenho destes mesmos alunos quanto à situação de seu trabalho de pesquisa, tanto na UNESP-Marília como na USP - São Paulo, os pós-graduandos declararam já estarem com a pesquisa em andamento. Entre os alunos da UNICAMP-Campinas, a resposta fornecida pela maior parte dos alunos é que estão apenas com o projeto delimitado.

No que concerne às profissões dos alunos, verifica-se que nas três universidades, a maior parte dos mesmos já ocupa cargo docente em instituições de ensino superior. Um segundo grupo, menos numeroso, porém significativo, corresponde a profissionais de áreas diversas que afirmam se dedicar somente ao curso. Este último grupo não possui contato com o ensino superior e abrange desde enfermeiros até musicistas.

Levando-se em conta a multiplicidade de profissões observadas, as motivações básicas para a realização de cursos de pós-graduação poderiam se revelar bastante diferenciadas. Contudo, não foi isto que demonstrou o gráfico 1:

Gráfico 1 – Motivos apontados pelos alunos para a freqüência aos Programas



Dentre os motivos que ocasionaram o ingresso destes alunos nos cursos de mestrado e doutorado, a docência no ensino superior, sem dúvida,

constitui o maior interesse entre os pós-graduados da USP-São Paulo e UNICAMP-Campinas. Para aqueles que já se encontram na carreira acadêmica, e isto vale para as três universidades, o interesse é mais centrado no aprimoramento profissional, enquanto que aos alunos oriundos de outras áreas o desejo seria o ingresso na carreira docente. Os pós-graduados da UNESP-Marília, enquadram-se no primeiro caso. A maior parte da amostra é constituída por professores universitários que buscam aprimoramento profissional. Ressalta-se que a UNESP é a universidade cuja amostra congrega o maior número de professores universitários e a USP, o maior contingente de alunos oriundos de diversas áreas em busca de qualificação para atuação na docência universitária.

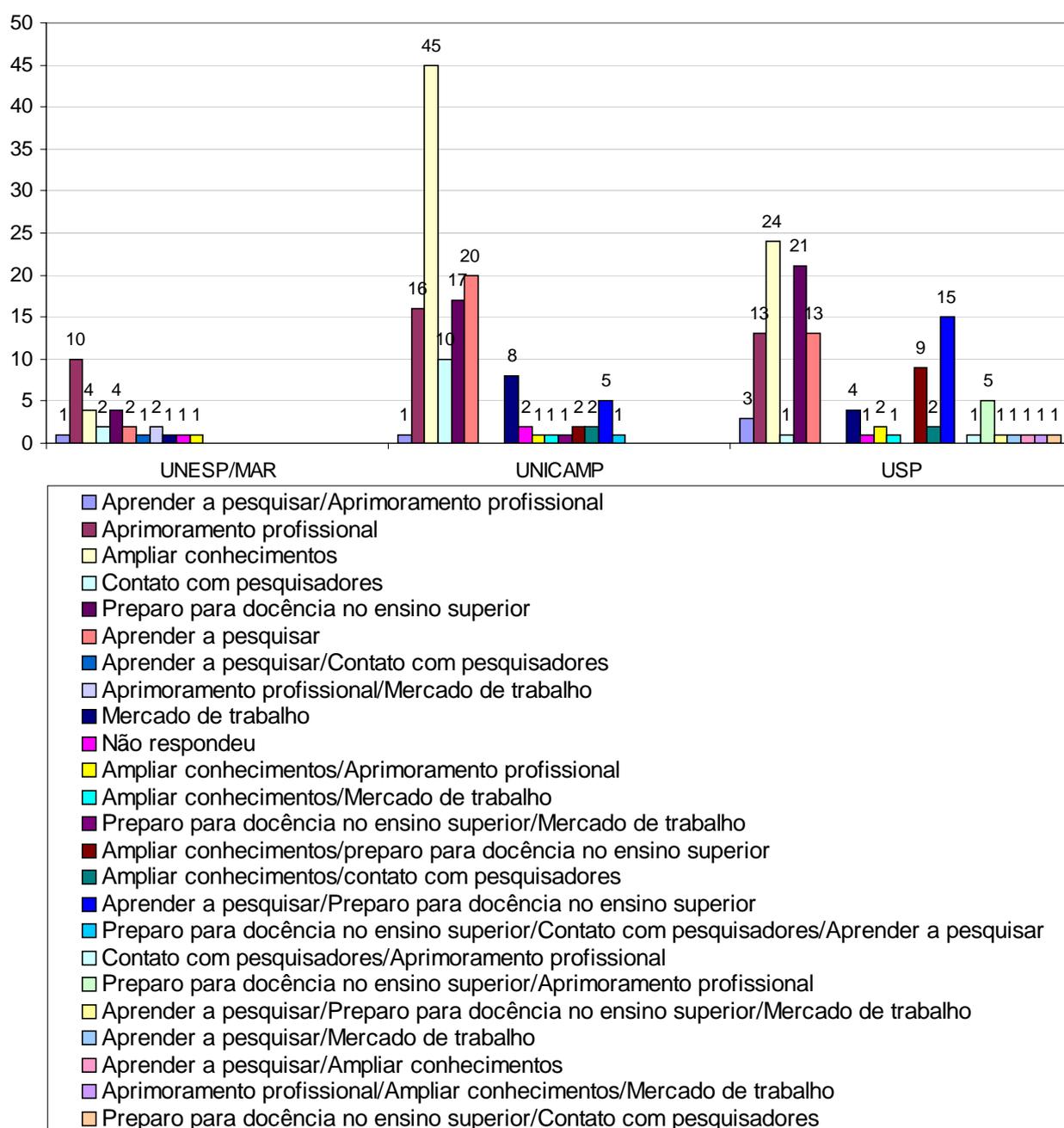
Estes resultados coincidem com os mesmos motivos apontados pelos mestres e doutores que participaram da pesquisa organizada por Velloso (2003) em parceria com a CAPES e a UNESCO, apontados no início do Capítulo 2. Nesta pesquisa, da mesma forma como foi possível depreender acerca dos dados aqui apresentados, a pós-graduação representa aos alunos a oportunidade mais evidente de ingresso na docência universitária.

Como já fora ressaltado, as modificações introduzidas pela LDB e as políticas para o ensino superior em geral têm proporcionado a ampliação de vagas no ensino superior não apenas aos potenciais alunos, mas, sobretudo, aos potenciais docentes titulados. Desta forma, os cursos de pós-graduação, especialmente os de educação, passam a ser cada vez mais procurados, inclusive por profissionais de áreas diversas à educação, que almejam ingressar na carreira docente.

As profissões exercidas pelos alunos, desta forma, explicam, em parte, as expectativas que os mesmos sustentam em relação ao curso. Quanto à USP, a expectativa consiste na docência no ensino superior; na UNICAMP, a expectativa

quanto à ampliação de conhecimentos é evidente e, na UNESP, por sua vez, o aprimoramento profissional constitui a necessidade dos alunos, conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 – Expectativas dos alunos em relação aos Programas

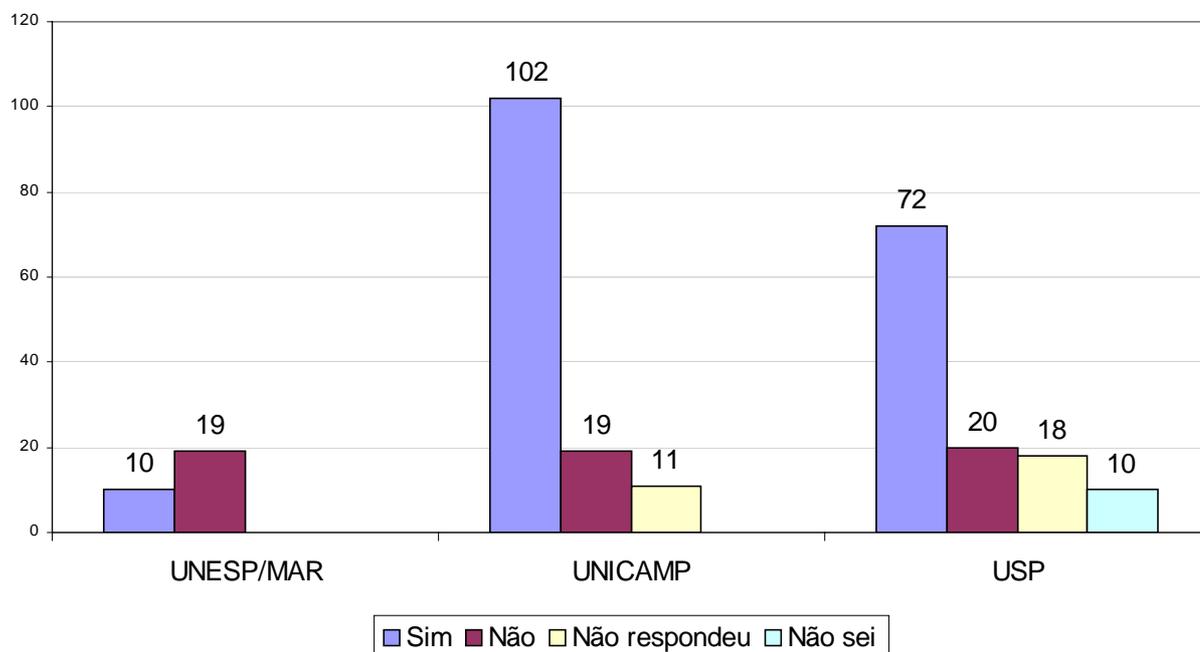


Destas primeiras considerações, algumas possíveis conclusões podem ser citadas: 1) a docência universitária, dentre as universidades estudadas, constitui o principal motivo que leva os alunos a buscarem a Pós-Graduação em Educação; 2)

os motivos para procura bem como as expectativas que os alunos nutrem quanto aos cursos de mestrado e doutorado são resultantes de tipos de necessidades de formação específicas em relação a área de atuação dos mesmos no mercado de trabalho; 3) para os alunos que já são professores universitários, a pós-graduação é tida como oportunidade de aprimoramento profissional e, para aqueles que não estão ligados à docência superior, um preparo para ingresso na carreira docente.

Indagados a respeito da atuação dos Programas no que tange aos aspectos relacionados à formação de professores universitários, tanto os alunos da UNICAMP como os da USP, declararam observar nos respectivos cursos, indícios que apontam para uma preocupação quanto à formação docente. Indicaram, como principal referência neste processo, a contribuição teórica verificada nas disciplinas dos cursos e, em menor escala, a troca de experiências proporcionadas pelos mesmos:

Gráfico 3 – Opinião dos alunos quanto à contribuição dos Programas na formação do professor universitário



Entre os alunos da UNESP a situação se inverte. Há mais alunos que declaram não observar indícios quanto à formação docente no Programa do que alunos que respondem afirmativamente à questão. O principal motivo alegado para tal posição é o de que não há disciplinas suficientes para discutir o assunto. Já o predomínio da pesquisa, relegando a questão da docência a segundo plano, seria o motivo apontado pela minoria de pós-graduados da USP e UNICAMP que não acreditam no empenho do Programa para a formação pedagógica do professor universitário.

Destes posicionamentos torna-se claro, analisando as expectativas, motivações para ingresso no curso e profissões, que aos alunos cujo interesse dirige-se à docência e àqueles que já são professores de ensino fundamental e médio, a

tendência em localizar iniciativas de formação docente no interior dos cursos é maior. Para os alunos que estão se deparando com a área pela primeira vez e àqueles que não tem a docência como objetivo, há uma maior dificuldade em observar as contribuições que os cursos oferecem em relação ao assunto.

Tais fatos podem elucidar pelo menos dois pontos: 1) os cursos, durante as atividades diversificadas que oferecem aos alunos, não deixam claro a existência de uma política de formação de professores; 2) como tais atividades são selecionadas pelos alunos em razão de sua necessidade primeira ou de acordo com seus propósitos mais importantes, pode ser que àqueles que buscam preparo/aperfeiçoamento quanto a docência, a opção por atividades não seja equivalente aos pós-graduados cujo principal interesse reside na pesquisa, por exemplo.

Acredita-se que os dois fatores interfiram nestas percepções dos alunos, porém, pelo contexto apresentado no caso da facção da amostra da UNESP que afirmou não observar indícios que indiquem um enfoque voltado à docência no ensino superior, a qual é composta praticamente por professores do ensino fundamental, médio e superior, talvez o primeiro ponto seja o mais pertinente numa possível justificativa para o fato.

Na USP e UNICAMP, a possibilidade pelo segundo ponto é maior, não devendo ser descartado que a facção da amostra que declarou não observar contribuição do Programa quanto ao assunto, é constituída, em sua maioria, por pessoas que, a rigor não possuem contato com a área de educação.

Quanto aos possíveis motivos que venham a justificar o ponto de vista dos alunos acerca de os Programas estarem contribuindo ou não para a formação de professores universitários, os motivos apontados por quem respondeu

afirmativamente à questão reside, nos casos da USP e UNICAMP na contribuição teórica oferecida pelo Programa. Os alunos da UNESP indicam a relação teoria-prática.

O predomínio da pesquisa constitui o maior argumento dos alunos que não verificam nos Programas um direcionamento à formação do professor universitário. Apenas entre os alunos da UNESP, a crítica ocorreu por conta da ausência de disciplinas que tratem de assuntos relativos ao tema de interesse:

Gráfico 4 - Opinião dos alunos quanto à forma de contribuição dos Programas na formação do professor universitário

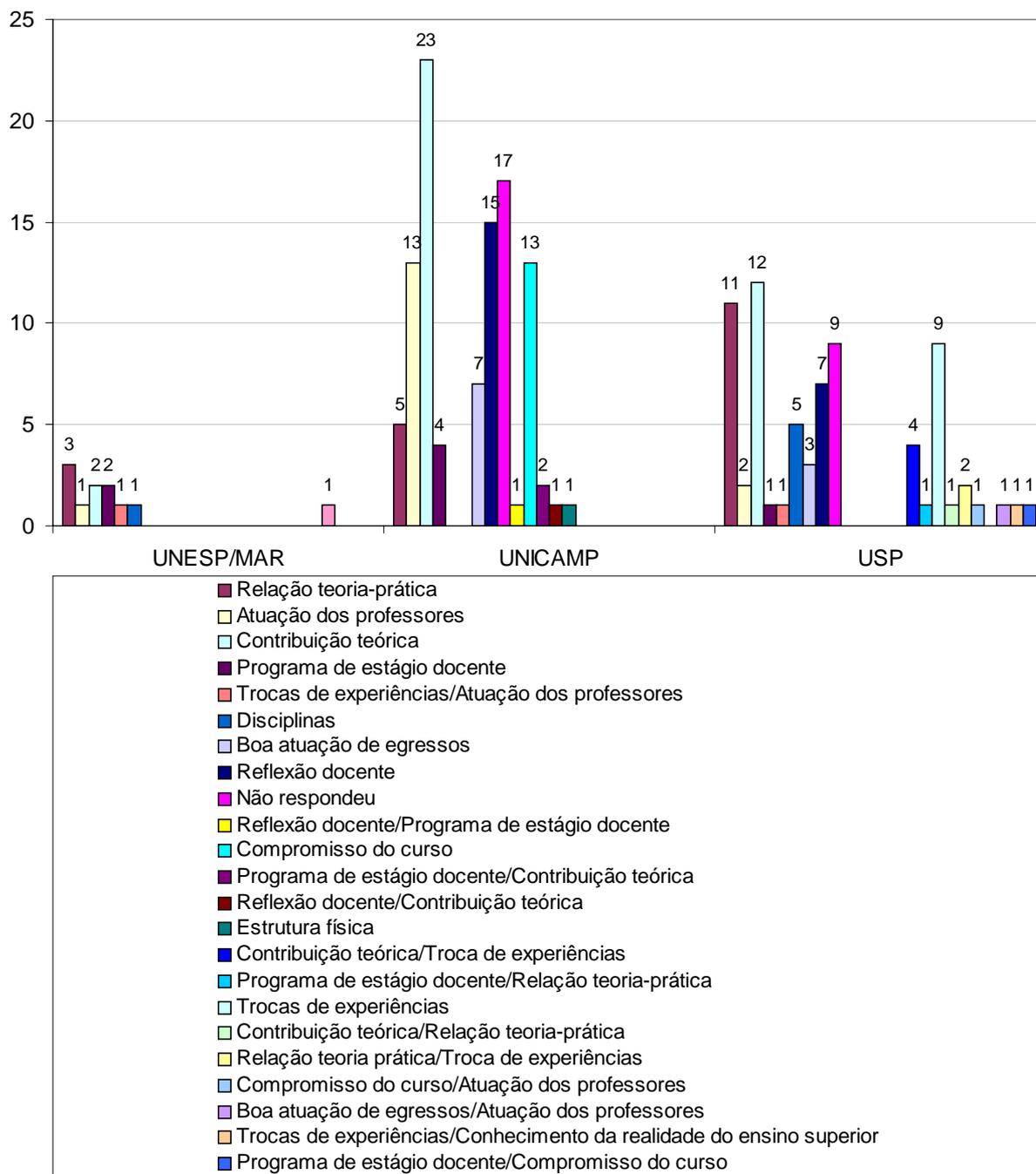
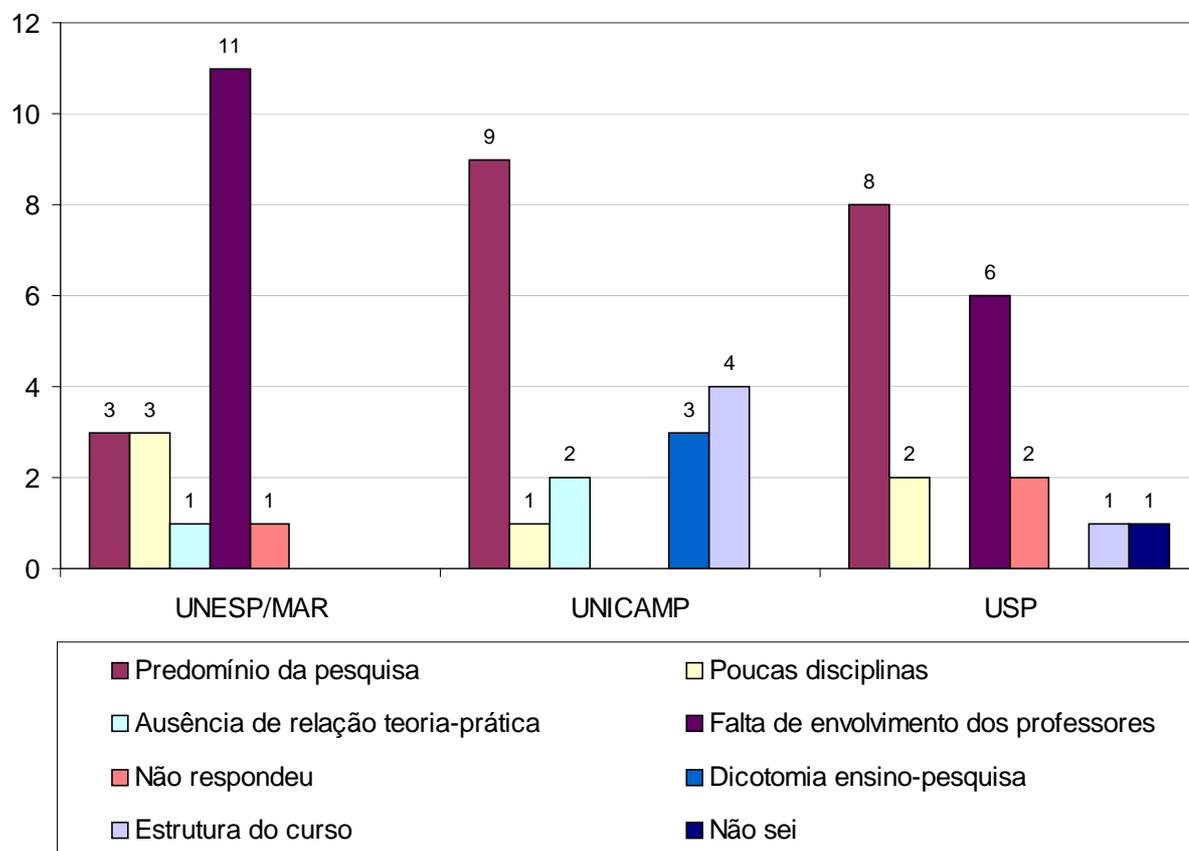


Gráfico 5 - Opinião dos alunos quanto à forma de não contribuição dos Programas na formação do professor universitário



No momento em que a amostra toda é dividida em dois blocos, um formado por professores universitários e o outro por “não professores universitários”, a situação se inverte, de forma que o índice de alunos que acreditam na não contribuição dos cursos à docência universitária diminui bastante, chegando a zerar na UNESP.

Indagados a respeito da contribuição do curso dentro de sua situação profissional atual, isto é, aos professores universitários se o curso estaria auxiliando em seu aprimoramento profissional e aos profissionais que ainda não haviam tido

contado com a docência no ensino superior, se este estaria contribuindo nesta formação, os alunos participantes da amostra não hesitaram em responder afirmativamente. Quando foram os alunos levados a pensar sobre sua própria situação no contexto do curso, ao que parece, as respostas foram resultado de um processo reflexivo maior e mais próximo ao cotidiano vivido individualmente no Programa.

Em tal processo reflexivo, tanto os alunos já docentes universitários quanto aqueles que ainda não têm contato com a docência, puderam identificar os substratos que o Programa tem oferecido e que podem contribuir em seu aprimoramento profissional e/ou formação pedagógica. Tais substratos podem ir desde uma ampliação de repertório teórico para as aulas, até uma determinada postura, discussão, leitura ou atividade em sala de aula. Tudo isto vai depender muito das reflexões suscitadas consciente ou inconscientemente pelos professores nos alunos no decorrer das aulas, atividades de orientação de pesquisa e outros.

A contribuição teórica constitui, na visão dos alunos da UNICAMP e da USP, a principal contribuição dos Programas em sua formação ou aprimoramento profissional enquanto professores universitários. Entre os alunos da UNESP, a relação teoria-prática seria a principal referência do Programa neste sentido.

A questão da contribuição teórica dos Programas para a formação docente, amplamente citada pelos alunos, levou-os a indagar: afinal, que tipo de conteúdo estaria envolvido em tal contribuição?

Revisando os motivos apontados pelos alunos para o ingresso ao Programa, bem como suas expectativas em relação a estes e a questão da formação docente dentro dos cursos, pudemos extrair algumas interessantes considerações.

Em relação aos pós-graduandos da UNICAMP, considerando análise dos itens supracitados, nota-se que o “referencial teórico” ao qual se referem em suas respostas, remete a conteúdos relacionados à docência, ao conhecimento pedagógico em si. Ao que parece, o Programa tem respondido bem a esta necessidade apresentada pelos alunos, visto que o referencial teórico na área da docência foi citado como a maior contribuição do Programa na formação docente.

Os alunos da USP ao ingressarem no Programa, de forma análoga aos da UNICAMP categorizam, como “referencial teórico”, subsídios na área da educação e docência. Tal aspiração dos alunos, parece ser parcialmente atendida pelo Programa, visto que ora os alunos citam como contribuição teórica do Programa à formação docente acerca de conteúdos de área específica, ora conteúdos relacionados à educação e pedagogia.

Entre os alunos da UNESP, no próprio momento de ingresso, os interesses dividem-se em “conhecimento pedagógico” e “conhecimento específico”, visando este último apenas a uma ampliação de conteúdos para serem aproveitados na sala de aula. Assim como na USP, no momento em que citam as “contribuições teóricas” do Programa, ora tal contribuição é citada em termos de “conhecimento pedagógico” ora em termos de “conhecimento específico”, indicando que o Programa auxilia entre os dois tipos de contribuição.

Podemos, neste quadro, inferir que talvez ainda haja, por parte dos alunos que buscam apenas o conhecimento específico, bem como por parte dos Programas cujas disciplinas somente contribuam neste aspecto, a histórica concepção de que o domínio do conhecimento por si só garante a formação docente.

Situações como estas comprovam as análises de Masetto (2003) e Cunha (1998) a respeito da formação docente universitária centrar-se apenas em

enfoques teóricos, conteudistas, minimizando o papel do conhecimento pedagógico e discussões mais amplas sobre educação nesta formação.

No geral, o nível de satisfação dos alunos quanto à dimensão da formação pedagógica, oferecida enquanto “referencial teórico” pelos Programas, sem dúvida é mais elevado na UNICAMP.

A diversidade verificada nos alunos dos Programas quanto à formação, profissões e interesses e, não deixando de mencionar, as influências decorrentes destas características sobre as percepções dos mesmos em relação a aspectos importantes do Programa que incidirão sobre a concepção acerca das concretizações das próprias finalidades dos cursos, sugerem que a questão docente apareça nos Programas de forma mais incisiva ou clara. Não apenas por parte do corpo docente durante as disciplinas mais citadas pelos alunos no que se refere ao assunto, mas que seu reflexo seja visualizado nas atividades dos Programas como um todo.

Tomando o estágio supervisionado como atividade privilegiada na formação do professor universitário, embora a maior parte dos alunos dos Programas não tenham tido acesso, os mesmos consideram sua relevância neste processo, tanto os mestrandos quanto os doutorandos, tanto os professores universitários quanto os não professores universitários, tanto aqueles que o freqüentaram quanto aqueles que não participaram.

A experiência docente, na perspectiva dos alunos, seguida pela oportuna relação teoria-prática sugerida pelos alunos da UNESP, foram indicadas como as contribuições mais relevantes do estágio para a formação docente:

Gráfico 6 - Demonstrativo da participação dos alunos em estágio de docência nos Programas

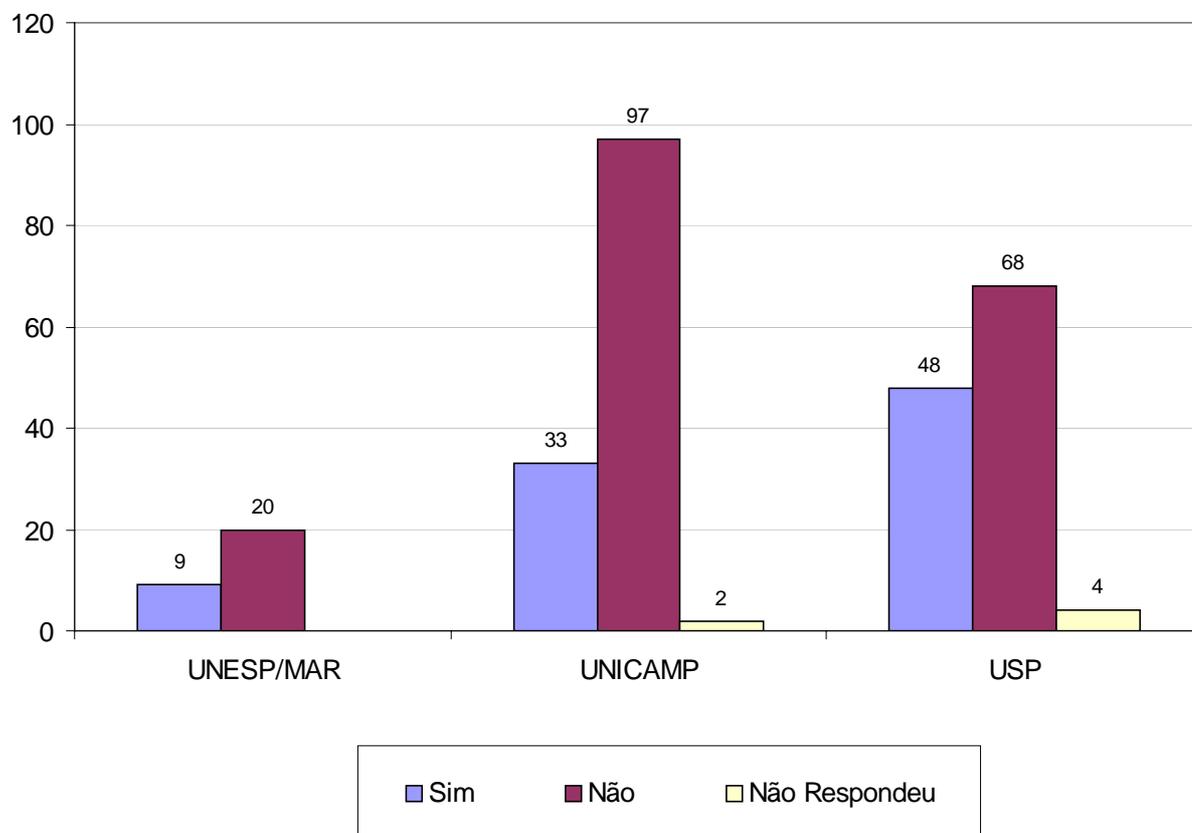
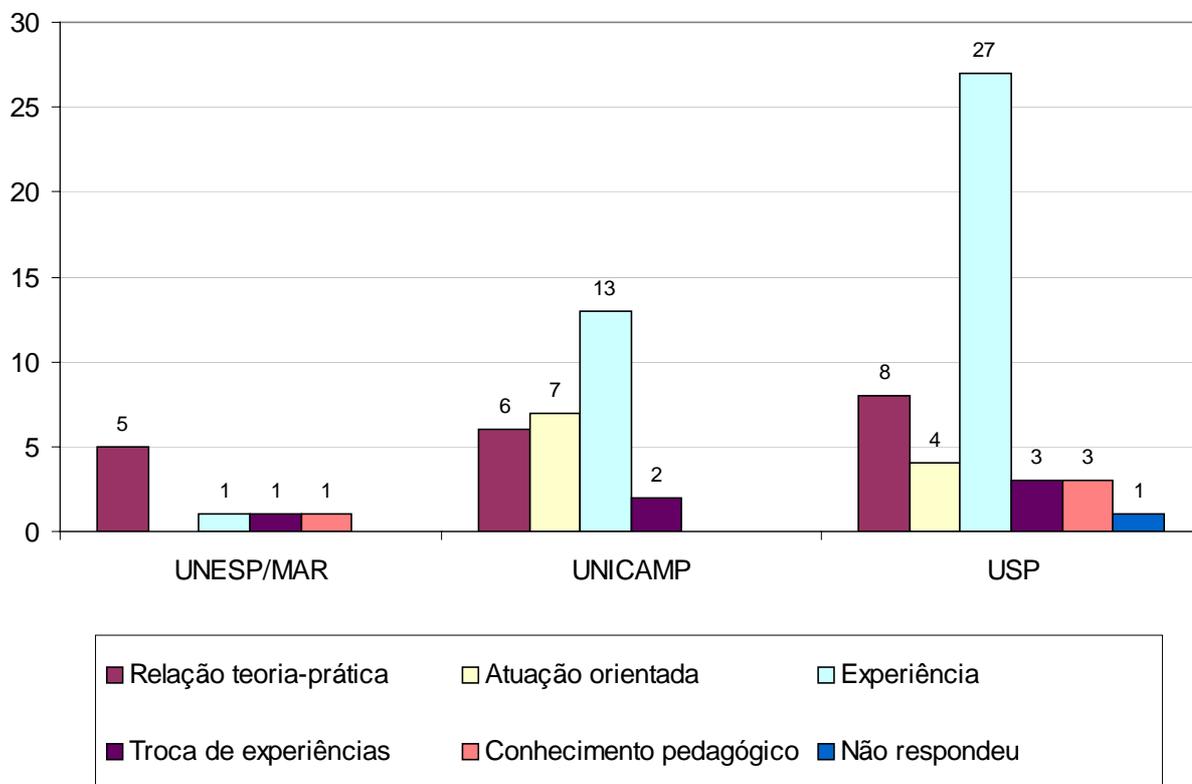


Gráfico 7 - Opinião dos alunos quanto à forma de contribuição promovida pelo estágio de docência



Dentre a minoria que, independente de haver ou não participado do estágio, acredita que este não contribua para a formação docente, a ênfase na pesquisa obteve o maior número de citações entre os alunos da UNICAMP e a “ausência de formação para cidadania” constitui no argumento apontado pelos alunos da USP e UNESP.

De fato, a formação política do professor universitário ainda não é ressaltada nos cursos, visto que o “preparo” é mais direcionado ao referencial teórico

nos termos de conteúdos relacionados à área de conhecimento específico a cada disciplina.

Apesar de ser considerado um dos momentos privilegiados dos Programas no que concerne à formação do professor universitário, o estágio, no momento em que os alunos são convidados a apresentar sugestões para uma maior ênfase na formação docente no interior dos Programas, quase não é citado. As maiores aspirações ficam por conta da inserção de disciplinas que discutam mais o conhecimento pedagógico.

Embora as disciplinas tenham sido amplamente citadas, o que pode levar à conclusão de que tal sugestão não resolveria o problema, dado que a inserção de discussões isoladas não afetaria muito a dimensão “pedagógica” dos Programas, acredita-se que haja um motivo especial para esta indicação dos alunos.

É possível que a maioria cite as disciplinas, pois pode ser que esta tenha sido sua única experiência significativa no Programa no que concerne ao conhecimento pedagógico. Sobretudo na USP e UNICAMP, as disciplinas “Metodologia do Ensino Superior” foram muito elogiadas pelos alunos, o que nos levou à possível conclusão de que a opção por disciplinas remeta à tal experiência positiva que vivenciaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises aqui realizadas representam uma contribuição inicial para aqueles que se interessam pela discussão da prática pedagógica do ensino superior e pela respectiva formação docente na Pós-Graduação em Educação. Os dados apresentados e discutidos permitiram aferir as vivências dos alunos de Pós-Graduação enquanto alunos e profissionais e delimitar até que ponto os Programas manifestaram-se no sentido de atender as suas expectativas de formação/qualificação.

Embora a discussão acerca da necessidade de formação do professor universitário tenha se tornado cada vez mais necessária diante das peculiaridades que a prática educativa vem assumindo não somente no Brasil, a formação pedagógica dos docentes ainda é vista por parte de algumas instituições e grande parcela de profissionais, incluindo os próprios professores universitários, como algo desnecessário.

Na prática, os Programas de Pós-Graduação, cujas finalidades perpassam a formação do docente universitário e do pesquisador, têm, na prioridade da condução de pesquisa reproduzido, mesmo que não intencionalmente, a dicotomia entre dois aspectos de um mesmo processo formativo, reafirmando a idéia de que, para ser um bom professor, basta apenas o domínio do conteúdo específico, oferecendo poucos momentos privilegiados para discussões que envolvam a questão docente nos Programas.

Por outro lado, conforme pode ser observado na presente pesquisa, há imensa demanda de professores que já perceberam tal necessidade e buscam nos

Programas de Pós-Graduação, sobretudo naqueles da área de educação, os referenciais para esta formação. Ao ingressar no Programa, as iniciativas quanto a este aspecto são tão incipientes que, se esta demanda não possuir vivências ou algum conhecimento na área, pouco poderá sentir as contribuições deste em sua formação pedagógica. A ausência de uma política clara de formação de professores universitários no interior dos Programas de Pós-Graduação em Educação produz nos alunos a impressão de que a docência é decorrência pura e simples de domínio teórico dos conteúdos e de rudimentos necessários à pesquisa científica.

Não se quer afirmar com esta pesquisa que os Programas estudados não contribuam para a formação pedagógica do professor universitário. Há algumas iniciativas que concorrem para esta formação, ainda que em intensidades diferenciadas, em todos os Programas analisados, segundo pôde-se depreender das declarações dos alunos e demais informações no que concerne aos estágios supervisionados.

O problema é que tais iniciativas são tão esparsas e desarticuladas que, à primeira vista, ao aluno se torna quase que impossível notar, por parte das universidades, alguma atitude formal que indique esta dimensão como algo relevante no interior dos Programas. Como não se verifica um esforço intencional e claro neste sentido, a tendência é que os alunos não percebam realmente, em análise preliminar, as conotações pedagógicas dos cursos de mestrado e doutorado, algo já discutido no Capítulo 5. Isto tanto é verdade que, os mesmos alunos que inicialmente destacaram o não comprometimento dos Programas quanto à formação docente, num segundo momento, quando incentivados a pensarem o problema de outra forma, isto é, numa perspectiva mais pessoal e menos formal, conseguiram identificar algumas contribuições dos mesmos em sua qualificação docente.

Nesta dinâmica do “não explícito”, os referidos Programas acabam por reforçar uma tendência a qual deveriam refutar. A carência de clareza quanto ao vínculo das atividades de pesquisa e ensino que incorporam as funções do professor universitário, levam os alunos a, praticamente, considerar a pesquisa como opositora ao ensino e vice-versa. Isto se confirmou entre os pós-graduandos participantes da pesquisa nas ocasiões em que puderam expor seu ponto de vista sobre os motivos que estariam ocasionando na não contribuição dos Programas de Pós-Graduação para a formação docente. Dentre os motivos apontados o “predomínio da pesquisa” sempre foi citado como principal fator a prejudicar tal processo.

Desta feita, perpetua-se a histórica concepção de que a docência não exige formação específica e promove-se a pesquisa como a principal referência à formação pós-graduada. Não se pretende aqui negar que a pesquisa constitua a razão de ser da pós-graduação, mas ressaltar a importância de sua relação com o ensino na formação de professores universitários, também importante objetivo histórico da pós-graduação.

Tal situação resulta, em parte, por força das próprias políticas internas à pós-graduação, nas quais a docência não é ressaltada, embora uma das principais atividades dos alunos nos cursos constitua na obtenção de créditos em disciplinas. Além disso, não há amparo legal externo à pós-graduação que estimule ou defina diretrizes que norteiem a formação docente. As formas de incentivo e sistemáticas de implementação da pesquisa nos Programas são muito mais aparentes na legislação do que os mesmos aspectos relativos ao ensino. Isto se tem acirrado ultimamente, com a forte pressão a que os Programas têm sido submetidos no sentido de apresentar produção científica como critério essencial de avaliação pela CAPES.

Isso nos leva a um questionamento acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida na pós-graduação e a melhoria da qualidade do trabalho docente dos atuais e futuros professores universitários. O presente estudo nos sugere que a titulação acadêmica, exigência imposta pela Lei de Diretrizes e Bases, não assegura, necessariamente, a qualidade de ensino nos moldes como os cursos de Pós-Graduação em Educação têm funcionado. O mesmo raciocínio pode ser aplicado aos demais cursos de Pós-Graduação que, numa perspectiva mais ampla, divide com a Pós-Graduação em Educação a mesma finalidade de formação docente para o ensino superior.

Considerando as diferenças verificadas nas atividades que envolvem a pesquisa e o ensino, não é difícil compreender porque um profissional de reconhecida habilidade em pesquisa não oferece garantia segura de excelência na atuação pedagógica. Nesta perspectiva, a qualificação oferecida pelos cursos de Pós-Graduação em Educação vem a aprofundar ainda mais a separação entre ensino-pesquisa e a relação graduação/pós-graduação, fazendo com que seus egressos repitam seus mesmos erros (DIAS SOBRINHO, 1998).

Pachane (2003) cita, segundo pesquisa realizada por Macedo, Paulo e Torres (1998), que os próprios pós-graduandos reconhecem o despreparo pedagógico que caracterizam seu início de carreira no ensino superior. Relatam que o preparo formal para a profissão acaba ocorrendo no próprio exercício da docência, numa aceitação acrítica dos currículos praticados de forma a conservar e reproduzir o modelo de ensino urgente.

As próprias tendências ao ensino superior verificadas nos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), tais como a expansão acelerada do ensino superior, a necessidade conseqüente de

professores neste nível de ensino e também a diversificação da oferta de vagas em diferentes instituições e cursos, demonstram que o ingresso do professor na carreira docente imputará ao mesmo, de acordo com as instituições na qual venha a atuar, condições de trabalho muito diferenciadas. Condições estas que refletem a adequação do sistema face ao crescimento da demanda e perfis exigidos pelo mercado de trabalho.

Em decorrência disso, as funções atribuídas ao docente serão as mais variadas possíveis, perpassando a pesquisa, a docência e sua organização, o aperfeiçoamento da prática pedagógica, a produção e divulgação de investigações e inovações pedagógicas, a orientação e avaliação dos alunos, a seleção de outros professores, participação na gestão acadêmica e outras que conferem a tal atuação uma perspectiva ampla, que ultrapassa os limites das atividades que realizam quando estão em sala de aula.

Por conta disso, a formação docente deve contemplar não apenas as contribuições advindas de conhecimentos em áreas diversas e habilidades específicas em pesquisa, mas considerar os conhecimentos relativos ao fazer docente, englobando as dimensões afetivas, político-sociais, éticas e instrumentais envolvidas na docência. Deve, portanto, fundamentar-se como atividade que exige formação específica, superando o mero domínio de conhecimentos de áreas específicas ou apenas técnicas de ensino.

A formação do professor universitário na Pós-Graduação em Educação, assim como nos demais Programas, deve emergir da consciência universitária como um trabalho intencional e organizado num projeto que articule práticas diversas em interação com atividades na graduação. Este trabalho somente será viabilizado se

houver previamente uma alteração na forma como as questões pedagógicas são entendidas e praticadas na universidade.

Se a Pós-Graduação em Educação assumir que a formação docente inclui o desenvolvimento de competências em áreas específicas da pesquisa e do ensino, as universidades darão saltos qualitativos em relação à produção de conhecimento e à formação de professores, trabalhando para a superação das resistências por parte dos próprios docentes de ensino superior à tão necessária formação pedagógica.

Esta intervenção deve ocorrer por meio de práticas e políticas internas que valorizem o ensino enquanto atividade docente e, conseqüentemente, viabilizem a formação pedagógica do professor universitário num contexto em que a qualificação docente será vital até mesmo para a manutenção da qualidade de ensino na universidade como um todo.

Esperamos que, com este trabalho, tenhamos trazido para discussão um conjunto diversificado de elementos que possam, ao mesmo tempo, explicitar a necessidade e a relevância do formação pedagógica, científica e política do professor universitário e destacar a importância da Pós-Graduação neste sentido, considerando que, teórica e estruturalmente, constitui espaço privilegiado para tal fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A USP hoje. Disponível em: <www.2usp.br/portugues/ausp/sobreausp/sobreausp.htm>
> Acesso em: 15 jan 2005.

ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana. O tema de formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília, MEC/Inep/Comped, 2002, 364 p.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A docência no ensino superior: oportunidades abertas para os mestres formados na década de noventa. In: VELLOSO, Jacques (org.) *A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003, vol. II - p.277-290.

BALZAN, Newton César. Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências. In: BICUDO, M. A. G.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (org.) *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

BEHRENS, M.A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M.N. *Docência na Universidade*. 6 ed, Campinas, SP: Papyrus, p.57-68, 2003.(Coleção Práxis)

BERBEL, Neusi A. N. *Metodologia do ensino superior: realidade e significado*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BRASIL, Congresso Nacional, Lei 4.024, *Diário Oficial*, 22 de dezembro de 1961.

_____. Congresso Nacional, Lei 5.540, *Diário Oficial*, 29 de novembro de 1968.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer 977/65, *Documenta*, 1965, p.145.

_____. Decreto nº. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e de outras providências, publicado no D.O. E. de 10/07/2001

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Breve histórico do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Disponível em <<http://www2.fe.usp.br/estrutura/ppg1.html>>. Acesso em 14 jan 2004.

CARDOSO, Irene. *USP, 70 anos: comemorações e contra-comemorações.* *Revista Adusp*, out. 2004, p. 13-20.

CARVALHO, Antonio P. *Reflexões sobre a pós-graduação lato sensu.* Seminários de Assuntos Universitários- Dez anos de reflexão e Debate, nº 10, Brasília, CFE, 1979.

CARVALHO, Inaiá M. M. de. Motivações para a realização do mestrado. In: VELLOSO, Jacques (org.). *A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país.* Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003, vol. 1, p.393-398.

CUNHA, Luiz A. Pós-Graduação no Brasil: função técnica e função social. *Revista de Administração de Empresas*, 1974, p.5.

CUNHA, M. I. da. A lógica da organização/distribuição do conhecimento e a questão pedagógica na Universidade. In: CUNHA, M. I. da. *O Professor universitário na transição de paradigmas.* 1 ed, Araraquara-SP: JM Editora, 1998, p.17-25.

Curso de Mestrado e Doutorado em Educação. Disponível em <<http://www.posgrad.fae.unicamp.br/manual2005.pdf>>. Acesso em 22 set 2004.

Deliberação CONSU-A – 27/99, de 03/12/99. *Dispõe sobre a reestruturação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (UNICAMP),* publicado no D O. E., de 04/12/99.

Deliberação CONSU-A – 31/99, de 10/01/2000. *Dispõe sobre o Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação Strictu Sensu*
DEMO, Pedro. *Universidade e qualidade.* Logos, ano 3, n. 1, 1991 (5-17).

DIAS SOBRINHO, José. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, R. U. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo, Fundação editora da UNESP, 1998 (Seminários e Debates).

Diretrizes do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. Disponível em: <<http://www.usp.br/prpg/pro-org-pae-diretrizes.htm>>. Acesso em 06 set 2004.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e sociedade*, v. 33, n. 80, Campinas-SP, set. 2000.

Edital do Doutorado em Educação – 2001. Disponível em: <http://www.posgrad.fae.unicamp.br/prosel_2002.html>. Acesso em 06 set 2001.

Edital do Mestrado em Educação da UNICAMP. Disponível em <<http://www.posgrad.fae.unicamp.br/EditalMestrado.html>>. Acesso em 22 set 2004.

Edital-Processo Seletivo 2004 da Pós-Graduação em Educação da USP. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/estrutura/pgrad/selecao.htm>>. Acesso em: 05 mai 2004.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (org). *Docência na Universidade*. Ged, Campinas. SP: Papyrus, 2003, p.95-112.

GENTILI, P. A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do liberalismo*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1998.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Daniel Bueno (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Histórico da Faculdade de Educação da UNICAMP. Disponível em <http://www.posgrad.fae.unicamp.Br/inf_gerais_historico.html>. Acesso em 06 set 2001.

KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990.

KULLOK, Maisa G. B. *Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus?* São Paulo: Annablume, 2000.

MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, p.9-26, 2003.

MASETTO, Marcos. Simples assim. In: *Revista Ensino Superior*, ano 4, nº 44, maio de 2002, p. 3-6.

Novo Regulamento do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UNICAMP. Disponível em: <http://posgrad.fae.unicamp.br/novo_regulamento_frame.html>. Acesso em 21 dez 2004.

NÓVOA A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Fátima B. *Pós-graduação: educação e mercado de trabalho*. São Paulo: Papirus, 1995.

PACHANE, Graziela G. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário*. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-SP.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. D. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, v.3, n.1, p.2-13, 2004. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/674Giusti107.PDF>>. Acesso em 22 set 2004.

PAIVA, V; WARDE, M. J. (org.) *Dilemas do ensino superior na América latina*. Campinas-SP: Papirus, 1994.

PIMENTA, S.G.; ANASTACIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002, v.1. (Coleção Docência Informação).

Portaria GR nº. 3347, de 06 de junho de 2002. *Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE*, publicada no D.O. E. de 07/06/2002.

Portaria GR no. 3423, de 07 de maio de 2003. *Altera a redação do Artigo 2º. do §5º da Portaria GR no. 3347, de 06 de junho de 2002*, publicada no D. O. E. de 09/05/2003.

Programas de Apoio Didático (PAD) e Estágio Docente (PED). Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/ensino_pesquisa/ensino-proproj-enspesq.html>. Acesso em 22 set 2004.

Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP. *Evolução do número de estudantes e bolsistas*. <<http://www.usp.br/prpg/evolucao/evolucao.htm>>. Acesso em 14 jan 2001.

Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP. *Histórico da Pós-Graduação*. Disponível em: <<http://www.usp.br/prpg/historico/historico.htm>>. Acesso em 14 jan 2004.

Regimento de Pós-Graduação da USP. Disponível em: www.usp.br/prgs/pt/regimento-online.htm Acesso em: 20 nov 04

Regimento Geral da USP. Disponível em: <<http://www.astro.iag.usp.br/~pósastro/normas/RegUSP.html>>. Acesso em 14 out 2004.

Regimento Geral da UNESP, de 28/09/2001. Disponível em <<http://www.fies.unesp.br/dta/congregacao/REGIMENTOGERALDAUNESP-28-9-2001.pdf>>. Acesso em: 25 jan 2005.

Resolução GR – 91, de 20/12/2002. *Institui na UNICAMP Programa Piloto de Bolsas para Instrutores Graduados*. Publicada no D.O.E. de 21/12/2002.

Resolução GR nº. 15, de 15/02/2003. *Acrescenta Bolsas ao Programa Piloto de Bolsas para Instrutores Graduados*. Publicada no D.O.E. de 15/02/2003.

Resolução GR nº. 151/99, de 09/11/99. *Institui na UNICAMP. Programa para Estágio Docente de Estudantes de Pós-Graduação*. Disponível em: <<http://www.pg.unicamp.br/resolucoes/1999/RESOL15/99.htm>> .Acesso em: 20 fev 2004.

Resolução nº. 3461, de 7 de outubro de 1988. *Estatuto da Universidade de São Paulo*. Disponível em <<http://leginf-uspnet.usp.br/estatuto/estatuto.html>>. Acesso em: 11 out 2004.

Resolução UNESP – 4, de 22/01/97. *Regulamenta os estágios de docência de alunos de Pós-Graduação nos cursos de Graduação na UNESP*. Publicada no D.O E de 23/01/97, Seção I, p.14.

Resolução UNESP – 78, de 05/09/02. *Regulamenta os estágios de docência de alunos de Pós-Graduação nos cursos de Graduação da UNESP (altera a Res. UNESP, 4/97)*. Publicada no DOE de 06/09/92, Seção I, p.34.

Resolução UNESP – 88, de 24/10/2002. *Dispõe sobre o Regimento Geral de Pós-Graduação da UNESP*. Disponível em: <<http://www.ift.unesp.br/pos-grad/regimentogeraldepg.htm>>. Acesso em: 23 jan 2005.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Portugal, Porto editora, 1993.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. 15 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

SAMPAIO, H.; VELLOSO, J. Formação de mestres (e doutores): contribuição para as atividades profissionais. In: VELLOSO, Jacques (org). *A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003, v.1, p.419-437.

SAVIANI, D. *A Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/IIE.

SEVERINO, A. J. A pós-graduação, o conhecimento e a formação do professor. In: BICUDO, M. A. G.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

_____. Consolidação dos cursos de Pós-Graduação em Educação: integração mestrado/doutorado. In: SEVERINO, A. FAZENDA, I. C. A. (Orgs.) *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas-SP, Papirus, 2001.

_____. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. In: SEVERINO, A. FAZENDA, I. C. A. (Orgs.) *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas-SP, Papirus, 2001.

SUCUPIRA, Newton. A condição atual da universidade e a Reforma Universitária Brasileira. *Brasil Universitário*, 1973, p. 27.

TANURI, L. M. A Faculdade de Filosofia e Ciências em Marília: origens. In: CARRARA, K. *Educação, universidade e pesquisa*. Marília: UNESP-Marília Publicações; São Paulo: FAPESP, 2001, p.219-226.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – Faculdade de Educação. *Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação 2001*. Campinas, 2001, 31p.

USP forma 30% dos doutores brasileiros. Folha de São Paulo – folha on-line de Educação. Disponível em <<http://www.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj2301200409.htm>>. Acesso em 04 mai 2004.

USP completa 70 anos. Disponível em: <www.universiabrasil.net/materia.jsp?materia=2716> Acesso em: 15 jan 05.

VAIDERGORN, José. Uma perspectiva de globalização da universidade brasileira. *Caderno Cedes*, v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001.

VASCONCELOS, M. L. M. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. T. (org). *Docência na Universidade*. Ged, Campinas. SP: Papirus, 2003, p.95-112.

VELLOSO, Jacques (org). *A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, V.1, 2003.

VILLAS BOAS, G; BARBOSA, M.L., MAGGIE, Y. A pós-graduação, a academia e as trajetórias profissionais. In: VELLOSO, Jacques (org). *A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2003, v.1, p.409-418.

WOLFF, R. P. *O ideal da universidade*. Sônia V.R. (trad) São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1993. (Universitas)

ZELANTE, Arleta Nóbrega. Os 40 anos da FFC: sua contribuição para a constituição do conhecimento e da cidadania. In: CARRARA, Kester (org.) *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: Unesp – Marília – Publicações; São Paulo: FAPESP, 2001. p.211-214.

VOLUME 2

SUMÁRIO

Anexo 1 - Questionário.....	1
Anexo 2 - Planilha de dados: UNESP, UNICAMP e USP.....	5
Anexo 3 - Codificações das respostas da planilha de dados.....	14
Anexo 4 - Tabela de dados: UNESP, UNICAMP e USP.....	21
Anexo 5 - Matriz de correlações.....	30
Anexo 6 - Quadro: Profissões exercidas pelos alunos da UNESP – Marília participantes da pesquisa.....	31
Anexo 7 - Quadro: Motivos apontados pelos alunos para a frequência ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Marília.....	32
Anexo 8 - Quadro: Expectativas dos alunos em relação ao Programa de Pós- Graduação em Educação da UNESP – Marília.....	33
Anexo 9 - Quadro: Opinião dos alunos quanto a forma de contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Marília na formação do professor universitário.....	34
Anexo 10 - Quadro: Opinião dos alunos já docentes universitários quanto a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Marília em relação ao seu aperfeiçoamento enquanto professor universitário.....	35
Anexo 11 - Quadro: Contribuição ou não da Pós-Graduação em Educação da UNESP – Marília no preparo profissional para a docência dos alunos que ainda não são professores universitários e como isso ocorre.....	36

Anexo 12 - Quadro: Sugestões apontadas pelos alunos para a viabilização da formação do professor universitário no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Marília.....	37
Anexo 13 - Quadro: Profissões exercidas pelos alunos da UNICAMP – Campinas participantes da pesquisa.....	38
Anexo 14 - Quadro: Motivos apontados pelos alunos para a frequência ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP – Campinas.....	39
Anexo 15 - Quadro: Expectativas dos alunos em relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP – Campinas.....	40
Anexo 16 - Quadro: Opinião dos alunos quanto a forma de contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP – Campinas na formação do professor universitário.....	41
Anexo 17 - Quadro: Opinião dos alunos já docentes universitários quanto a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP - Campinas em relação ao seu aperfeiçoamento enquanto professor universitário.....	42
Anexo 18 - Quadro: Contribuição ou não da Pós-Graduação em Educação da UNICAMP - Campinas no preparo profissional para a docência dos alunos que ainda não são professores universitários e como isso ocorre.....	43
Anexo 19 - Quadro: Sugestões apontadas pelos alunos para a viabilização da formação do professor universitário no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP – Campinas.....	44
Anexo 20 - Quadro: Profissões exercidas pelos alunos da USP – São Paulo	

participantes da pesquisa.....	45
Anexo 21 - Quadro: Motivos apontados pelos alunos para a freqüência ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo.....	46
Anexo 22 - Quadro: Expectativas dos alunos em relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo.....	47
Anexo 23 - Quadro: Opinião dos alunos quanto a forma de contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo na formação do professor universitário.....	48
Anexo 24 - Quadro: Opinião dos alunos já docentes universitários quanto a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo em relação ao seu aperfeiçoamento enquanto professor universitário.....	49
Anexo 25 - Quadro: Contribuição ou não da Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo no preparo profissional para a docência dos alunos que ainda não são professores universitários e como isso ocorre.....	50
Anexo 26 - Quadro: Sugestões apontadas pelos alunos para a viabilização da formação do professor universitário no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP – São Paulo.....	51

ANEXOS

ANEXO 1 QUESTIONÁRIO

Questionário

1- Dados do entrevistado

1.1- Universidade: UNESP () UNICAMP () USP ()

1.2- Curso: Mestrado () Doutorado ()

1.3- Ano de ingresso no Programa: _____

1.4- Situação da sua pesquisa:

() só o projeto

() em andamento

() já passou pelo exame de qualificação

() aguardando defesa

1.5- *Profissão:

() aluno de curso de pós-graduação somente;

() professor no Ensino Fundamental;

() professor no Ensino Médio;

() professor no Ensino Superior;

() cargo administrativo: _____

() outros: _____

*você pode assinalar mais de uma alternativa

2- A sua freqüência no curso de Pós-Graduação deve-se a quais motivos?

3 - Levando em consideração os motivos apontados anteriormente, o que você espera do curso de Pós-Graduação?

4-O Programa de Pós-Graduação em Educação tem como uma de suas finalidades formar professores para o ensino superior. Na prática, segundo sua percepção, tal finalidade tem sido alcançada? Por que?

5- Você participou ou participa de estágios de docência?

5.1- Se sim, essa experiência auxilia efetivamente na formação do professor universitário? Por que?

5.2- Mesmo não tendo participado do estágio você acredita que este contribui à formação do professor universitário? Por que?

6- Se você já é professor universitário:

a) Entende que a Pós-Graduação está contribuindo para a melhoria de seu trabalho enquanto professor?

b) Se você respondeu “sim” à pergunta anterior, como se dá esta contribuição?

7- Se você ainda não é professor universitário:

a) A Pós-Graduação está contribuindo em seu preparo profissional enquanto docente?

b) Se você respondeu “sim” à pergunta anterior, como se dá esta contribuição?

8- De que forma a Pós-Graduação poderia proceder para possibilitar a formação do professor universitário? Quais atitudes poderiam ser úteis nesta formação?

ANEXO 3 CODIFICAÇÕES DE RESPOSTAS DA PLANILHA DE DADOS

<i>COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA – CURSO</i>	
1	Mestrado
2	Doutorado
<i>UNIVERSIDAD – UNIV</i>	
1	UNESP
2	UNICAMP
3	USP
<i>ANO DE INGRESSO AO PROGRAMA - AI</i>	
1	1999
2	2000
3	2001
4	2002
5	2003
6	2004
7	Não respondeu
<i>SITUAÇÃO DA PESQUISA – SP</i>	
1	Só o projeto
2	Em andamento
3	Já qualificou
4	Aguardando defesa
5	Não respondeu
<i>PROFISSÕES DOS ALUNOS PARTICIPANTES – PRO</i>	
1	Alunos de Pós Graduação somente
2	Prof. Ensino Fundamental/Superior
3	Prof. Ensino Superior
4	Prof. Ensino Superior/Cargo Administrativo
5	Prof. Ensino Médio/Superior/Cargo Administrativo
6	Prof. Ensino Fundamental/Médio/Cargo Administrativo
7	Prof. Ensino Médio/Superior/Outros
8	Prof. Ensino Fundamental/Superior/Cargo Administrativo
9	Prof. Ensino Fundamental/Cargo Administrativo
10	Prof. Ensino Fundamental/Médio/Superior
11	Prof. Ensino Fundamental/Médio
12	Aluno de Pós-Graduação somente/Prof. Ensino Médio
13	Prof. Ensino Fundamental/Outros
14	Outros
15	Prof. Ensino Médio
16	Prof. Ensino Médio/Superior
17	Cargo Administrativo
18	Prof. Ensino Fundamental
19	Prof. Ensino Superior/Outros
20	Cargo administrativo/Outros
21	Prof. Ensino Médio/Cargo Administrativo
22	Aluno de Pós-Graduação somente/Outros
23	Aluno de Pós-Graduação somente/Prof. Ensino Superior
24	Aluno de Pós-Graduação somente/Prof. Ensino Médio/Cargo Administrativo
25	Prof. Ensino Fundamental/Médio/Outros
26	Aluno de Pós-Graduação somente/Prof. Ensino Fundamental/Médio

<i>SE É PROFESSOR UNIVERSITÁRIO - PU</i>	
1	Sim
2	Não
3	Não respondeu
<i>MOTIVOS À FREQUÊNCIA AO PROGRAMA – MFC</i>	
1	Dar continuidade aos estudos
2	Interesse na docência no ensino superior/Aprimoramento profissional
3	Interesse na docência no ensino superior
4	Aprender a pesquisar
5	Ampliar conhecimentos
6	Interesse na área da Educação/Aprimoramento profissional/Mercado de trabalho
7	Aprimoramento profissional
8	Interesse na área da Educação
9	Ampliar conhecimentos/Aprender a pesquisar
10	Aprimoramento profissional/Ampliar conhecimentos
11	Mercado de trabalho
12	Aprimoramento profissional/Aprender a pesquisar
13	Aprimoramento profissional/Interesse na área da Educação
14	Interesse na docência no ensino superior/Aprender a pesquisar
15	Aprender a pesquisar/Mercado de trabalho
16	Dar continuidade aos estudos/Interesse na docência no ensino superior
17	Aprender a pesquisar/Interesse na área da Educação
18	Ampliar conhecimentos/Mercado de trabalho
19	Interesse na docência no ensino superior/Mercado de trabalho
20	Dar continuidade aos estudos/Interesse na docência no ensino superior/Aprender a pesquisar
21	Ampliar conhecimentos/Interesse na área da Educação
22	Interesse na docência no ensino superior/Aprimoramento profissional/Aprender a pesquisar
23	Interesse na docência no ensino superior/ampliar conhecimentos
24	Aprimoramento profissional/Mercado de trabalho
25	Interesse na docência no ensino superior/Aprender a pesquisar/Ampliar conhecimentos
26	Interesse na docência no ensino superior/Aprender a pesquisar/Mercado de trabalho
27	Dar continuidade aos estudos/Aprimoramento profissional
28	Ampliar conhecimentos/Interesse na área da Educação/Interesse na docência no ensino superior
29	Dar continuidade aos estudos/Mercado de trabalho
<i>EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – EXP</i>	
1	Aprender a pesquisar/Aprimoramento profissional
2	Aprimoramento profissional
3	Ampliar conhecimentos
4	Contato com pesquisadores
5	Preparo para docência no ensino superior
6	Aprender a pesquisar
7	Aprender a pesquisar/Contato com pesquisadores
8	Aprimoramento profissional/Mercado de trabalho
9	Mercado de trabalho
10	Não respondeu
11	Ampliar conhecimentos/Aprimoramento profissional
12	Ampliar conhecimentos/Mercado de trabalho
13	Preparo para docência no ensino superior/Mercado de trabalho
14	Ampliar conhecimentos/Preparo para docência no ensino superior
15	Ampliar conhecimentos/Contato com pesquisadores
16	Aprender a pesquisar/Preparo para docência no ensino superior
17	Preparo para docência no ensino superior/Contato com pesquisadores/Aprender a pesquisar

18	Contato com pesquisadores/Aprimoramento profissional
19	Preparo para docência no ensino superior/Aprimoramento profissional
20	Aprender a pesquisar/Preparo para docência no ensino superior/Mercado de trabalho
21	Aprender a pesquisar/Mercado de trabalho
22	Aprender a pesquisar/Ampliar conhecimentos
23	Aprimoramento profissional/Ampliar conhecimentos/Mercado de trabalho
24	Preparo para docência no ensino superior/Contato com pesquisadores
OPINIÃO DOS ALUNOS QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS - FPU	
1	Sim
2	Não
3	Não respondeu
4	Não sei
MOTIVOS APONTADOS POR QUEM RESPONDEU SIM À QUESTÃO - MS	
1	Relação teoria-prática
2	Atuação dos professores
3	Contribuição teórica
4	Programa de estágio docente
5	Troca de experiências/Atuação dos professores
6	Disciplinas
7	Boa atuação de egressos
8	Reflexão docente
9	Não respondeu
10	Reflexão docente/Programa de estágio docente
11	Compromisso do curso
12	Programa de estágio docente/Contribuição teórica
13	Reflexão docente/Contribuição teórica
14	Estrutura física
15	Contribuição teórica/Troca de experiências
16	Programa de estágio docente/Relação teoria-prática
17	Troca de experiências
18	Contribuição teórica/Relação teoria-prática
19	Relação teoria prática/Troca de experiências
20	Compromisso do curso/Atuação dos professores
21	Conhecimento da realidade do ensino superior
22	Boa atuação de egressos/Atuação dos professores
23	Troca de experiências/Conhecimento da realidade do ensino superior
24	Programa de estágio docente/Compromisso do curso
MOTIVOS APONTADOS POR QUEM RESPONDEU NÃO À QUESTÃO - MN	
1	Predomínio da pesquisa
2	Poucas disciplinas
3	Ausência de relação teoria-prática
4	Falta de envolvimento dos professores
5	Não respondeu
6	Dicotomia ensino-pesquisa
7	Estrutura do curso
8	Não sei

<i>PARTICIPAÇÃO EM ESTÁGIO DOCENTE NO PROGRAMA - PE</i>	
1	Sim
2	Não
3	Não respondeu
<i>SE PARTICIPOU DO ESTÁGIO, ACREDITA QUE ESTE CONTRIBUI À FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO? – S-FPU</i>	
1	Sim
2	Não
3	Não respondeu
<i>MOTIVOS APONTADOS POR QUEM RESPONDEU SIM À QUESTÃO ANTERIOR– MS</i>	
1	Relação teoria-prática
2	Atuação orientada
3	Experiência
4	Troca de experiências
5	Conhecimento pedagógico
6	Não respondeu
<i>MOTIVOS POR QUEM RESPONDEU NÃO À QUESTÃO ANTERIOR – MN</i>	
1	Ênfase na pesquisa
2	Troca de experiências
3	Ausência de formação para cidadania
<i>MESMO NÃO TENDO PARTICIPADO DO ESTÁGIO DOCENTE, ACREDITA QUE ESTE CONTRIBUI À FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO? – NPE-FPU</i>	
1	Sim
2	Não
3	Não respondeu
4	Não sei
<i>MOTIVOS APONTADOS POR QUEM RESPONDEU SIM À QUESTÃO ANTERIOR – MS</i>	
1	Contato com a prática da docência
2	Conhecimento da realidade escolar
3	Relação teoria-prática
4	Relação ensino-pesquisa
5	Não respondeu
6	Não sei
7	Contribuição teórica
8	Desde que bem estruturado
<i>MOTIVOS APONTADOS POR QUEM RESPONDEU NÃO À QUESTÃO ANTERIOR – MN</i>	
1	Pós-graduando já é professor universitário
2	Desorganização do estágio
3	Devido à atual estrutura do estágio
4	Falta de orientação
<i>OPINIÃO DOS ALUNOS JÁ DOCENTES QUANTO A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA EM RELAÇÃO AO SEU APERFEIÇOAMENTO – PU-PFPU</i>	
1	Sim
2	Não
3	Não respondeu
<i>MOTIVOS APONTADOS POR QUEM RESPONDEU SIM À QUESTÃO ANTERIOR- MS</i>	
1	Mudança na prática pedagógica/Reflexão docente
2	Reflexão docente
3	Referencial teórico/Reflexão docente
4	Pesquisa

5	Pesquisa/Referencial teórico
6	Referencial teórico
7	Não respondeu
8	Relação teoria-prática
9	Relação ensino-pesquisa
10	Reflexão docente/Relação ensino-pesquisa
11	Relação ensino-pesquisa/Referencial teórico
12	Contato com a prática docente
13	Contato com a prática docente/Referencial teórico
14	Estágio
15	Mudanças na prática pedagógica
16	Troca de experiências/Referencial teórico
17	Troca de experiências
18	Relação teoria-prática/Reflexão docente
19	Referencial teórico/Mudanças na prática pedagógica/Troca de experiências
20	Contato com a prática docente/Troca de experiências
21	Referencial teórico/Mudanças na prática pedagógica
MOTIVOS APONTADOS POR QUEM RESPONDEU NÃO À QUESTÃO ANTERIOR – MN	
1	Falta de envolvimento dos professores
2	Não respondeu
CONTRIBUIÇÃO OU NÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO PREPARO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA DOS ALUNOS QUE AINDA NÃO SÃO PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS – NPU-PFPU	
1	Sim
2	Não
3	Não respondeu
MOTIVOS APONTADOS POR QUEM RESPONDEU SIM À QUESTÃO ANTERIOR – MS	
1	Referencial teórico
2	Referencial teórico/Troca de experiências
3	Referencial teórico/Pesquisa
4	Relação teoria-prática
5	Relação ensino-pesquisa
6	Relação ensino-pesquisa/Reflexão docente
7	Referencial teórico/Reflexão docente
8	Referencial teórico/Troca de experiências
9	Troca de experiências
10	Reflexão docente
11	Não respondeu
12	Atuação dos professores
13	Mudanças na prática pedagógica
14	Referencial teórico/Atuação dos professores
15	Pesquisa
16	Atuação em sala de aula
17	Referencial teórico/Estágio-PAE
18	Troca de experiências/Atuação em sala de aula
19	Relação ensino-pesquisa/Troca de experiências
20	Reflexão docente/Atuação dos professores
21	Relação teoria-prática/Atuação dos professores
22	Relação teoria-prática/Relação ensino-pesquisa
23	Referencial teórico/Atuação em sala de aula
24	Atuação em sala de aula/Estágios
MOTIVOS APONTADOS POR QUEM RESPONDEU NÃO À QUESTÃO ANTERIOR – MN	
1	Ênfase na pesquisa
2	Não respondeu
3	Falta de orientação

4	Falta de disciplinas específicas
SUGESTÕES APONTADAS PELOS ALUNOS PARA A VIABILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO PROGRAMA – CFPU	
1	Relação teoria-prática
2	Troca de experiências
3	Relação com graduação
4	Relação com graduação/Estágios
5	Atividades de formação de professores contar como créditos
6	Conhecimento pedagógico
7	Troca de experiências/Reflexão da prática pedagógica
8	Diminuir número de alunos por disciplinas
9	Estágios/Grupos de pesquisa/Pesquisa
10	Não respondeu
11	Congressos, seminários
12	Abrir linha de pesquisa
13	Estágio/Grupos de pesquisa/Conhecimento pedagógico
14	Estágio/Congressos, seminários/Grupos de pesquisa/Relação com graduação
15	Reflexão da prática pedagógica
16	Conhecimento pedagógico/Relação com graduação
17	Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós/Conhecimento pedagógico
18	Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós/Aperfeiçoar propostas do curso para formação de professores universitários/A pesquisa deixar de ser o centro das atenções
19	Reflexão da prática pedagógica/Relação teoria-prática
20	Bolsas
21	Bolsas/Estágios/Atividades de formação de professores contar como créditos
22	Reflexão da prática pedagógica/Relação ensino-pesquisa
23	Bolsas/Estágios
24	Relação ensino-pesquisa
25	Grupos de pesquisa/Estágios
26	Troca de experiências/Reflexão da prática pedagógica/Relação com graduação
27	Relação teoria-prática/Mudança na prática pedagógica dos professores da Pós
28	Relação ensino, pesquisa e extensão
29	Troca de experiências/Referencial teórico
30	Estágio/Conhecimento pedagógico
31	Referencial teórico
32	Referencial teórico/Grupos de pesquisa/Conhecimento pedagógico
33	Bolsas/Relação ensino-pesquisa/Congressos, seminários
34	Grupos de pesquisa
35	Pesquisa
36	Referencial teórico/Conhecimento pedagógico
37	Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós
38	Congressos, seminários/Troca de experiências
39	Estágio/Estender o PED para o mestrado
40	Estágio/Troca de experiências
41	Aperfeiçoar propostas do curso para formação de professores universitários
42	Não sei
43	Estágio
44	Conhecimento pedagógico/Estágio obrigatório
45	Ampliar número de vagas no curso
46	Referencial teórico/Reflexão da prática pedagógica
47	Bolsas/Reflexão da prática pedagógica
48	Aumentar vagas para estágio
49	Aumentar vagas para estágio/Bolsas
50	Bolsas/Conhecimento pedagógico/Reflexão da prática pedagógica

51	Estágio/Reflexão da prática pedagógica
52	Conhecimento pedagógico/Relação ensino-pesquisa
53	Bolsas/Estágios/Congressos, seminários
54	A pesquisa deixar de ser o centro das atenções
55	Conhecimento pedagógico/Troca de experiências
56	Conhecimento pedagógico/A pesquisa deixar de ser o centro das atenções
57	Maior acompanhamento dos orientadores/Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós/Congressos, seminários
58	Conhecimento pedagógico/Congressos, seminários/Troca de experiências
59	Relação com graduação/Maior acompanhamento dos orientadores
60	Estender o PED para o mestrado
61	Estágios/Congressos, seminários
62	Estender o PED para o mestrado/Conhecimento pedagógico
63	Grupos de pesquisa/Troca de experiências
64	Conhecimento pedagógico/Troca de experiências/Estágios/Grupos de pesquisa
65	Conhecimento pedagógico/Relação teoria-prática
66	Conhecimento pedagógico/A pesquisa deixar de ser o centro das atenções
67	Conhecimento pedagógico/Atividades de formação de professores contar como créditos
68	Reflexão da prática pedagógica/Relação teoria-prática/Pesquisa
69	Aperfeiçoar propostas do curso para formação de professores universitários/Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós
70	Relação com graduação/Reflexão da prática pedagógica
71	Cursos obrigatórios na área da Educação
72	Incentivo à atividade docente
73	Atividades de formação de professores contar como créditos/Relação teoria-prática
74	Cursos obrigatórios na área da Educação/Troca de Experiências
75	Conhecimento pedagógico/Cursos obrigatórios na área da Educação
76	Troca de experiências/Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós
77	Estágio obrigatório
78	Congressos, seminários/Pesquisa
79	Reflexão da prática pedagógica/Maior acompanhamento dos orientadores
80	Estágio/Aperfeiçoar propostas do curso para formação de professores universitários
81	Troca de experiências/Relação com graduação
82	Maior acompanhamento dos orientadores
83	Conhecimento pedagógico/Pesquisa
84	Conhecimento pedagógico/Congressos, seminários

ANEXO 6 QUADRO: PROFISSÕES EXERCIDAS PELOS ALUNOS DA UNESP - MARÍLIA
PARTICIPANTES DA PESQUISA

Respostas	Freqüência	%
Alunos de Pós-Graduação somente	4	13,79
Prof. Ensino Fundamental/Cargo Administrativo	1	3,45
Prof. Ensino Fundamental/Médio/Cargo Administrativo	1	3,45
Prof. Ensino Fundamental/Médio/Superior	1	3,45
Prof. Ensino Fundamental/Superior	1	3,45
Prof. Ensino Fundamental/Superior/Cargo Administrativo	1	3,45
Prof. Ensino Médio/Superior/Cargo Administrativo	1	3,45
Prof. Ensino Médio/Superior/Outros	1	3,45
Prof. Ensino Superior	10	34,48
Prof. Ensino Superior/Cargo Administrativo	8	27,59
Total	29	100,00

ANEXO 7 QUADRO: MOTIVOS APONTADOS PELOS ALUNOS PARA A FREQUÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP - MARÍLIA

Respostas	Frequência	%
Ampliar conhecimentos	3	10,34
Ampliar conhecimentos/Aprender a pesquisar	1	3,45
Aprender a pesquisar	1	3,45
Aprimoramento profissional	8	27,59
Aprimoramento profissional/Adquirir conhecimentos	1	3,45
Dar continuidade aos estudos	1	3,45
Interesse na área da Educação	2	6,90
Interesse na área da Educação/Aprimoramento profissional/Mercado de trabalho	1	3,45
Interesse na docência do ensino superior	7	24,14
Interesse na docência do ensino superior/Aprimoramento profissional	4	13,79
Total	29	100,00

ANEXO 8 QUADRO: EXPECTATIVAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP - MARÍLIA

Respostas	Frequência	%
Ampliar conhecimentos	4	13,79
Ampliar conhecimentos/Aprimoramento profissional	1	3,45
Aprender a pesquisar	2	6,90
Aprender a pesquisar/Aprimoramento profissional	1	3,45
Aprender a pesquisar/Contato com pesquisadores	1	3,45
Aprimoramento profissional	10	34,48
Aprimoramento profissional/Mercado de trabalho	2	6,90
Contato com pesquisadores	2	6,90
Mercado de trabalho	1	3,45
Não respondeu	1	3,45
Preparo para docência no ensino superior	4	13,79
Total	29	100,00

ANEXO 9 QUADRO: OPINIÃO DOS ALUNOS QUANTO À FORMA DE CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP - MARÍLIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Resposta	Frequência	%
Atuação dos professores	1	10,00
Conhecimento pedagógico (disciplinas)	1	10,00
Contribuição teórica	2	20,00
Programa de estágio docente	2	20,00
Relação teoria-prática	3	30,00
Troca de experiências/Atuação dos professores	1	10,00
Total	10	100,00

**ANEXO 10 QUADRO: OPINIÃO DOS ALUNOS JÁ DOCENTES UNIVERSITÁRIOS QUANTO À
CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA EM EDUCAÇÃO DA UNESP – MARÍLIA EM RELAÇÃO AO SEU
APERFEIÇOAMENTO ENQUANTO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

Resposta	Freqüência	%
Contribuição teórica	6	26,09
Contribuição teórica/Reflexão docente	3	13,04
Mudanças na prática pedagógica/Reflexão docente	1	4,35
Reflexão docente	9	39,13
Troca de experiências	2	8,70
Troca de experiências/Contribuição teórica	2	8,70
Total	23	100,00

**ANEXO 11 QUADRO: CONTRIBUIÇÃO OU NÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNSEP
– MARÍLIA NO PREPARO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA DOS ALUNOS QUE AINDA NÃO SÃO
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E COMO ISSO OCORRE**

Resposta	Frequência	%
Contribuição teórica	2	33,33
Contribuição teórica/Pesquisa	1	16,67
Contribuição teórica/Troca de experiências	3	50,00
Total	6	100,00

ANEXO 12 QUADRO: SUGESTÕES APONTADAS PELOS ALUNOS PARA A VIABILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP - MARÍLIA

Resposta	Freqüência	%
Abrir linha de pesquisa	1	3,45
Atividades de formação de professores contar como créditos	1	3,45
Congressos, seminários	1	3,45
Conhecimento pedagógico (disciplinas)	7	24,14
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Relação com graduação	1	3,45
Diminuir número de alunos por disciplinas	1	3,45
Estágio/Congressos, seminários/Grupos de pesquisa/Relação com graduação	1	3,45
Estágio/Grupos de pesquisa/Conhecimento pedagógico (disciplinas)	1	3,45
Estágios/Grupos de pesquisa/Pesquisa	1	3,45
Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós/Aperfeiçoar propostas para formação de professores universitários/A pesquisa deixar de ser o centro das atenções	1	3,45
Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós/Conhecimento pedagógico (disciplinas)	1	3,45
Não respondeu	2	6,90
Reflexão da prática pedagógica	2	6,90
Reflexão da prática pedagógica/Relação teoria-prática	1	3,45
Relação com graduação	2	6,90
Relação com graduação/Estágios	1	3,45
Relação teoria-prática	2	6,90
Troca de experiências	1	3,45
Troca de experiências/Reflexão da prática pedagógica	1	3,45
Total	29	100,00

ANEXO 13 QUADRO: PROFISSÕES EXERCIDAS PELOS ALUNOS DA UNICAMP – CAMPINAS**PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Respostas	Freqüência	%
Aluno de pós-graduação somente	17	12,88
Aluno de pós-graduação somente/Outros	2	1,52
Aluno de pós-graduação somente/Prof. Ensino Fundamental	1	0,76
Aluno de pós-graduação somente/Prof. Ensino Superior	1	0,76
Cargo administrativo	5	3,79
Cargo administrativo/Outros	1	0,76
Outros	14	10,61
Prof. Ensino Fundamental	7	5,30
Prof. Ensino Fundamental/Médio	2	1,52
Prof. Ensino Fundamental/Médio/Superior	1	0,76
Prof. Ensino Fundamental/Outros	1	0,76
Prof. Ensino Fundamental/Superior	2	1,52
Prof. Ensino Médio	12	9,09
Prof. Ensino Médio/Cargo administrativo	1	0,76
Prof. Ensino Médio/Superior	6	4,55
Prof. Ensino Médio/Superior/Outros	1	0,76
Prof. Ensino Superior	48	36,36
Prof. Ensino Superior/Cargo administrativo	6	4,55
Prof. Ensino Superior/Outros	4	3,03
Total	132	100,00

ANEXO 14 QUADRO: MOTIVOS APONTADOS PELOS ALUNOS PARA A FREQUÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNICAMP - CAMPINAS

Respostas	Frequência	%
Ampliar conhecimentos	10	7,58
Ampliar conhecimentos/Mercado de trabalho	1	0,76
Aprender a pesquisar	15	11,36
Aprender a pesquisar/Interesse na área da Educação	1	0,76
Aprender a pesquisar/Mercado de trabalho	3	2,27
Aprimoramento profissional	18	13,64
Aprimoramento profissional/Aprender a pesquisar	3	2,27
Aprimoramento profissional/Interesse na área da Educação	1	0,76
Dar continuidade aos estudos	9	6,82
Dar continuidade aos estudos/Interesse na docência no ensino superior	2	1,52
Interesse na área da Educação	8	6,06
Interesse na docência no ensino superior	28	21,21
Interesse na docência no ensino superior/Aprender a pesquisar	11	8,33
Interesse na docência no ensino superior/Aprimoramento profissional	2	1,52
Interesse na docência no ensino superior/Mercado de trabalho	2	1,52
Mercado de trabalho	18	13,64
Total	132	100,00

ANEXO 15 QUADRO: EXPECTATIVAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNICAMP - CAMPINAS

Respostas	Freqüência	%
Ampliar conhecimentos	45	34,09
Ampliar conhecimentos/Contato com pesquisadores	2	1,52
Ampliar conhecimentos/Mercado de trabalho	1	0,76
Ampliar conhecimentos/Preparo para docência no ensino superior	2	1,52
Aprender a pesquisar	20	15,15
Aprender a pesquisar/Aprimoramento profissional	1	0,76
Aprender a pesquisar/Preparo para docência no ensino superior	5	3,79
Aprimoramento profissional	16	12,12
Aprimoramento profissional/Ampliar conhecimentos	1	0,76
Contato com pesquisadores	10	7,58
Mercado de trabalho	8	6,06
Não respondeu	2	1,52
Preparo para docência no ensino superior	17	12,88
Preparo para docência no ensino superior/Contato com pesquisadores/Aprender a pesquisar	1	0,76
Preparo para docência no ensino superior/Mercado de trabalho	1	0,76
Total	132	100,00

ANEXO 16 QUADRO: OPINIÃO DOS ALUNOS QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNICAMP - CAMPINAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Resposta	Frequência	%
Atuação dos professores	13	13,00
Boa atuação de egressos	7	6,86
Compromisso do curso	13	12,70
Contribuição teórica	23	22,50
Estrutura física	1	0,98
Não respondeu	17	16,30
Programa de estágio docente	4	3,92
Programa de estágio docente/Contribuição teórica	2	1,96
Reflexão docente	15	15,00
Reflexão docente/Contribuição teórica	1	0,98
Reflexão docente/Programa de estágio docente	1	0,98
Relação teoria-prática	5	4,82
Total	102	100,00

ANEXO 17 QUADRO: OPINIÃO DOS ALUNOS JÁ DOCENTES UNIVERSITÁRIOS QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNICAMP – CAMPINAS EM RELAÇÃO AO SEU APERFEIÇOAMENTO ENQUANTO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Resposta	Freqüência	%
Contato com a prática docente	4	5,88
Contribuição teórica	27	39,71
Reflexão docente	11	16,18
Reflexão docente/Contribuição teórica	8	11,76
Relação ensino-pesquisa	7	10,29
Relação teoria-prática	11	16,18
Total	68	100,00

ANEXO 18 QUADRO: CONTRIBUIÇÃO OU NÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNICAMP – CAMPINAS NO PREPARO PROFISIONAL PARA A DOCÊNCIA DOS ALUNOS QUE AINDA NÃO SÃO PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E COMO ISSO OCORRE

Resposta	Freqüência	%
Atuação dos professores	2	3,51
Contato com a prática docente	2	3,51
Contato com a prática docente/Contribuição teórica	2	3,51
Contribuição teórica	17	31,58
Contribuição teórica/Atuação dos professores	1	1,75
Contribuição teórica/Reflexão docente	2	3,51
Contribuição teórica/Troca de experiências	2	3,51
Estágio	2	3,51
Mudanças na prática pedagógica	3	5,26
Não respondeu	1	1,75
Pesquisa	1	1,75
Reflexão docente	6	10,53
Relação ensino-pesquisa	5	8,77
Relação ensino-pesquisa/Contribuição teórica	2	3,51
Relação ensino-pesquisa/Reflexão docente	1	1,75
Relação teoria-prática	3	5,26
Troca de experiências	4	7,03
Total	57	100,00

ANEXO 19 QUADRO: SUGESTÕES APONTADAS PELOS ALUNOS PARA A VIABILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNICAMP - CAMPINAS

Resposta	Frequência	%
A pesquisa deixar de ser o centro das atenções	1	0,76
Ampliar número de vagas no curso	2	1,51
Aperfeiçoar propostas do curso para formação de professores universitários	3	2,27
Aumentar as vagas para estágio	1	0,76
Aumentar vagas para estágio/Bolsas	1	0,76
Bolsas	2	1,51
Bolsas/Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Reflexão da prática pedagógica	1	0,76
Bolsas/Estágios	1	0,76
Bolsas/Estágios/Atividades de formação de professores contar como créditos	1	0,76
Bolsas/Estágios/Congressos, seminários	1	0,76
Bolsas/Reflexão da prática pedagógica	1	0,76
Bolsas/Relação ensino-pesquisa/Congressos, seminários	1	0,76
Congressos, seminários	3	2,27
Congressos, seminários/Troca de experiências	2	1,51
Conhecimento pedagógico (disciplinas)	19	14,37
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/A pesquisa deixar de ser o centro das atenções	1	0,76
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Estágio obrigatório	1	0,76
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Relação ensino-pesquisa	1	0,76
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Troca de experiências	1	0,76
Contribuição teórica	1	0,76
Contribuição teórica/Conhecimento pedagógico (disciplinas)	1	0,76
Contribuição teórica/Grupos de estudos/Conhecimento pedagógico (disciplinas)	1	0,76
Contribuição teórica/Reflexão da prática pedagógica	1	0,76
Estágio/Conhecimento pedagógico (disciplinas)	1	0,76
Estágios	8	6,06
Estágios/Estender o PED para o mestrado	1	0,76
Estágios/Reflexão da prática pedagógica	1	0,76
Estágios/Troca de experiências	2	1,51
Grupos de estudos/Estágios	1	0,76
Grupos de pesquisa	1	0,76
Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós	3	2,27
Não respondeu	21	15,89
Não sei	4	3,03
Pesquisa	1	0,76
Reflexão da prática pedagógica	6	4,55
Relação com graduação	3	2,27
Relação com graduação/Estágios	1	0,76
Relação ensino-pesquisa	6	4,55
Relação ensino-pesquisa/Reflexão da prática pedagógica	1	0,76
Relação ensino, pesquisa e extensão	1	0,76
Relação teoria-prática	3	2,27
Relação teoria-prática/Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós	1	0,76
Troca de experiências	16	12,12
Troca de experiências/Contribuição teórica	1	0,76
Troca de experiências/Reflexão da prática pedagógica/Relação com graduação	1	0,76
Total	132	100,00

ANEXO 20 QUADRO: PROFISSÕES EXERCIDAS PELOS ALUNOS DA USP – SÃO PAULO PARTICIPANTES DA PESQUISA

Respostas	Frequência	%
Aluno de pós-graduação somente	39	32,50
Aluno de pós-graduação somente/Prof. Ensino Fundamental/Médio	1	0,83
Alunos de pós-graduação somente/Outros	13	10,83
Alunos de pós-graduação somente/Prof. Ensino Médio	1	0,83
Alunos de pós-graduação somente/Prof. Ensino Médio/Cargo administrativo	1	0,83
Alunos de pós-graduação somente/Prof. Ensino Superior	5	4,17
Cargo administrativo	1	0,83
Outros	17	14,17
Prof. Ensino Fundamental	3	2,50
Prof. Ensino Fundamental/Médio	5	4,17
Prof. Ensino Fundamental/Médio/Outros	2	1,67
Prof. Ensino Fundamental/Médio/Superior	1	0,83
Prof. Ensino Médio	8	6,67
Prof. Ensino Médio/Cargo administrativo	1	0,83
Prof. Ensino Médio/Superior	3	2,50
Prof. Ensino Médio/Superior/Outros	1	0,83
Prof. Ensino Superior	11	9,17
Prof. Ensino Superior/Cargo administrativo	5	4,17
Prof. Ensino Superior/Outros	2	1,67
Total	120	100,00

ANEXO 21 QUADRO: MOTIVOS APONTADOS PELOS ALUNOS PARA A FREQUÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA USP – SÃO PAULO

Respostas	Frequência	%
Ampliar conhecimentos	11	9,17
Ampliar conhecimentos/Interesse na área da Educação	1	0,83
Ampliar conhecimentos/Interesse na área da Educação/Interesse na docência no ensino superior	1	0,83
Ampliar conhecimentos/Mercado de trabalho	1	0,83
Aprender a pesquisar	8	6,67
Aprender a pesquisar/Ampliar conhecimentos	3	2,50
Aprimoramento profissional	16	13,33
Aprimoramento profissional/Ampliar conhecimentos	4	3,33
Aprimoramento profissional/Aprender a pesquisar	4	3,33
Aprimoramento profissional/Interesse na área da Educação	6	5,00
Aprimoramento profissional/Mercado de trabalho	3	2,50
Dar continuidade aos estudos	4	3,33
Dar continuidade aos estudos/Aprimoramento profissional	1	0,83
Dar continuidade aos estudos/Interesse na docência no ensino superior/Aprender a pesquisar	1	0,83
Dar continuidade aos estudos/Interesse na docência no ensino superior	1	0,83
Dar continuidade aos estudos/Mercado de trabalho	1	0,83
Interesse na área da Educação	2	1,67
Interesse na docência do ensino superior	21	17,50
Interesse na docência no ensino superior/Ampliar conhecimentos	1	0,83
Interesse na docência no ensino superior/Aprender a pesquisar	21	17,50
Interesse na docência no ensino superior/Aprender a pesquisar/Ampliar conhecimentos	1	0,83
Interesse na docência no ensino superior/Aprender a pesquisar/Mercado de trabalho	1	0,83
Interesse na docência no ensino superior/Aprimoramento profissional/Aprender a pesquisar	1	0,83
Interesse na docência no ensino superior/Aprimoramento profissional	6	5,00
Interesse na docência no ensino superior/Mercado de trabalho	2	1,67
Mercado de trabalho	4	3,33
Total	120	100,00

ANEXO 22 QUADRO: EXPECTATIVAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA USP – SÃO PAULO

Respostas	Frequência	%
Ampliar conhecimentos	24	20,00
Ampliar conhecimentos/Contato com pesquisadores	2	1,67
Ampliar conhecimentos/Mercado de trabalho	1	0,83
Aprender a pesquisar	13	10,83
Aprender a pesquisar/Ampliar conhecimentos	1	0,83
Aprender a pesquisar/Aprimoramento profissional	3	2,50
Aprender a pesquisar/Mercado de trabalho	1	0,83
Aprender a pesquisar/Preparo para docência no ensino superior	15	12,50
Aprender a pesquisar/Preparo para docência no ensino superior/Mercado de trabalho	1	0,83
Aprimoramento profissional	13	10,83
Aprimoramento profissional/Ampliar conhecimentos	2	1,67
Aprimoramento profissional/Ampliar conhecimentos/Mercado de trabalho	1	0,83
Contato com pesquisadores	1	0,83
Contato com pesquisadores/Aprimoramento profissional	1	0,83
Mercado de trabalho	4	3,33
Não respondeu	1	0,83
Preparo para docência no ensino superior	21	17,50
Preparo para docência no ensino superior/Ampliar conhecimentos	9	7,50
Preparo para docência no ensino superior/Aprimoramento profissional	5	4,17
Preparo para docência no ensino superior/Contato com pesquisadores	1	0,83
Total	120	100,00

ANEXO 23 QUADRO: OPINIÃO DOS ALUNOS QUANTO A FORMA DE CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA USP – SÃO PAULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Resposta	Freqüência	%
Atuação dos professores	2	2,77
Atuação dos professores/Troca de experiências	1	1,38
Boa atuação de egressos	3	4,16
Boa atuação de egressos/Atuação dos professores	1	1,38
Compromisso do curso/Atuação dos professores	1	1,38
Conhecimento pedagógico (disciplinas)	5	6,94
Contribuição teórica	12	16,66
Contribuição teórica/Relação teoria-prática	1	1,38
Contribuição teórica/Troca de experiências	4	5,60
Não respondeu	9	12,50
Programa de estágio docente	1	1,38
Programa de estágio docente/Compromisso do curso	1	1,38
Programa de estágio docente/Relação teoria-prática	1	1,38
Reflexão docente	7	9,72
Relação teoria-prática	11	15,27
Relação teoria-prática/Troca de experiências	2	2,80
Troca de experiências	9	12,50
Troca de experiências/Conhecimento da realidade do ensino superior	1	1,38
Total	74	100,00

ANEXO 24 QUADRO: OPINIÃO DOS ALUNOS JÁ DOCENTES UNIVERSITÁRIOS QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA USP – SÃO PAULO EM RELAÇÃO AO SEU APERFEIÇOAMENTO ENQUANTO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Resposta	Frequência	%
Contato com a prática docente/Contribuição teórica	1	3,85
Contato com a prática docente/Troca de experiências	1	3,85
Contribuição teórica	8	30,77
Contribuição teórica/Mudanças na prática pedagógica/Troca de experiências	1	3,85
Mudanças na prática pedagógica/Reflexão docente	1	3,85
Não respondeu	2	7,69
Reflexão docente	5	19,23
Relação teoria-prática	1	3,85
Relação teoria-prática/Reflexão docente	1	3,85
Troca de experiências	3	11,54
Troca de experiências/Referencial teórico	2	7,69
Total	26	100,00

ANEXO 25 QUADRO: CONTRIBUIÇÃO OU NÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA USP – SÃO PAULO NO PREPARO PROFISIONAL PARA A DOCÊNCIA DOS ALUNOS QUE AINDA NÃO SÃO PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E COMO ISSO OCORRE

Resposta	Freqüência	%
Atuação dos professores	2	2,47
Atuação em sala de aula	4	4,95
Atuação em sala de aula/Estágio	1	1,23
Contribuição teórica	24	29,63
Contribuição teórica/Atuação dos professores	1	1,23
Contribuição teórica/Atuação em sala de aula	1	1,23
Contribuição teórica/Estágio-PAE	1	1,23
Contribuição teórica/Troca de experiências	4	4,95
Mudanças na prática pedagógica	1	1,23
Não respondeu	6	7,41
Reflexão docente	8	9,88
Reflexão docente/Atuação dos professores	2	2,47
Relação ensino-pesquisa	2	2,47
Relação ensino-pesquisa/Troca de experiências	1	1,23
Relação teoria-prática	13	16,05
Relação teoria-prática/Atuação dos professores	1	1,23
Relação teoria-prática/Relação ensino-pesquisa	1	1,23
Troca de experiências/Atuação em sala de aula	2	2,47
Troca de experiências	6	7,41
Total	81	100,00

ANEXO 26 QUADRO: SUGESTÕES APONTADAS PELOS ALUNOS PARA A VIABILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA USP – SÃO PAULO

Resposta	Frequência	%
A pesquisa deixar de ser o centro das atenções	1	0,83
Aperfeiçoar propostas do curso	5	4,17
Aperfeiçoar propostas do curso/Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós	1	0,83
Atividades de formação de professores contar como créditos/Relação teoria-prática	1	0,83
Aumentar vagas para estágio	1	0,83
Bolsas	4	3,34
Congressos, seminários	1	0,83
Congressos, seminários/Pesquisa	1	0,83
Congressos, seminários/Troca de experiências	1	0,83
Conhecimento pedagógico (disciplinas)	35	29,17
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/A pesquisa deixar de ser o centro das atenções	1	0,83
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Atividades de formação de professores contar como créditos	1	0,83
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Congressos, seminários/Troca de experiências	1	0,83
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Congressos,seminários	1	0,83
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Cursos obrigatórios na área da Educação	1	0,83
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Estágio	2	1,67
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Pesquisa	1	0,83
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Relação teoria-prática	1	0,83
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Troca de experiências	2	1,67
Conhecimento pedagógico (disciplinas)/Troca de experiências/Estágios/Grupos de pesquisa	1	0,83
Cursos obrigatórios na área da Educação	2	1,67
Cursos obrigatórios na área da Educação/Troca de experiências	1	0,83
Estágio obrigatório	1	0,83
Estágio/Aperfeiçoar propostas do curso	1	0,83
Estágios	2	1,67
Estágios/Congressos, seminários	2	1,67

Estender o PED para o mestrado	4	3,33
Estender o PED para o mestrado/Conhecimento pedagógico (disciplinas)	4	3,33
Grupos de pesquisa/Troca de experiências	1	0,83
Incentivo à atividade docente	1	0,83
Maior acompanhamento dos orientadores	1	0,83
Maior acompanhamento dos orientadores/Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós/Congressos, seminários	1	0,83
Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós/Conhecimento pedagógico (disciplinas)	1	0,83
Não respondeu	11	9,17
Pesquisa	4	3,33
Reflexão da prática pedagógica	2	1,67
Reflexão da prática pedagógica/Maior acompanhamento dos orientadores	1	0,83
Reflexão da prática pedagógica/Relação teoria-prática/Pesquisa	1	0,83
Relação com graduação	5	4,17
Relação com graduação/Maior acompanhamento dos orientadores	1	0,83
Relação com graduação/Reflexão da prática pedagógica	1	0,83
Relação ensino, pesquisa e extensão	1	0,83
Relação teoria-prática	3	2,50
Troca de experiências	3	2,50
Troca de experiências/Mudanças na prática pedagógica dos professores da Pós	1	0,83
Troca de experiências/Relação com graduação	1	0,83
Total	120	100,00