

Série Prática Educativa e Formação Docente

# PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

## Docência Universitária em Foco



**Maria da Glória Duarte Ferro**  
**Francisco Antonio Machado Araujo**  
Organizadores

**PÓS-GRADUAÇÃO  
E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES:  
DOCÊNCIA  
UNIVERSITÁRIA  
EM FOCO**



Maria da Glória Duarte Ferro  
Francisco Antonio Machado Araujo  
*Organizadores*

**PÓS-GRADUAÇÃO  
E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES:  
DOCÊNCIA  
UNIVERSITÁRIA  
EM FOCO**



2017



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ

**Reitor**

José Arimatéia Dantas Lopes

**Vice-Reitora**

Nadir do Nascimento Nogueira

**Superintendente de Comunicação**

Jacqueline Lima Dourado

---

Pós-graduação e formação de professores: docência universitária em foco

© Maria da Glória Duarte Ferro • Francisco Antonio Machado Araujo

1ª edição: 2017

---

**Revisão**

Francisco Antonio Machado Araujo

**Editoração**

Francisco Antonio Machado Araujo

**Diagramação**

Wellington Silva

**Capa**

Mediação Acadêmica

**Editor**

Ricardo Alaggio Ribeiro

**EDUFPI – Conselho Editorial**

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Cláudia Simone de Oliveira Andrade

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no  
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

P855 Pós – graduação e formação de professores: docência universitária em foco / Maria da Glória Duarte Ferro, Francisco Antonio Machado Araujo, organizadores. – Teresina: EDUFPI, 2017.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0169-5

1. Educação. 2. Docência Universitária. 3. Pesquisa Científica.  
4. Pós – Graduação. I. Ferro, Maria da Glória Duarte. II. Araujo, Francisco Antonio Machado. III. Título.

CDD: 370.11

Biblioteca Responsável:  
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

# SUMÁRIO

---

PREFÁCIO..... 7

## **PARTE 1 – PÓS-GRADUAÇÃO: PESQUISA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

**O LUGAR DA FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: o contexto da Pós-graduação em discussão..... 19**

*Maria da Glória Duarte Ferro  
Neide Cavalcante Guedes*

**PESQUISA E DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: saberes para a formação do professor universitário contemporâneo ..... 51**

*Maria do Socorro P. de S. Andrade*

**O SENTIDO FORMATIVO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: formar para a docência ou para a pesquisa? ..... 69**

*Vilma da Silva Mesquita Oliveira*

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO: formar pela e para pesquisa ..... 83**

*Francisca Maria da Cunha de Sousa*

**A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: discutindo algumas possibilidades..... 97**

*Lucélia Costa Araújo*

**PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: necessidade formativa para o professor do Ensino Superior? ..... 113**

*Maria de Nazareth Fernandes Martins*

**A FORMAÇÃO E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR..... 129**

*Maria Oneide Lino da Silva*

**LUGARES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR..... 145**

*Patrícia Ferreira de Sousa Viana*

*Shara Jane Holanda Costa Adad*

**PÓS-GRADUAÇÃO: mediação para o desenvolvimento profissional docente..... 159**

*Mirian Abreu Alencar Nunes*

**A PÓS-GRADUAÇÃO MEDIANDO PESQUISA E FORMAÇÃO: o professor universitário em questão..... 173**

*Francisco Antonio Machado Araujo*

## **PARTE 2 – PÓS-GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

**O TERRITÓRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO: perspectivando o gênero nos rastros da formação docente..... 187**

*Maria Dolores dos Santos Vieira*

*Shara Jane Holanda Costa Adad*

**PÓS-GRADUAÇÃO: discussão sobre o professor do Ensino Superior e a relação com a afrodescendência..... 205**

*Antonia Regina dos Santos Abreu Alves*

**PÓS-GRADUAÇÃO E A NECESSIDADE FORMATIVA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 221**

*Maria do Socorro Santos Leal Paixão*

**A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DOCENTE: um olhar sobre o professor do Curso de Direito..... 239**

*Suênya Marley Mourão Batista*

*José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho*

**SOBRE O(AS) AUTOR(AS)..... 257**

## PREFÁCIO

Esta coletânea, que abre a *Série Prática Educativa e Formação Docente*, reúne textos produzidos durante a realização do “Seminário de Introdução ao Doutorado”, no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Esse seminário faz parte da matriz curricular do Curso, é ofertado na forma de disciplina obrigatória e sua ementa contempla a discussão de questões relativas a “A Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; A Pós-graduação *stricto-sensu* em Educação no Brasil e no PPGE da UFPI; e O curso de Doutorado em Educação da UFPI”.

Ao eleger como um dos objetivos a serem alcançados, “Introduzir os discentes no ensino em nível de Pós-graduação *stricto-sensu*, sobretudo no doutorado”, discutimos a Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, em especial na Educação e no PPGE da UFPI, esclarecendo sua estrutura e seu funcionamento atual, bem como seus objetivos e suas finalidades na sociedade brasileira, sobretudo na formação de doutores em educação. Contudo, dentre as inúmeras questões levantadas e discutidas, colocamo-nos o desafio de produzir conhecimento em favor da seguinte provocação: por que, no atual contexto sócio-histórico e político institucional no qual estamos imersos, a Pós-graduação *stricto sensu* é uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior?

Essa provocação é produto das discussões em sala de aula sobre a compreensão que ainda paira sobre a sociedade, em especial sobre os pós-graduandos, de que os cursos de mestrado e de doutorado no Brasil têm como objetivo a formação de professores para atuarem no Ensino Superior, sobretudo nas universidades.



A leitura do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG -2011-2020) do Brasil nos fez compreender que, historicamente, esse tem sido o objetivo maior da Pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, hoje, o foco está mais amplo e abrange temas como a formação de recursos humanos, a pesquisa, o desenvolvimento da sociedade e o mercado de trabalho. Numa retrospectiva dos PNPGs que vigoraram até então, a equipe de elaboração do Plano atual conclui:

[...] a política de Pós-graduação no Brasil objetivou, inicialmente, capacitar os docentes das universidades, depois se preocupou com o desempenho do sistema de Pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais. Entretanto, deve-se ressaltar que sempre esteve presente a preocupação com os desequilíbrios regionais e com a flexibilização do modelo de Pós-graduação. (BRASIL, 2010, p. 27).

Nesses termos, a qualificação de profissionais nos diversos campos da atuação profissional é uma meta da Pós-graduação que é alcançada quando o foco da formação é a pesquisa. Saviani (2013) e Severino (2013), ao argumentarem em favor da Pós-graduação como contexto de formação docente e de produção do conhecimento, são enfáticos na defesa de que a pesquisa deve ocupar lugar central. Isso porque, como esclarece Severino (2013, p. 41), “A realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela Pós-graduação e é o objetivo prioritário dos seus pós-graduandos e seus professores”.

O que está em pauta, portanto, é a formação bem qualificada de profissionais, o que é possível sob mediação da reflexão teórico-metodológica que possibilite o aprendizado da pesquisa científica, tornando-os pesquisadores. Assim, o próprio processo de aprender a ser professor do Ensino Superior no contexto dos cursos de mestrado e de doutorado deve ser entendido como necessidade formativa direcionada para a prática da pesquisa, a qual, por extensão, contemplará as necessidades da prática docente.

Mas o que os autores dessa coletânea compreendem por necessidade formativa? Qual deve ser o foco da formação nos cursos

de mestrado e de doutorado. Ao refletirem sobre a questão provocativa posta em discussão, os autores fundamentam-se em diferentes aportes teóricos e produzem conhecimentos sobre necessidade humana e sobre necessidade formativa e, ainda, dão vida ao debate: a formação deve ter como objetivo a pesquisa ou o aprendizado de saberes e competências sobre a prática pedagógica? É essa a discussão que perpassa todos os capítulos, com a ressalva de que o contexto de formação são os cursos de Pós-graduação *stricto sensu*.

Desse modo, o leitor, ao se debruçar sobre capítulos que compõem essa coletânea, compreenderá, segundo enfoques diversos, que as experiências a serem vivenciadas pelos docentes do Ensino Superior como discentes dos cursos de mestrado e de doutorado podem, sim, ser consideradas necessidades formativas. O desafio do leitor é, portanto, compreender a relação entre Pós-graduação e formação docente abordada em cada um dos capítulos, os quais estão organizados em duas partes.

A Parte I, *PÓS-GRADUAÇÃO: pesquisa, formação e desenvolvimento profissional docente*, está composta pelos seguintes capítulos:

*O LUGAR DA FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: o contexto da Pós-graduação em discussão*, de autoria de Maria da Glória Duarte Ferro e Neide Cavalcante Guedes, a discussão é sobre o papel social da universidade face aos novos desafios socioeducativos da atualidade, enfatizando a Pós-graduação como espaço de formação para o exercício da docência universitária. O foco da discussão é a formação de professores que atuam nas instituições de Educação Superior e dos textos legais que tratam da formação do professor universitário e da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. A contribuição das discussões feitas neste capítulo reside em implementar o debate teórico-crítico sobre a docência universitária e sua formação nos programas de Pós-graduação *stricto sensu*, espaço privilegiado de produção do conhecimento por meio da pesquisa.

Em *PESQUISA E DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: saberes para a formação do professor universitário contemporâneo*, de autoria de Maria do Socorro P. de S. Andrade, o foco está nas reflexões sobre a Pós-graduação *stricto sensu* como necessidade formativa para o professor do Ensino Superior, circunscritas no esclarecimento acerca do papel que a universidade assume na formação de profissionais capacitados para

enfrentar os desafios impostos pela complexidade da organização social contemporânea.

Tendo como eixo de discussão a formação do professor universitário em nível de Pós-graduação *stricto sensu* e os dilemas provocados pela dualidade docência e pesquisa na construção da identidade profissional docente, no capítulo *O SENTIDO FORMATIVO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: formar para a docência ou para a pesquisa?*, Vilma da Silva Mesquita Oliveira produziu conhecimentos para fomentar debates iniciais sobre a questão do sentido formativo desse nível de ensino.

No capítulo de Francisca Maria da Cunha de Sousa, *A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO: formar pela e para a pesquisa*, a discussão fundamenta a compreensão de que a Pós-graduação *stricto sensu* é necessidade formativa dos professores do Ensino Superior, dadas as exigências e as demandas da sociedade. A ressalva é de que a formação nesses cursos acontece pela e para a pesquisa, sendo que a iniciação da formação do professor pesquisador inicia no curso de mestrado e é consolidada no curso de doutorado.

Em *A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: discutindo algumas possibilidades*, de Lucélia Costa Araújo, o eixo norteador da discussão é pressuposto de que o homem, como ser histórico e social, encontra nas condições materiais da sua existência a possibilidade não apenas de gerar novas necessidades, mas também de satisfazê-las. Com essa lógica, explica que o professor desenvolve seu trabalho na realidade concreta que faz emergir um conjunto de necessidades determinadas pela natureza própria da atividade que ele desenvolve, bem como pelas condições objetivas na qual a atividade se efetiva. Tais necessidades não ficam restritas às demandas dos seus alunos (no que tange aos objetivos de aprendizagem), mas também se referem às orientações postas pelo sistema de ensino, pela instituição em que o mesmo atua e às demandas da comunidade. Defende que, por meio da pesquisa realizada nos programas de Pós-graduação *stricto sensu*, o professor pode desenvolver o olhar crítico e analítico sobre aspectos diversos da sua própria prática e das suas determinações, transformando-a. Portanto, diante das necessidades formativas do professor universitário, a Pós-graduação se converte em possibilidade de concretização do tempo/espaço que pode reunir as condições favoráveis ao desenvolvimento do professor.

Considerando a necessidade de analisar os rumos da Pós-graduação no Brasil e os desafios que se apresentam para o avanço no processo de formação de formadores de professores, o capítulo, *PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: necessidade formativa para o professor do Ensino Superior?*, de Maria de Nazareth Fernandes Martins, aborda aspectos relativos à Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, em especial sobre seu principal objetivo, formar o pesquisador, para afirmar que esse contexto de aprendizado da docência necessita articular a formação do pesquisador com a formação do professor do Ensino Superior.

No capítulo *A FORMAÇÃO E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR*, Maria Oneide Lino da Silva sistematiza reflexões sobre a formação e as necessidades formativas do professor do Ensino Superior. O objetivo central dessas reflexões é discutir as necessidades formativas do professor do Ensino Superior a partir dos cursos de Pós-graduação, bem como compreender a contribuição desses cursos para os saberes e as práticas pedagógicas dos professores no Ensino Superior.

Produzido por Patrícia Ferreira de Sousa Viana e Shara Jane Holanda Costa Adad, o capítulo *LUGARES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR*, tem como ponto de partida a questão: quais os lugares da formação do professor do Ensino Superior? A apresentação de algumas pistas, por meio de uma narrativa, foi o objetivo deste escrito. No diálogo com diversos autores, surgiram três pistas que guiam o leitor aos lugares da formação do professor do Ensino Superior: a primeira apresenta alguns dilemas sobre como se constitui um professor; a segunda aponta a pesquisa como lugar privilegiado da formação; e a derradeira pista indica os saberes da experiência, as narrativas e a produção de confetos como lugares possíveis. Finalmente, o que seria o ponto de chegada, é colocado como lugar de passagem; lugar dos saberes provisórios sobre a formação do professor do Ensino Superior, os quais apontam a Pós-graduação *stricto sensu* como saída viável para as dificuldades enfrentadas no cotidiano das práticas educativas nesse âmbito de ensino, em qualquer área do conhecimento, sem deixar de conectar todas as dimensões da formação: ensino, pesquisa e extensão como medida potencializadora do processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo *PÓS-GRADUAÇÃO: mediação para o desenvolvimento profissional Docente*, de Mirian Abreu Alencar Nunes, apresenta discussões

teóricas acerca da Pós-graduação como ferramenta de relevância que vai ao encontro do desenvolvimento profissional docente e da produção de saberes oriundos de necessidades formativas de professores do Ensino Superior. As discussões empreendidas apontam que, embora se observe avanço significativo nas últimas décadas no tocante à oferta de processos formativos direcionados a professores, tanto na modalidade inicial quanto na continuada, há a necessidade de adequação das propostas curriculares dos cursos de mestrado e doutorado para que, efetivamente, contribuam para o desenvolvimento profissional docente ao promover, nesses espaços, a possibilidade de reflexão crítica, atuação autônoma, compartilhamento de experiências e produção de novos saberes.

Propondo a ideia de que a atividade de pesquisa na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação oferece possibilidades formativas para o professor do Ensino Superior, o autor Francisco Antonio Machado Araujo, em *A PÓS-GRADUAÇÃO MEDIANDO PESQUISA E FORMAÇÃO: o professor universitário em questão*, desenvolve reflexões iniciais sobre a temática em questão, mediado pelos seguintes questionamentos: que transformações são produzidas na formação do professor universitário pela atividade de pesquisa na Pós-graduação? Quais condições necessitam ser criada na Pós-graduação para que se produzam processos formativos ao professor universitário? Como se desenvolvem as relações estabelecidas entre a atividade de pesquisa e a formação do professor universitário na Pós-graduação? Conforme destacado no texto, o autor não se propôs a responder os questionamentos, mas a despertar reflexões e investigações sobre a Pós-graduação *stricto sensu* em Educação no contexto dos processos de formação docente.

A Parte II, *PÓS-GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO*, está composta pelos seguintes capítulos:

O capítulo *O TERRITÓRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO: perspectivando o gênero nos rastros da formação docente*, de Maria Dolores dos Santos Vieira e Shara Jane Holanda Costa Adad, discute a Pós-graduação e suas implicações na formação do professor universitário, considerando o debate sobre essa etapa ser ou não necessidade na formação do professor universitário. Apesar da polêmica se a formação em pesquisa contribuirá ou não na formação docente, para as autoras, é imprescindível que os cursos de Pós-graduação alarguem seu olhar para

os campos teóricos e desenvolvam ações formativas mais consistentes, que operem transformações no fazer docente e ultrapassem a abordagem genérica da formação de docentes universitários. Inferem, ainda, que essa mudança de enredo da formação é o que, de fato, qualificará a Pós-graduação como necessidade para a docência do Ensino Superior.

No capítulo *PÓS-GRADUAÇÃO: discussão sobre o professor do Ensino Superior e a relação com a afrodescendência*, de Antonia Regina dos Santos Abreu Alves, o objetivo foi discutir a formação do professor do Ensino Superior no contexto da Pós-graduação na perspectiva da afrodescendência. Segundo a autora, as discussões realizadas possibilitaram o entendimento dos caminhos que levam o professor do Ensino Superior à Pós-graduação, no sentido de dar continuidade ao processo formativo em nível de formação mais elevado. Sua defesa é de que se espera do aluno-professor a possibilidade de sair da experiência da Pós-graduação mais fortalecido para desenvolver o fazer docente, repensando e transformando o processo de ensino e aprendizagem, de modo que venha a tornar-se mais sensível e humanizado.

O capítulo de autoria de Maria do Socorro Santos Leal Paixão, *PÓS-GRADUAÇÃO E A NECESSIDADE FORMATIVA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, tem como objetivo analisar criticamente as possíveis contribuições que a Pós-graduação oferece no sentido de satisfazer às necessidades de formação do professor universitário para atuar na educação inclusiva. A análise realizada evidenciou que o foco da Pós-graduação é a pesquisa e esse fato tem levado alguns teóricos da área a afirmarem que essa etapa da educação formal não prepara o professor para a docência do Ensino Superior. As reflexões sistematizadas evidenciaram também que a pesquisa permite ao professor desenvolver competências e habilidades necessárias ao exercício da docência, razão pela qual compreende que a Pós-graduação é uma necessidade formativa do professor do Ensino Superior.

No capítulo, *A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DOCENTE: um olhar sobre o professor do Curso de Direito*, de Suênya Marley Mourão Batista e José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, a atuação docente no Ensino Superior constitui-se em atividade complexa que envolve mobilização de saberes específicos, evidenciando-se a necessidade de uma formação que habilite o

profissional com os conhecimentos didático-pedagógicos exigidos para o exercício da docência. Para os autores, é nesse sentido que se tem discutido acerca da formação docente do professor bacharel, especificamente do professor do curso de Direito que, por não ter formação inicial para o magistério, precisa estar inserido em espaços formativos que possibilitem a aprendizagem dos saberes e dos fazeres docentes. Por isso, argumentam que a Pós-graduação em Educação tem sido considerada espaço privilegiado de formação docente, entretanto, diante da valorização das atividades de formação do pesquisador em detrimento da formação docente, evidencia-se a necessidade de reflexão acerca do papel social da Pós-graduação como *locus* dessa formação.

Em síntese, os textos que compõem esses 14 capítulos sistematizam os conhecimentos produzidos sobre o debate Pós-graduação e formação docente tendo como eixo articulador o desenvolvimento de argumentos que possibilitem ao leitor compreender que fazer Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil hoje é, sim, necessidade formativa do professor do Ensino Superior.

Embora no debate empreendido pelos autores seja consenso que fazer Pós-graduação *stricto sensu* é necessidade formativa para o professor do Ensino Superior, porque ele vivenciará experiências que irão colaborar no desenvolvimento de sua prática docente, não há consonância quanto à compreensão de que o foco da formação é a pesquisa.

Nossa argumentação durante o Seminário foi a defesa de que o foco da formação nos cursos de mestrado e de doutorado deve ser sempre o aprendizado da atividade de pesquisa. A argumentação principal foi de que a pesquisa é necessária, porque é com o olhar de pesquisador que o professor terá condições de refletir sobre a sua prática docente, mas considerando as relações com a realidade da educação, da escola e do processo de ensino-aprendizagem. Ghedin e Franco (2008), ao tecerem considerações sobre a construção do olhar do pesquisador, ajudam-nos a esclarecer a necessidade da pesquisa no desenvolvimento das práticas sociais, quando pontuam que é preciso educar o olhar para ler o mundo em suas múltiplas representações. Olhar para conhecer e transformar o mundo. Para os autores:

Isso quer dizer que o olhar quer ver sempre mais do que aquilo que lhe é dado ver. Olhar, nesse caso, significa pensar, e pensar é muito mais do que olhar e aceitar passivamente as coisas. Esse

olhar pensante exige uma mudança de atitude diante do mundo e do modo pelo qual os fatos são configurados pela cultura. Então, olhar é interpretar e perceber para poder compreender como são as coisas e os objetos investigados. (GHEDIN, 2008, p. 71-72).

É nesses termos que o PNPG para essa década defende que a Pós-graduação *stricto sensu* deve voltar-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade. Em outras palavras, a formação de mestres e doutores deve ser mediada pela pesquisa, ou melhor, pelo aprendizado e desenvolvimento da atividade pesquisa,

Assim, argumentamos, ainda, que, em uma sociedade complexa, a formação do professor do Ensino Superior deve contemplar componentes curriculares que possam contribuir na compreensão sobre o ensino em nível de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Esse objetivo só é possível quando nos aprofundamos no seu percurso histórico, em especial na área do Curso – Educação, a fim de nos apropriarmos da sua forma de estruturação e de funcionamento, bem como dos seus objetivos e das suas finalidades no contexto da sociedade brasileira. Os egressos da Pós-graduação estão ou retornam ao Ensino Superior como profissionais, visto que, no Brasil, este é o lócus principal da atuação do pesquisador e que a formação de professores para o Ensino Superior mediada pela pesquisa constitui um dos objetivos dos cursos *stricto sensu*.

Nesse sentido, um seminário que possa contribuir para entender o contexto em que se insere ou irá se inserir o profissional a ser formado, contribui para a consolidação da área de educação e para o entendimento do estatuto epistemológico que sustenta as práticas de ensinar e de aprender na pedagogia universitária: a pesquisa.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação** – PNPG 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, M<sup>a</sup> Amélia do R. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.



SAVIANI, Dermeval. Do senso comum à ciência da educação: o lugar estratégico da Pós-graduação. In: SILVA, Alex S. da; SILVA, Ilton B. da; ORTIGARA, Vidalcir. (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento**: Abordagens contemporâneas. Criciúma, SC: Ed. UNESC, 2013, p. 23-38.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. In: SILVA, Alex S. da; SILVA, Ilton B. da; ORTIGARA, Vidalcir. (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento**: Abordagens contemporâneas. Criciúma, SC: Ed. UNESC, 2013, p. 39-60.

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho*  
*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josania Lima Portela Carvalhêdo*

---

# **PARTE 1**

PÓS-GRADUAÇÃO: PESQUISA,  
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE

---





## O LUGAR DA FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: o contexto da Pós-graduação em discussão

*Maria da Glória Duarte Ferro  
Neide Cavalcante Guedes*

O tema formação docente vem ocupando um espaço cada vez mais importante nos debates sobre a educação em face da compreensão de que o ensino é uma atividade complexa que requer do professor uma competência profissional inserida no movimento de profissionalização.

De acordo com Freitas (2007), essa competência profissional somente será desenvolvida com adoção de metodologias que privilegiem a adequada articulação entre teoria e prática, a resolução de problemas e a reflexão sobre a própria atuação profissional.

No Brasil, a formação de professores tem se constituído objeto de inúmeras reflexões, sobretudo, a partir da década de 1980, com a reabertura democrática do país, em decorrência de pressões dos movimentos sociais ligados à educação. Porém, é a partir dos anos 1990 que a discussão ganha proporção que conduz à realização de reformas educacionais, culminando com a criação de dispositivos legais (leis, decretos, regulamentações etc.) que sustentam e apoiam a formação inicial e continuada de professores no cenário nacional.

Contudo, a intensificação do debate em torno da necessidade de investimentos na formação docente como possibilidade de enfrentamento dos desafios impostos pelas transformações ocorridas na sociedade contemporânea parece circunscrever-se ao profissional que atua na educação básica.

No contexto brasileiro, ainda não existe uma tradição de formação inicial e continuada do professor da Educação Superior e, por consequência, são escassos os estudos que se referem à formação do docente universitário em programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Em contrapartida, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), passa a ser exigida a formação do professor em nível de Pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, para ingresso no Ensino Superior.

A partir destas breves considerações situamos o propósito e a relevância do texto, qual seja: refletir sobre o papel social da universidade face aos novos desafios socioeducativos da atualidade, enfatizando a Pós-graduação como espaço de formação para o exercício da docência universitária.

O foco da discussão é a formação de professores que atuam nas instituições de Educação Superior. Partimos, portanto, da seguinte questão norteadora: *Por que a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior?*

Procuramos desenvolver a temática proposta por meio de revisão bibliográfica com destaque especial para os autores com os quais dialogamos no decorrer dos estudos realizados na disciplina Seminário de Introdução ao Doutorado, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGed/UFPI). Nesse veio, destacamos: Cunha (2008; 2009; 2010 e 2013); Saviani (2013); Santos e Azevedo (2009); Severino (2006; 2013); Soares e Cunha (2010). Recorremos também a diversos estudiosos que discutem a Pós-graduação como lugar privilegiado para a formação do docente universitário, merecendo destaque: Barreto; Domingues (2012); Freire (1998); Freitas (2007); Libâneo (2002); Lüdke (2005); Masetto (2009); Nóvoa (1995); Pimenta e Anastasiou (2005); Pimenta (2012) e Tardif (2010), além dos textos legais que tratam da formação do professor universitário e da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

O texto está organizado em três partes, além das seções introdutória e conclusiva. Na primeira parte do texto é feita uma breve retrospectiva da criação dos cursos de Pós-graduação, destacando-se o papel dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNGs) no desenvolvimento da Pós-graduação brasileira. Na segunda parte é situado de modo breve, o papel social da universidade face aos novos desafios socioeducativos da atualidade e, na parte final do texto, que tem como foco a formação do docente universitário, é discutida, também de modo breve, a docência universitária, enfatizando-se a Pós-graduação como necessidade formativa para o professor da Educação Superior.

### **O papel dos PNGs no desenvolvimento da Pós-graduação brasileira: breve retrospectiva**

No Brasil, a formação para a docência no Ensino Superior, sob o ponto de vista formal, tem sido atribuição da Pós-graduação. Os cursos de Pós-graduação, criados pela LDB n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e sistematizados no Parecer 977/65 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, se impõem como consequência natural do extraordinário avanço do saber em todos os setores e da impossibilidade de garantia de formação completa e adequada para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação (BRASIL, 1965).

No bojo do aludido dispositivo legal, a Pós-graduação brasileira, fortemente inspirada no modelo norte-americano, é entendida como cúpula dos estudos, configurando-se como sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades da formação avançada. O seu objetivo imediato é, “[...] proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação” (BRASIL, 1965, p.3). Assim, a despeito de assumir como finalidade da Pós-graduação a formação do professor da Educação Superior, a estrutura geral dos cursos, expressa no Parecer 977/65, evidencia a ênfase dos programas na pesquisa científica.

Além do mais, a preparação do professorado para atender à expansão do Ensino Superior, estabelecida por esse preceito legal, não foi objeto de ampla discussão “[...] sobre como tal preparação

precisaria integrar outros aspectos, além do estrito aprofundamento em determinada área de conhecimento” (LÜDKE, 2005, p. 4).

Em 11 de fevereiro de 1969 o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer 77/69, cuja finalidade foi definir as normas de credenciamento dos cursos de Pós-graduação em consonância com o Parecer 977/65, e no seu Artigo 13 estabelece que: “O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criador nos diferentes ramos de saber [...]” (BRASIL, 1969, p. 130). Esse documento não faz qualquer referência à formação dos professores da Educação Superior, o que, de acordo com Soares e Cunha (2010), revela um retrocesso em relação ao parecer que o antecede.

Entretanto, a institucionalização da Pós-graduação no Brasil pelo trâmite legal não foi suficiente para alcançar os objetivos traçados naquele contexto, exigindo-se outras medidas articuladas que resultassem em ações concretas e objetivas para implantação e expansão organizada da Pós-graduação, de modo inclusive a dar conta das diversas demandas regionais. É importante lembrar que nas décadas de 1960 e 1970 a sociedade brasileira estava vivendo sob uma ditadura militar e o seu projeto desenvolvimentista, com padrão de regulação social emanado de um Estado autoritário, inviabilizava o projeto de transformação social, ao lado da dura repressão que atingiu também as universidades no mesmo período. Nas palavras de Santos e Azevedo (2009, p. 537):

Tratava-se de viabilizar um determinado projeto de sociedade, voltado para a consolidação do capitalismo, por meio de um modelo desenvolvimentista que aprofundava a internacionalização do mercado interno e que agudizou nossa situação de dependência. O desenvolvimento e a afirmação da Pós-graduação se deram sobretudo no contexto do referido projeto, cuja filosofia de ação, no que respeita à política educacional, se baseava em pressupostos da teoria do capital humano. A formação de recursos humanos de alto nível era vista como necessária para o desenvolvimento, considerando sua essencialidade para o sucesso do projeto de modernização em curso. Essa formação, no entanto, deveria estar diretamente articulada às necessidades do mercado e, portanto, dos setores produtivos.

De acordo com as autoras, no início da década de 1970, os sucessivos governos militares, pressionados por motivos conjunturais e pela expansão do Ensino Superior, começaram a adotar medidas visando garantir o desenvolvimento sistemático da Pós-graduação. Assim, em 1970 foi instituído através do Decreto n. 67.348 o Programa Intensivo de Pós-graduação nas áreas ligadas ao desenvolvimento tecnológico do país; em 1973 foi criado um grupo de trabalho com a finalidade de propor medidas iniciais para a definição da política de Pós-graduação; em 1974 foi instituído o Conselho Nacional de Pós-graduação<sup>1</sup> e formulado o I Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) para o período de 1975-1977 (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Diante destas breves considerações iniciais e com o intento de situar, do ponto de vista legal, o papel da Pós-graduação *stricto sensu* na formação dos docentes universitários, consideramos importante recuperar um pouco da história da política nacional de Pós-graduação, cujos aspectos relevantes estão sintetizados nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs).

Esses planos, de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, são documentos norteadores das políticas de Pós-graduação que contemplam diretrizes utilizadas como referências pelos vários setores da sociedade brasileira, visando o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação do Brasil. Eles evidenciam em cada período as prioridades do governo federal relativas à Pós-graduação e “[...] assumem uma importância muito grande na trajetória da Pós-graduação no Brasil, pois expressam o movimento de implementação planejada desse nível de ensino” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 43).

O I PNPG (1975-1979) teve como principal objetivo introduzir o princípio do planejamento estatal nas atividades da Pós-graduação, integrando-as na graduação e fomentando a pesquisa, com o objetivo de formar especialistas (docentes, pesquisadores e quadros técnicos) para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial (BRASIL, 2010). A preocupação com a formação dos docentes universitários é

---

<sup>1</sup> Órgão colegiado interministerial cujas funções giravam em torno da formulação e execução da política de pós-graduação. Foi instituído no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC) pelo governo federal através do decreto n. 73.411, de 04 de janeiro de 1974.



evidenciada em todo o plano e claramente expressa no seguinte trecho: “[...] os cursos de Pós-graduação no sentido estrito – mestrado e doutorado – devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio Ensino Superior [...]” (BRASIL, 1974, p. 120).

Entretanto, como ressaltam Soares e Cunha (2010, p.44), apesar de enfatizar a importância da docência universitária e a necessidade de sua formação em nível de Pós-graduação,

[...] o I PNPG não fornece elementos que evidenciem o caráter pedagógico dessa formação, subsumindo a formação para a docência à formação para a pesquisa, o que pode ser depreendido quando, no que tange à natureza operacional do funcionamento do curso de Pós-graduação *stricto sensu*, destaca como suas atividades: as científicas e as profissionais [...].

Conforme as autoras, a partir desse período, com a implantação dos cursos de doutorado, a ênfase passa a ser a formação do pesquisador.

O II PNPG (1982-1985) manteve as ênfases do plano anterior, acrescentando-lhes o crivo da qualidade nas atividades da Pós-graduação e adotando como instrumento a avaliação, que já existia em estado embrionário desde 1976 e que será aperfeiçoada e institucionalizada. O objetivo central desse plano consiste na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades e técnicas para atendimento às demandas dos setores público e privado (BRASIL, 1982).

Contudo, no II PNPG a formação docente parece ter uma importância bem menor do que no plano anterior. Nesse sentido, são ilustrativas as palavras de Soares e Cunha (2010, p.46):

Ressituar o papel da pesquisa na formação do docente universitário, entretanto, não implicou colocar em relevo outros saberes e competências que seriam assumidos pelos cursos de Pós-graduação, o que seria desejável, considerando que a formação desse profissional aparece como objetivo do II PNPG. Ao que tudo indica, essa visão não tem como pressuposto uma concepção mais ampla da docência universitária, mas o seu oposto, na medida em que subestima a pesquisa como um princípio educativo no exercício da docência na graduação.

O III PNPG (1986-1989), elaborado no início da Nova República, subordina as atividades da Pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia. Enfoca a institucionalização e a ampliação da pesquisa, vista como elemento indispensável na consolidação do papel da Pós-graduação *stricto sensu*, como ferramenta de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural e, nessa perspectiva, institui a universidade como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, na perspectiva do desenvolvimento nacional autônomo (BRASIL, 2010).

A formação para a docência universitária também não é referida nesse plano, uma vez que o foco da Pós-graduação passa a ser a formação do “cientista”, do pesquisador, tendo em vista que o país “[...] não possui um quantitativo de cientistas que permita, a curto prazo, atingir plena capacitação científica e tecnológica” (BRASIL, 1986, p. 193).

O IV PNPG, apesar de não ter sido promulgado, teve suas diretrizes adotadas pela CAPES e se caracterizou pela ênfase na expansão do sistema, na diversificação do modelo de Pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG).

O V PNPG (2005-2010)<sup>2</sup>, traz na sua essência as seguintes características: 1) introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de Pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais; 2) aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da Pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do Qualis e introdução do PROEX); 3) preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social; 4) expansão da cooperação internacional; 5) combate às assimetrias regionais; 6) formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo; e 7) ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de serviços público e privado (BRASIL, 2010).

---

<sup>2</sup> Nesse ínterim, é aprovada a Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), evidenciando aspectos da formação de professores para o exercício da docência universitária.

Esse plano volta a colocar a formação docente entre os seus objetivos principais, expandindo-a para todos os níveis de ensino e incorporando-a aos objetivos de fortalecimento das bases científica, tecnológica, de inovação e de formação de quadros de profissionais para mercados não acadêmicos.

No que diz respeito à formação do corpo docente da educação básica, em face da sua qualificação deficitária, principalmente na etapa do ensino fundamental, o documento explicita que a Pós-graduação *stricto sensu* deverá contribuir, mediante o desenvolvimento de pesquisas para “[...] encontrar os melhores métodos e técnicas de educação a distância que possibilitem a formação qualificada do universo docente em atividade, aproveitando-se das iniciativas exitosas existentes no país” (BRASIL, 2004, p. 60).

Concernente à formação de profissionais para mercados não acadêmicos, o plano destaca as empresas estatais brasileiras, que, além de necessitarem de recursos humanos altamente capacitados para sua modernização, podem realimentar, financeiramente, a Pós-graduação nacional. Enfatiza, ainda, a importância do papel da Pós-graduação na formação de pessoal qualificado para diversas áreas governamentais (educação, saúde, cultura, segurança pública etc.) e não governamentais.

Entretanto, no V PNPG a formação do professorado da Educação Superior não é objeto de reflexão específica, sugerindo somente que seja “[...] considerada na política de pessoal das instituições de Ensino Superior a absorção de no mínimo 5% ao ano de novos mestres e doutores e a duplicação em dez anos do número de pesquisadores qualificados, conforme disciplina a Lei do Plano Nacional de Educação [...]” (BRASIL, 2004, p. 61).

A leitura do documento oficial nos induz a concluir que a concepção de formação de docente universitário implícita nesse plano se restringe à formação para a pesquisa. Essa conclusão é corroborada pelo pensamento de Soares e Cunha (2010) e pela seguinte proposição:

A Pós-graduação deve ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem. O número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado deverá ser levado em conta na classificação dos centros de Pós-graduação (BRASIL, 2004, p. 63).

Em síntese, os planos anteriores foram protagonistas de cinco importantes etapas da história da Pós-graduação brasileira que podem ser assim caracterizadas: 1) capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2) preocupação com o desempenho e a qualidade; 3) integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4) autonomia institucional e flexibilização do modelo de Pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5) introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de Pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação (BRASIL, 2010).

A Figura 1 resume esquematicamente as diversas ações prioritárias estabelecidas para a Pós-graduação brasileira e evidencia a importância dos planos anteriormente expostos.

Figura 1 – Síntese esquemática das ações prioritárias dos cinco PNPGs.



Fonte: Elaboração das autoras com base em Brasil (2010).

Atualmente, está em vigor o VI PNPG (2011-2020)<sup>3</sup>, que se inscreve no quadro de mudanças profundas em segmentos importantes da economia, com reflexos na geopolítica mundial e impactos em

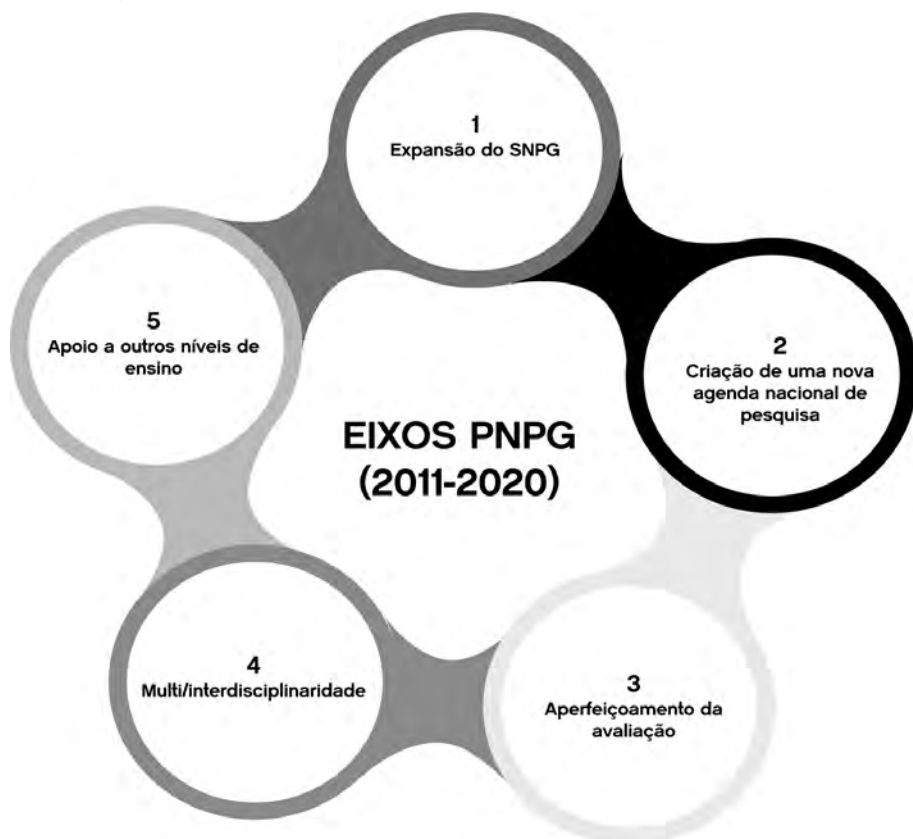
<sup>3</sup> Paralelamente a esse documento foi elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em outras instâncias do MEC e de órgãos do governo, exigindo a coordenação de propostas e atividades. É a primeira vez que um plano nacional de educação contemplará as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, isso porque o VI PNPG é parte integrante do PNE (BRASIL, 2010).

diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, aí incluído o Ensino Superior. O contexto são os planos anteriores, os legados históricos, os desafios que despontam na atualidade, a situação da Pós-graduação e os grandes gargalos do sistema. Esse plano apresenta diretrizes para a adoção de uma política de Estado que objetiva integrar um plano nacional de desenvolvimento econômico e social a um plano nacional de Pós-graduação no qual a universidade e sua estrutura acadêmico-científica, técnica e pedagógica contribui para a inserção do país num sistema econômico mundial e competitivo por mercados (BRASIL, 2010).

Oficialmente o PNPG (2011-2020) tem como objetivo central definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de Pós-graduação e pesquisa no Brasil e se apoia nos seguintes eixos: 1) expansão do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2) criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a Pós-graduação; 3) aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de CT&I; 4) multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da Pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5) apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. Embora esses eixos, em alguma medida, já estivessem presentes nos planos anteriores (especialmente no último), desta feita, darão lugar a programas específicos e a novas metas (BRASIL, 2010).

Os eixos acima identificam ações basilares cujo financiamento fortalece o SNPG no sentido de ampliar a qualidade da Pós-graduação e a capacidade de formar recursos humanos, contribuindo para a solução dos problemas indicados no VI PNPG, notadamente as assimetrias regionais e as assimetrias de áreas do conhecimento. Os cinco eixos estão sintetizados na Figura 2.

Figura 2 – Síntese ilustrativa dos cinco eixos do PNPG (2011-2020)



Fonte: Elaboração das autoras com base em Brasil (2010).

Agregado aos cinco eixos, com suas amplitudes e demarcações, o plano propõe uma série de destaques, abrangendo prioridades e induções estratégicas, as quais irão repercutir em recomendações. À vista disso, o VI PNPG definiu as seguintes diretrizes que deverão ser observadas, implementadas por ações específicas e induzidas, e definidas pelos governos e a comunidade:

- estímulo à formação de redes de pesquisa e Pós-graduação, envolvendo parcerias nacionais e internacionais, no nível da fronteira do conhecimento, com vistas à descoberta do “novo” e do inédito;

- ênfase nas questões ambientais, associadas à busca do desenvolvimento sustentável e ao uso de tecnologias limpas;
- garantia do apoio ao crescimento inercial do SNPG, favorecendo não obstante o uso de parcelas significativas do orçamento das agências como instrumento de implantação de políticas inovadoras;
- consideração, nos diferentes programas visando ao desenvolvimento, economia, saúde e educação no Brasil, das características culturais das populações-alvo;
- atenção às atuais gerações de crianças e jovens, particularmente nas áreas de saúde e educação em ações voltadas para o ensino básico e superior com a participação da PG, pois dependerá dessas gerações o desempenho da economia brasileira nas próximas décadas, como membros da população em idade ativa, em um contexto de rápido crescimento, em termos absolutos e relativos, e de forte aumento da população idosa (BRASIL, 2010, p.294).

A essas premissas somam-se diretrizes específicas para diferentes aspectos do SNPG, (várias delas desdobradas em ações e objetivos específicos) como, por exemplo, a avaliação, o combate às assimetrias e a formação de recursos humanos.

A leitura do VI PNPG indicou que, apesar de reconhecer que a pesquisa é a essência da Pós-graduação há no plano forte preocupação com a formação de professores para a educação básica (ensino fundamental e médio).

Decorridos cinco anos, estamos ainda na expectativa dos primeiros resultados alcançados, mas também acreditamos que o VI PNPG apresenta o diagnóstico correto e propõe as medidas apropriadas; entretanto, como observam Barreto e Domingues (2012, p.46), os destaques e prioridades contidos nesse plano somente serão convertidos em realidade se forem bem compreendidos e trabalhados pelos programas de Pós-graduação, uma vez que “[...] o sucesso ou o fracasso do sexto PNPG, a exemplo dos outros, dependerá de sua capacidade de atrair ou não a comunidade acadêmica e a sociedade civil organizada [...]”. Os autores observam, ainda, que o plano propõe o crescimento do sistema, mas não o crescimento linear de todas as áreas, fazendo-se necessário escolher, crescer com qualidade, combater as assimetrias e as distorções, e vencer o conservadorismo do sistema.



O Quadro 1, a seguir, apresenta o resumo das principais propostas dos seis PNPGs expostos anteriormente que, se transformadas em ações concretas, promoverão a elevação da Pós-graduação brasileira a um novo patamar de qualidade.

Quadro 1 - Resumo das principais propostas dos PNPGs

Plano	Período	Prioridades
I PNPG	(1975-1979)	Planejamento estatal das atividades de Pós-graduação no Brasil, com o objetivo de formar docentes e pesquisadores.
II PNPG	(1982-1985)	Institucionalização da avaliação da Pós-graduação, processo existente desde 1976, que era, porém, incipiente.
III PNPG	(1986-1989)	Subordinação das atividades de Pós-graduação ao desenvolvimento econômico brasileiro, por meio de sua integração com o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.
IV PNPG	-	Não se concretizou como um plano oficial, mas teve suas diretrizes adotadas pela CAPES: ênfase na expansão do sistema, na inserção do Sistema Nacional da Pós-graduação e apresentação de propostas de mudanças no processo de avaliação.
V PNPG	(2005-2010)	Aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da Pós-graduação, a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica, a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino e a criação de uma nova modalidade de curso: o mestrado profissional.
VI PNPG	(2011-2020)	Integração do ensino de Pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade. Além disso, propõe a organização de uma agenda nacional de pesquisa em torno de temas, a superação das assimetrias e a formação de recursos humanos para empresas e programas nacionais.

Fonte: Elaboração das autoras com base em Brasil (2010).

A partir dessa breve retrospectiva, é possível afirmar que as diferentes ações implementadas a partir de orientações dos Planos Nacionais de Pós-graduação permitiram o desenvolvimento da Pós-graduação (e do Ensino Superior como um todo), a ampliação significativa da comunidade científica nacional e, em vista disso, um expressivo crescimento da sua produção intelectual. Assim, a Pós-graduação brasileira tem desempenhado um papel dinamizador na expansão e renovação de campos específicos do conhecimento.

### **A função social da universidade e os novos desafios socioeducativos da atualidade**

A partir do século XX ocorreram inúmeras transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que provocaram profundas mudanças na organização do trabalho, na produção e difusão do conhecimento, nos mecanismos de relacionamento social e no acesso à informação. Tais transformações têm influenciado vários segmentos sociais, provocando mudanças em diversos contextos e conseqüentemente na educação, no ensino e na produção científica e tecnológica.

Desse modo, aumentaram as exigências quanto à promoção de um novo modelo educacional voltado para o desenvolvimento de uma nova profissionalidade dos jovens para atender ao mercado de trabalho globalizado e informatizado e, em contrapartida, ampliaram-se os movimentos em torno de uma educação voltada para a formação crítica e cidadã que prepare estes jovens para a convivência democrática nessa nova conjuntura sociopolítica e cultural e reafirme as liberdades individuais e as necessidades do respeito às diversidades religiosas, socioculturais e étnicas (NÓVOA, 1995; LIBÂNEO, 2002).

Nesse contexto, as instituições educativas são desafiadas a acompanhar essas mudanças através do redimensionamento de suas ações e de novas práticas educativas, deixando de serem vistas como organizações que apenas transmitem cultura para serem visualizadas como espaço dinâmico, *locus* da produção de saberes. Portanto, um dos grandes desafios postos aos sistemas educacionais na atualidade é o de repensar as práticas educativas direcionando-as em busca de ações que superem o ato de transmitir informações e gerem novas

possibilidades para que o sujeito que está sendo formado tenha acesso a aprendizagens significativas.

Esse cenário vem exigindo intensas mudanças no sistema educacional, colocando novos desafios para as políticas educacionais, principalmente, no campo da formação docente, posto que, se por um lado, é necessário democratizar as instituições educativas e universalizar a educação, garantindo o acesso aos diferentes grupos sociais, capacitando-os para a inserção nesse novo contexto sociopolítico e econômico, por outro, é preciso pensar uma formação que prepare os docentes para acolher os alunos em sua completude, complexidade e diferença, garantindo não só as condições da inclusão social, mas sua inserção enquanto sujeito no contexto sociopolítico e cultural. Assim, as sociedades contemporâneas exigem, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais fazendo emergir uma nova concepção de educador: profissional capaz de visualizar em sua prática as dimensões técnica, política e ética. (FREIRE, 1998; LIBÂNEO, 2002).

A nova dinâmica da prática educacional e os novos desafios socioeducativos presentes nos dias atuais estão respaldados por documentos importantes na área da educação, cabendo destacar pela relevância para a Educação Superior, foco desse texto, os documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO sobre a Educação para o Século XXI e a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior. O primeiro documento fundamenta-se na concepção de aprendizagem humana como um processo que ocorre ao longo de toda a vida e postula que:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (UNESCO, 1998, p.89).

Essa compreensão de aprendizagem contextualizada com as mudanças sociais dos tempos atuais tem impactado a dinâmica dos processos formativos em todas as modalidades de ensino (incluindo o Ensino Superior), exigindo o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e de aprendizagem, em face da insuficiência dos mecanismos que promovem apenas a acumulação e reprodução do conhecimento.

Nesse veio, inserimos a compreensão da função social da universidade como espaço institucional de educação e do seu valor face às grandes transformações sociais originárias do processo de globalização, conforme mencionado anteriormente. No documento supramencionado o Ensino Superior é compreendido como um dos polos da educação ao longo de toda a vida; “um dos motores do desenvolvimento econômico e [...] instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade” (UNESCO, 1998, p.139).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI<sup>4</sup>, por sua vez, destaca a expansão, viabilidade e habilidade da Educação Superior para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade do conhecimento, de modo que a Educação Superior e a pesquisa atuem como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações.

O documento focaliza o papel social da universidade destacando entre as missões e valores fundamentais da Educação Superior a de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade global, partindo do pressuposto que:

Sem uma Educação Superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos (UNESCO, 1998, p.1).

---

<sup>4</sup> Documento resultante da *Conferência Mundial sobre Educação Superior*, realizada na sede da UNESCO em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, com o objetivo de prover soluções para os desafios com os quais o ensino superior vem sendo confrontado e de colocar em movimento um processo de profunda reforma na Educação Superior mundial.

Diante desse cenário complexo, a universidade precisa estar atenta aos seus princípios originários e promover ensino com a qualidade necessária à formação de uma nova concepção de vida e de sociedade, voltadas para o bem comum, para a realização pessoal e coletiva dos indivíduos.

Nessa mesma perspectiva, Soares e Cunha (2010, p. 579) observam que dentre às inúmeras exigências contemporâneas que têm colocado à prova as competências estabelecidas para o professor universitário cabe destacar:

[...] a revolução dos meios de comunicação e informação, que, ao possibilitar o acesso aos conhecimentos de forma ágil e dinâmica, põe em cheque o papel de porta-voz inquestionável do saber assumido historicamente pelo professor universitário por meio dos métodos tradicionais de ensino. Essas transformações convocam o professor a assumir um papel de mediador entre a compreensão cultural dos estudantes e as informações disponíveis com os valores subjacentes, que se projetam no mercado virtual. Desafiam a enfrentar a fragilidade das competências prévias para os estudos superiores, evidenciadas por parte de um grande contingente de estudantes, envolvendo a capacidade de leitura e interpretação de textos, de produção autônoma do pensamento reflexivo e das ferramentas necessárias para as aprendizagens complexas. Em contrapartida, há poucas iniciativas institucionais capazes de contribuir para a superação desses impasses que envolvem estudantes que são egressos, em grande parte, das redes públicas de educação básica.

Tal discussão nos induz a refletir sobre a formação para o exercício da docência universitária, visto que não se pode pensar na universidade como centro de produção do saber com a finalidade de formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir uma sociedade democrática e solidária, sem a adequada formação do professor (NÓVOA, 1995).

### **A Pós-graduação como necessidade formativa para o professor da Educação Superior**

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, no tocante à formação de professores

para o exercício da docência universitária, estabelece no seu Artigo 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p.20). Embora essa preparação não apareça como obrigatória no texto legal, a aprovação da nova LDB revigora a temática colocando novamente em cena a discussão da formação do professor universitário.

De acordo Soares e Cunha (2010, p. 582), como esse dispositivo legal não aborda a concepção de docência que deve sustentar esse grau de ensino, fica nebulosa a perspectiva dos saberes a serem mobilizados para tal. “Tendo os programas centrado suas energias na formação para pesquisa, parece ter sido assumida a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência”.

Nesse sentido, Santos e Azevedo (2009) observam que Pós-graduação *stricto sensu* se configura como espaço privilegiado de produção do conhecimento, levando-se em conta a centralidade da pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado. O pensamento das autoras encontra ressonância no disposto no texto do PNPG vigente: “O núcleo da Pós-graduação é a pesquisa. A pesquisa depende de treinamento e exige dedicação plena ao estudo, sendo a tarefa das instituições acadêmicas e institutos de pesquisa, públicos ou privados, aliar este e aquela”. (BRASIL, 2010, p.18).

Nessa mesma direção, os estudos de Severino (2006; 2013) asseveram que a Pós-graduação potencializa importante contributo para o efetivo conhecimento dos problemas que emergem de diversos contextos sociais, assim como para a qualificação expressiva de profissionais nas áreas de ensino, gestão e pesquisa em todos os setores da vida nacional.

Nas considerações dos autores supramencionados encontramos o terreno fértil para introduzir uma questão que nos convida à reflexão: embora a Pós-graduação seja espaço, por excelência, de formação do profissional do magistério superior, muitas vezes a docência é ali considerada como algo secundário, ou como algo que não exige um preparo e uma atenção especiais.

De acordo com Soares e Cunha (2010), ao que tudo indica, os dispositivos legais e documentos oficiais de responsabilidade da CAPES,

concebem a formação do professor universitário como consequência natural da formação do pesquisador. Desse modo, os espaços de formação do professor universitário têm pouca estabilidade e reconhecimento, ficando, na maior parte das vezes, sujeitos às políticas institucionais por meio de pontuais ações de educação continuada.

Nessa perspectiva, “[...] são raras as instituições que assumem claramente a importância dos saberes pedagógicos para os seus professores e se responsabilizam por iniciativas regulares nessa direção, incluindo as propostas pedagógicas de seus programas de Pós-graduação *stricto sensu*” (SOARES; CUNHA, 2010, p.582). Conforme as autoras, essa concepção parece estar atrelada ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A esse respeito, vários estudos (CUNHA, 2008; 2009; 2013; MASETTO, 2009; PIMENTA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, entre outros) têm apontado que o modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do Ensino Superior tem na pesquisa seu alicerce principal e denunciam as suas fragilidades no tocante à dimensão didático-pedagógica.

A pesquisa de Cunha (2008) mapeou os usuais espaços formativos da docência universitária e indicou que eles não são reconhecidos como territórios legítimos de formação para o exercício da docência universitária. De acordo com a autora, o que se percebe é que há múltiplos lugares sendo assumidos com *locus* da formação do docente da Educação Superior de todas as áreas, sem uma prévia e explícita intencionalidade, com uma duração temporária e pouco institucionalizados, a exemplo dos programas de Pós-graduação em Educação.

Seguindo esta linha de raciocínio, Masetto (2009), afirma que em geral, a formação didática ou pedagógica constitui o ponto mais “carente” dos professores universitários, quando se fala em profissionalismo na docência. Seja por que nunca tiveram a oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de ensino, assegura o autor.

Nessa mesma direção, Pimenta (2012) argumenta que entre os docentes universitários está presente o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis quando ingressam na sala de aula. Segundo a autora,

o despreparo para o exercício da profissão se agrava ainda mais no trabalho solitário do planejamento das aulas (escolha de metodologias de ensino e de avaliação), a partir das ementas prontas que costumam receber.

Os estudos elencados anteriormente denunciam que na Pós-graduação há certa desvalorização da tarefa de ensinar se confrontada com a atividade de pesquisa. E, nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2005) alertam que ser um reconhecido pesquisador, produzindo aspectos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico. Esses estudos, aliados a outros que vêm sendo realizados no Brasil, indicam também que o professor universitário constrói sua identidade docente a partir dos modelos de docência vivenciados ao longo da formação, das trocas com colegas e familiares, do feedback dos alunos e da própria experiência autodidata.

Nesse veio, encontramos espaço para introduzir o pensamento de Cunha (2013, p. 34) que ao discutir o papel formativo da pesquisa no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Educação, envereda pela direção contrária ao exposto anteriormente e argumenta que a pesquisa, para além da sua função social de geradora do conhecimento com vistas às demandas sociais,

[...] tem um significativo papel formador, especialmente quando se compreende a formação numa dimensão reflexiva e permanente. Seu sentido pedagógico situa-se na capacidade de estimular o pensamento dos sujeitos, de mantê-los em constante estado de aprender a aprender e estimular o saber pensar, para poder intervir no mundo de forma responsável. Mais do que métodos, a pesquisa requer e proporciona atitudes que, auxiliando a autonomia intelectual dos sujeitos, é capaz de promover sua cidadania.

Outra dimensão importante da pesquisa evidenciada pela referida autora é a de formação alicerçada no estímulo ao pensamento crítico (*pesquisa como instrumento de formação*). Nem a pesquisa nem a formação são constructos arbitrários, neutros, descolados de um contexto político, pois suas propostas decorrem de uma concepção de educação e do trabalho que operacionalizam. Isto é, são sempre comprometidos



com os fins e valores sociais que podem contribuir (ou não) para a construção de processos educativos emancipatórios. Assim, “quando se toma o pressuposto de que a pesquisa pode ser um elemento-chave para a formação emancipadora, está-se adotando a ideia de coerência entre os processos investigativos e uma proposição valorativa de educação” (CUNHA, 20013, p.36).

A autora concebe a pesquisa como qualificadora do ensino e oferece elementos para a defesa da sua importância na formação de nossos estudantes e professores. Nesse sentido, a pesquisadora coloca em perspectiva que a Pós-graduação constitui-se como um *locus* privilegiado de formação com e para a pesquisa e nos dá o mote para responder ao questionamento que embasou as reflexões que configuram este artigo.

Face ao exposto, é possível afirmar que a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor que atua no Ensino Superior porque é nesse nível que ele desenvolve, com autonomia, um processo no qual precisa delimitar um foco de pesquisa e percorrer as diferentes etapas investigativas. Por isso, talvez a Pós-graduação *stricto sensu* “se constitua na experiência de autoria mais significativa da formação, no sentido de que exige tomadas de decisão autônomas e um processo de razoável independência na sua implementação” (CUNHA, 20013, p.37).

Estamos cientes que ser um reconhecido pesquisador, ampliando expressivamente os quadros teóricos existentes não assegura a excelência no desempenho pedagógico, pois em muitas situações, a pesquisa, mesmo considerando sua dimensão questionadora natural, pode não contribuir para processos educativos emancipatórios (CUNHA, 2013; LÜDKE, 2005; PIMENTA, 2012).

Contudo, mesmo reconhecendo essas particularidades que demarcam o trabalho do professor e do pesquisador<sup>5</sup> não é concebível uma completa dissociação entre eles, visto que o professor, para ensinar

---

<sup>5</sup> O ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes e, logo, as tarefas que delas decorrem também têm graus de exigência e consequências diferentes. Nesse veio, o trabalho do professor se caracteriza pela promoção do ensino por meio da socialização do conhecimento e o do pesquisador pela produção de conhecimento utilizando procedimentos rigorosos e sistemáticos “[...] o que requer do pesquisador um trabalho com um *corpus* teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos [...]” (LÜDKE, 2005, p. 59).

(socializar conhecimento), também precisa pesquisar, ao tempo em que o pesquisador, ao produzir conhecimento, também o socializa de algum modo<sup>6</sup>. Em conformidade com a perspectiva analítica desenvolvida por Freire (1998, p. 16):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-  
fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino  
continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque  
indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar,  
constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso  
para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou  
anunciar a novidade.

Por esse prisma, os sujeitos poderão agir investigativamente nas diversas situações, mobilizando saberes diante das culturas e possibilidades sociais. Esse processo formativo que se apoia na reflexão da prática educativa além de proporcionar ao professor a possibilidade de aprofundar-se em temáticas educacionais mais amplas, propicia condições para que o professor realize constantemente a autoavaliação que orienta a construção contínua do conhecimento visando ao desenvolvimento profissional permanente (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2010).

Nessa perspectiva, o professor é entendido como um profissional que mobiliza e desenvolve saberes específicos a partir da própria prática. É um protagonista das práticas educativas e de sua formação profissional, capaz de construir a si próprio, de repensar criticamente sua prática, em consequência de suas experiências cotidianas.

De acordo com Tardif (2010), a formação pode contribuir na aquisição de saberes significativos que ajudem a desencadear uma nova cultura profissional e mudanças efetivas nas organizações educativas. Quando essa perspectiva se constitui alicerce da reflexão e da ação pedagógica, torna-se possível alcançar processos inovadores no sentido pleno do termo.

---

<sup>6</sup> Frequentemente, o conhecimento produzido é socializado pelos pesquisadores por meio de bancas públicas de defesa de dissertações e teses, e mesmo por palestras, conferências, colóquios e outras formas de participação em eventos científicos, como também pela publicação de relatórios de pesquisa, artigos e livros, por exemplo.

Portanto, é necessário romper com modelos tradicionais de formação docente, que visualizam o professor como um técnico que apenas utiliza conhecimentos construídos por outros indivíduos e propor processos de formação inicial e continuada pautados na reflexão crítica sobre a prática pedagógica que mobilizem uma pluralidade de saberes teóricos e práticos capazes de guiar a ação docente.

Em face dessas considerações, concluímos com Tardif (2010) que a docência universitária é uma atividade complexa, tendo em vista que seu exercício envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de saberes (entre estes, os saberes pedagógicos), competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Essa complexidade sinaliza para o desafio da formação do professor universitário, evidenciando a necessidade de intensificação do debate em torno dos conceitos de formação e de desenvolvimento profissional no contexto da docência universitária.

Nessa perspectiva, Soares e Cunha (2010, p. 586) referem-se a seis saberes dos professores universitários relacionados com o eixo pedagógico, que são agrupados do seguinte modo:

- saberes relacionados com o contexto em que se desenvolve a prática pedagógica, que implicam a compreensão do papel da universidade na construção do Estado democrático, bem como das políticas que envolvem essas instituições;
- saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que envolvem o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social e os caminhos da integração no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes;
- saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes, que se traduzem em habilidades de compreensão da condição cultural e social dos estudantes, de estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica;
- saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino, envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma

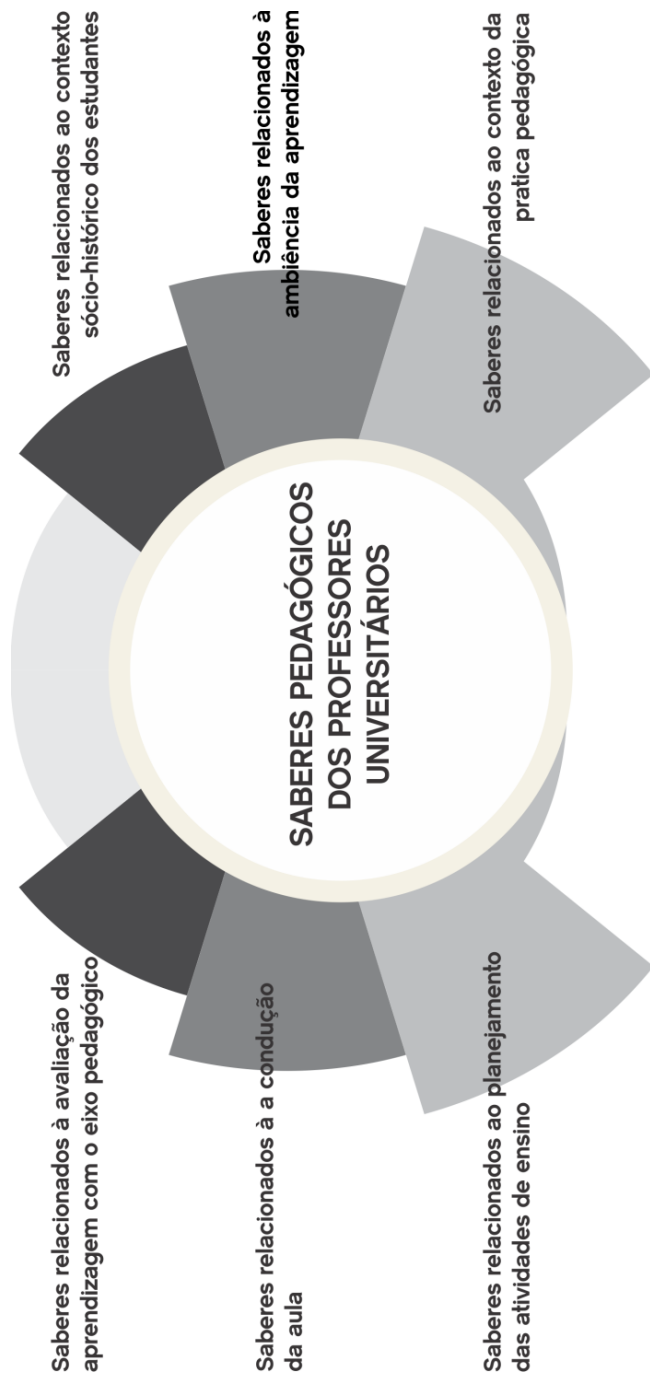
prática pedagógica efetiva, capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos estudantes e as metas de aprendizagem e de dominar o conhecimento específico e estabelecer relações;

- saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, que pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes;

- saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, que exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem, ao professor, a identificação das estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes, a partir da retomada dos objetivos previstos e da trajetória percorrida.

A seguir, apresentamos uma síntese ilustrativa dos seis saberes dos professores universitários relacionados com o eixo pedagógico que expressa bem a complexificação da atividade docente, e da docência universitária, em particular (Figura 3).

Figura 3 – Síntese ilustrativa dos saberes dos professores universitários relacionados com o eixo pedagógico



Fonte: Elaboração das autoras com base em Soares e Cunha (2010).

A complexidade da docência é determinada, ainda, pelo seu caráter interativo, uma vez que “[...] nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação” (TARDIF, 2010, p. 265). Em outras palavras, nas atividades e profissões interativas, os profissionais dificilmente podem se apoiar em conhecimentos objetivos para controlar o seu ambiente de trabalho, precisando, para tanto, recorrer a recursos e capacidades pessoais, à própria prática e à experiência da sua categoria profissional.

Além do mais, a configuração da docência como espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para o movimento de profissionalização, evidenciando outro aspecto da complexidade que caracteriza a docência (SOARES; CUNHA, 2010; TARDIF, 2010).

Os inúmeros debates a respeito da complexificação da docência levantam problemas epistemológicos do modelo universitário de formação cujo alcance ultrapassa a intenção deste artigo que buscou discutir a Pós-graduação como necessidade formativa para o professor que exerce a docência universitária face aos novos desafios socioeducativos contemporâneos.

### **Considerações finais**

O objetivo do texto foi refletir sobre a docência na universidade, enfatizando a Pós-graduação como espaço de formação pedagógica para o exercício da docência na Educação Superior, a partir da seguinte questão norteadora: *Porque a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior?*

À luz das leituras e discussões realizadas na disciplina Seminário de Introdução ao Doutorado e do referencial teórico que alicerçou a organização desse texto, compreendemos que a Pós-graduação representa uma necessidade formativa para o professor de Ensino Superior, porque se constitui no local, por excelência, de produção e de avanço do conhecimento, potencializando importantes contribuições para o efetivo conhecimento dos problemas que emergem de diversos contextos sociais, necessário ao exercício da atividade docente.

Todavia, os autores com os quais dialogamos apontam que o modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do Ensino Superior tem na pesquisa seu alicerce principal e denunciam as suas fragilidades no tocante à dimensão didático-pedagógica e ratificam a necessidade de se formar um profissional inquiridor, questionador, investigador, criativo, inovador, reflexivo e crítico, para que ele encontre formas de responder aos desafios da prática. Nesse sentido, enfatizamos a importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência.

Pensar a pesquisa e a formação na linha da inovação emancipatória, conforme ressaltam os autores com os quais dialogamos na tessitura desse texto, é uma tarefa desafiadora e eminentemente pedagógica, que está presente na essência da docência universitária e acentua a importância da Pós-graduação nos processos formativos do professor do Ensino Superior. A contribuição deste estudo reside, portanto, em implementar uma discussão teórico-crítica sobre docência universitária e sua formação nos programas de Pós-graduação *stricto sensu*.

## Referências

- BARRETO, F. C. de S.; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: os Desafios do País e o Sistema Nacional de Pós-graduação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 28. , n. 3. p. 17-53, set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300002)>. Acesso em: 16 jun. 2016.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1961. Não paginado.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 977/65. *Documenta*, Brasília: MEC/CFE, n. 44, p. 67-86, dez. 1965.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer 77/69. *Documenta*, Brasília: MEC/CFE, n. 98, p. 128-132, dez. 1969.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *I Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília: MEC/CAPES, 1974. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf). Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *II Plano Nacional de Pós-graduação 1982-1985*. Brasília: MEC/CAPES, 1982. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/II\\_PNPG.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf). Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *III Plano Nacional de Pós-graduação 1986-1989*. Brasília: MEC/CAPES, 1986. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/III\\_PNPG.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf). Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *V Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010)*. Brasília: MEC\CAPES, 2004. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf). Acesso em: jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *VI Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020)*. Brasília: MEC\CAPES, 2010. v. 1. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf). Acesso em: jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *VI Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020)*. Brasília: MEC\CAPES, 2010. v. 1. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Revista Educação Unisinos*, v. 12, n. 3, set. /dez. 2008.



\_\_\_\_\_. O Lugar da Formação do Professor Universitário: O Espaço da Pós-graduação em Educação em Questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2585>. Acesso em: 16 jun. 2016

\_\_\_\_\_. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, v. 28, n.100, p.1 203-1230, out. 2007.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GUENDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de Pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, 2005.

MASETTO M. T. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração* – Edição Especial, v. 1, n. 2, Julho/2009.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Sabres e identidade da docência. In: \_\_\_\_\_. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez 2012.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A Pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, set./dez., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SAVIANI, D. Do senso comum à Ciência da Educação: o lugar estratégico da Pós-graduação. In: SILVA, A. S.; SILVA, I. B.; VIDALCIR, O. (Org.). *Educação, pesquisa e produção do conhecimento: abordagens contemporâneas*. Criciúma, SC: Ed. UNESCO, 2013.

SEVERINO, A. J. A. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de Pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro, 2006.

\_\_\_\_\_. Do senso comum à ciência da educação: o lugar estratégico da Pós-graduação. In: SILVA, A. S. da; SILVA, I. B. da; ORTIGARA, V. (Org.). *Educação, pesquisa e produção do conhecimento: abordagens contemporâneas*. Criciúma, SC: Ed. UNESCO, 2013.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF TARDI F, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNESCO. *Conferência Mundial sobre Educação Superior - Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* 1998. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitoaEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracaomundialsobreeducacaosuperiornoseculoxxivisaooea>>. Acesso em: 16 jun. 2016.





## PESQUISA E DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: saberes para a formação do professor universitário contemporâneo

*Maria do Socorro P. de S. Andrade*

“Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas.”

LICHNEROWICZ

Pensar a pesquisa e a docência como necessidades formativas para o professor do Ensino Superior instiga muitas reflexões acerca do papel que a universidade assume na formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios impostos pela complexidade da organização social da qual fazemos parte no mundo hodierno. Observamos no cotidiano da pós-graduação, enquanto aluna, bem como docente atuante no Ensino Superior, que praticar a

docência nas instituições desse nível de ensino tem-se revelado como uma dificuldade inquietante no que concerne à competência pedagógica dos seus professores.

Uma análise nos permite inferir as causas desse problema ao percebermos que nos programas de pós-graduação, de uma forma geral, não se enfatiza a promoção dos processos que qualificam para a docência, o que poderia ocorrer em interface com a pesquisa como processo formativo dos futuros professores universitários. Nesse sentido, ainda são poucas “as instituições que investem significativamente em estruturas de apoio pedagógico, com vistas a uma formação permanente, sólida, ética e de qualidade” (AZEVEDO e CUNHA, 2014, p. 99). Postura que leva a fragilidades, não somente com relação aos saberes que envolvem o ensinar e o aprender, como também no desenvolvimento de estudos que sejam capazes em dimensionar o tamanho das verdadeiras e atuais problemáticas educacionais existentes em nosso país, sobretudo na educação básica. Estudos que evidenciem não somente os problemas existentes nessa etapa de escolarização, mas que sejam capazes de esclarecer as suas causas, as possíveis intervenções com vistas a soluções, e os desafios a serem enfrentados. Dessa forma, configurando-se como contributo norteador para a realização de intervenções significativas com o propósito de melhorar a qualidade da educação em todos os níveis educacionais. Nesse caso, uma complexidade a ser compreendida.

Assim, será possível o entendimento de que os professores que atuam na educação básica são formados pelos docentes egressos dos programas de pós-graduação. Por sua vez, ao serem formados sob essa perspectiva que aludimos, uma visão sistêmica nos permite acreditar que será possível uma melhor qualidade formativa para “o docente” capacitando-o para atuar em qualquer nível de ensino, favorecendo assim, a possibilidade de uma educação de qualidade, de uma forma geral. Isto porque os professores universitários são também sujeitos oriundos da educação básica que se tornaram formadores de professores desse nível de ensino. Uma vez que, para assumir a docência em nível superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a “preparação do professor para o Ensino Superior far-se-á em nível de Pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p.23).

Trata-se portanto, de um processo formativo sistêmico no qual uma única peça defeituosa na engrenagem poderá interferir na qualidade do funcionamento do mesmo como um todo. No entanto, para ter interesse em desvendar o problema, seria necessário, conforme Morin (2004), reformar pensamentos e instituições. Nesse sentido, entender a complexidade dos fenômenos educacionais não se trata de uma fórmula mágica, mas um desafio a vencer.

O presente texto é resultado de estudos realizados durante as aulas da disciplina Seminário de Introdução ao Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI e objetiva refletir a Pós-graduação como uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior, indicando assim o problema central que norteia a discussão aqui empreendida. Para o alcance desse objetivo as reflexões encontraram sustentação nas discussões desenvolvidas durante as aulas, fruto do diálogo estabelecido entre docentes e discentes, e nos fundamentos teóricos de autores estudados como Saviani (2013), Severino (2013), Soares e Cunha (2010), André (2006), dentre outros que julgamos importantes para ampliar e aprofundar o debate.

Inicialmente, relatamos as discussões realizadas durante as aulas do referido componente curricular que tiveram como objetivo compreender o ensino em nível de Pós-graduação *stricto-sensu*, sobretudo o doutorado em educação e apresentar a temática geral desse componente curricular que está associada à questão norteadora da reflexão proposta para este trabalho. Objetivaram, também, esclarecer alguns aspectos relacionados à importância do conhecimento da estrutura e funcionamento da Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Piauí – UFPI, contexto no qual se desenvolveram as reflexões sobre o problema em debate. O que, de certa forma, contribui para o entendimento dessa área acadêmica como um todo, já que defendemos a ideia de que os fenômenos de uma determinada realidade não podem ser considerados como desconexos.

A seguir abordamos as reflexões teóricas que fundamentaram os conteúdos trabalhados nesse processo de construção de conhecimentos acerca da Pós-graduação como necessidade formativa do docente universitário. Discutimos o problema da formação como qualificação do professor universitário para o exercício da docência, salientando o enfoque dado por diversos estudiosos da educação como André (et al

2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2000) Cunha (2002), dentre outros autores, ao anunciarem que tem se dado pouca atenção a este segmento de ensino.

Destacamos o pensamento de Saviani (2013) ao diferenciar as várias ciências da educação de uma Ciência da Educação propriamente dita que ele chama de Pedagogia, defendendo uma Ciência da Educação, constituída à medida que se apropria da educação como seu objeto concreto, como o centro das preocupações. Ao afirmar que a Pós-graduação *stricto sensu* volta-se para a formação acadêmica, traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores, colocando a pesquisa como lugar estratégico na constituição da Pós-graduação *stricto sensu*. Para o autor a Pós-graduação contribui para o entendimento do problema da passagem do senso comum à Ciência da Educação. Diante disso perguntamos: a Pós-graduação em educação tem formado pesquisadores e profissionais da educação preocupados em se apropriarem dos fenômenos educacionais de uma forma em geral? Até que ponto essa Pós-graduação forma não só pesquisadores, mas docentes qualificados para tornarem-se “formadores de formadores”, como algo intrinsecamente em nexos?

Esse debate se amplia complementado por Severino (2013, p. 41) ao afirmar que o aprimoramento da qualificação docente ocorrerá, conseqüentemente, a partir de uma prática efetiva da pesquisa científica, reforçando a ideia da Pós-graduação como uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior. No entanto, ainda carecemos de estudos que apontem proposições para efetivar a qualificação docente e não apenas que denunciem essa realidade percebida nos programas de Pós-graduação.

A seguir discutimos a ideia que defendemos por meio desse texto como resposta para o problema colocado em debate a partir de Soares e Cunha (2010), ao questionarem a docência na Educação Superior como parte das preocupações dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, já que há reconhecimento de que esses programas “concentram sua atenção na formação do pesquisador, consoante às práticas reguladoras da Capes”. (SOARES e CUNHA, 2010, p.577). Essas autoras preconizam a urgência na reflexão acerca do significado efetivo “da formação do professor da Educação Superior na Pós-graduação *stricto sensu*, incluindo os saberes e as atividades fundamentais para a sua profissionalização,

na perspectiva de responder aos desafios contemporâneos.” (SOARES e CUNHA, 2010, p.577).

Ampliando essa reflexão citamos André (2006, p. 223) para quem a formação do professor pesquisador pode se tornar uma dentre as possibilidades para melhorar a qualidade da educação. Diante dessa afirmação, supomos que esta possibilidade preconizada por André (2006) será uma realidade possível, desde que a formação objetivada pelos programas de Pós-graduação não priorizem apenas a formação do pesquisador da educação. Quem não vivencia a docência e não se qualifica para exercê-la não terá competência para compreender e explicar os fenômenos educacionais, quer sejam problemáticos ou não.

Concluimos com uma análise das questões discutidas no transcurso da disciplina em questão relacionando-as aos conhecimentos construídos nesse processo de aprendizagem, o qual possibilitou a ampliação do nosso entendimento acerca da Pós-graduação em educação como um todo, para além das atividades de cursar as disciplinas e escrever a tese. Compreendemos que a Pós-graduação *stricto sensu* deve ser concebida como o lugar privilegiado para a formação do docente universitário, não devendo concentrar sua atenção apenas na formação do pesquisador. Assim, destacamos o valor dos conhecimentos adquiridos nos estudos realizados no processo doutoral como de fundamental importância para o nosso desenvolvimento formativo, quando passamos a assumir uma postura adequada de professor-pesquisador atuante no Ensino Superior. Postura essa que reflete o domínio dos saberes para responder aos desafios e o desenvolvimento das atividades fundamentais para a nossa profissionalização, conforme preconizam Soares e Cunha (2010), ao colocarem tais competências como necessidades da contemporaneidade.

### **Sinalizações da Pós-graduação no contexto do PPGEd<sup>1</sup>**

As reflexões introdutórias da disciplina “Seminário de Introdução ao Doutorado” se desenvolveram em torno dos objetivos colocados para as discussões que se realizaram no transcurso da disciplina cursada no primeiro período do ano de 2016. Conforme o objetivo geral

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI



do referido componente curricular, o processo ensino-aprendizagem deveria nos levar a compreender a Pós-graduação como um todo, para além de cursar as disciplinas e escrever a tese. Diante dessa possibilidade apresentou-se uma justificativa para esse objetivo argumentando-se que para compreendermos a Pós-graduação no sentido macro/micro devemos nos situar nela e nas possibilidades que ela propicia, além de compreender sua estrutura e funcionamento. A partir dessa ideia aprofundamos os estudos que nos levaram a responder à questão central desse texto: Por que a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior?

Nessa perspectiva, levando-se em conta o contexto do PPGEd-UFPI, foram apresentados alguns problemas que deveriam ser esclarecidos acerca da compreensão da própria estrutura e funcionamento desse programa de Pós-graduação decorrentes de certos casos em que pós-graduandos não demonstram interesse em certificarem-se acerca das questões relativas ao programa como um todo, principalmente quando se trata do seu regimento. Isso acarreta em problemas que impedem esse programa de responder positivamente à avaliação externa para ser apresentada à Capes. Isso gera uma dúvida acerca daquilo que tem sido feito pelo referido programa para conscientizar os pós-graduandos sobre essa necessidade. O que pode ser esclarecido por meio de estudo que tenha interesse em contribuir com o entendimento do problema no sentido de gerar soluções para o mesmo.

Entender o regimento do Programa de Pós-graduação e a finalidade da referida avaliação da Capes é de fundamental importância não apenas como garantia para o reconhecimento da qualidade dos cursos, mas também como referenciais para o aperfeiçoamento da formação de profissionais da educação em nível cada vez mais qualificado. Qualificação necessária para atuar não somente na Educação Básica, mas principalmente na docência do Ensino Superior, bem como no processo de produção do conhecimento relativo aos fenômenos educacionais. Possibilitando assim, a efetivação das finalidades assinaladas no Art. 1º, §3º, inciso III, §4º e §5º do Regimento do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd - UFPI) que preconizam esse processo de formação.

Acerca dessa discussão sobre a qualidade formativa dos cursos de Pós-graduação, merece destaque a preocupação com a ideia de que a

Educação como Ciência da Educação tem perdido espaço para outras ciências porque não tem focado nos aspectos pedagógicos como o ensino. Segundo pesquisadores da área “os avanços na Pós-graduação no Brasil têm sido largamente reconhecidos e um dos fatores que interferem nesse sentido é a constante avaliação a que os programas estão submetidos” (ZAIDAN, et all, 2011, p. 130). Para esses estudiosos, geralmente, tais avaliações evidenciam elementos fundamentais como a produção científica e o fluxo de titulação, no entanto, “deixam de lado aspectos menos palpáveis, como, por exemplo, as repercussões profissionais”. (ZAIDAN, et all, 2011, p.130). Segundo os autores em tela sabe-se pouco sobre as repercussões da Pós-graduação nas práticas pedagógicas e na carreira dos pós-graduandos.

No entanto, tomando como referência o Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020), documento elaborado como iniciativa do MEC desde 1975, quando foi elaborada a sua primeira versão, (1975 – 1979), observa-se que este documento traz, dentre os seus objetivos, não somente a formação de pesquisadores, mas, além disso, a qualificação profissional e de docentes, principalmente para o Ensino Superior. A própria LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina que a “preparação do professor para o Ensino Superior far-se-á em nível de Pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p.23).

Porém, o PNPG (2011-2020) deixa entender que faltam estudos sobre a realidade da educação básica brasileira “que dimensionem o verdadeiro tamanho do problema e do desafio, esclareçam as causas do insucesso e apontem soluções de curto, médio e longo prazo para a melhoria da qualidade da educação”. (BRASIL, 2010, p. 166).

Com isso, defendemos a importância da inserção do sujeito na cultura acadêmica não somente a partir da Pós-graduação, mas ao ingressar na graduação, submetendo-se a um processo educativo de qualidade, gerido por professores bem qualificados (como produto da formação na Pós-graduação *stricto sensu*) que os levem a compreender, e a agir de uma forma mais consciente e atuante, o processo de formação do professor como investigador do objeto central da sua área de atuação que é a educação.

## **A Pós-graduação em debate: campo vigoroso de pesquisas e práticas para a formação docente com vista à solução de problemas educacionais**

O problema da formação do professor universitário para o exercício da docência tem sido enfocado por diversos estudiosos da educação. André (et al 2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2002) Cunha (2002), dentre outros, afirmam que tem se dado pouca atenção a este segmento de ensino. Em conformidade com Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), percebe-se que por mais que os professores se dediquem no desenvolvimento de experiências significativas e que empreendam estudos em sua área de conhecimento específica, nas diferentes instituições de Ensino Superior, ainda é recorrente o predomínio do “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”.

Isto posto, uma dúvida se estabelece requerendo estudos que levem a entender as causas e apontar as possíveis soluções para problemas dessa natureza. É comum a publicação de estudos que apontam a existência de problemas educacionais de uma forma generalizada, no entanto não se pode afirmar que existam muitos estudos que se empenhem em compreender a complexidade desse fenômeno problemático no sentido de planejar intervenções efetivas para a solução do mesmo.

Nesse sentido, Anastasiou (2002) assevera que a formação do professor universitário, ou seja, a formação para o exercício do Ensino Superior deve ser entendida como um campo vigoroso em termos de pesquisas e práticas. Geralmente, segundo esse autor, a formação do profissional para a docência em tal nível de ensino está circunscrita “a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da Pós-graduação, com carga horária média de 60 horas”. Ainda assim, tendo como base a nossa própria experiência enquanto pós-graduanda, a regência das disciplinas destinadas à formação docente, na maioria das vezes, se limita ao estudo das teorias da área sem a devida problematização a partir dos nexos necessários para a compreensão da realidade vivenciada nas escolas. Algo que precisa ser encarado como objeto de estudos não somente para identificar e confirmar o problema, mas para intervir e buscar soluções para o mesmo. Ou, pelo menos, apresentar proposições para isso.

As discussões que se desenvolveram nos debates promovidos pela disciplina que orientou a elaboração desse texto, tornaram-se significativas para a investigação e compreensão das ideias que abordamos no mesmo. Dentre outros autores, o debate foi envolvido pelo pensamento de Saviani (2013) ao proporcionar uma reflexão acerca da Pedagogia como um processo metodológico que se processa numa via que parte do senso comum à Ciência da Educação. O destaque é direcionado para uma indefinição do termo pedagogia na formação de professores, geralmente denominada de Ciências da Educação. Este termo é justificado pelo autor em decorrência das múltiplas caracterizações que o termo pedagogia assume, mas enfatiza que embora haja uma grande diversidade, há também um ponto comum a todas elas, pois todas trazem uma referência explícita à educação. Na conclusão dessa ideia o autor se contrapõe ao pensamento de que a pedagogia é apenas uma dentre as Ciências da Educação ao defender que esta faz parte de uma relação complexa, pois ela é ao mesmo tempo aquela que permite a existência das demais. Ter a clareza dessa ideia e assumi-la como verdadeira exige uma maior compreensão da identidade desse campo. Conhecimento imperativo no processo formativo do pós-graduando que busca a qualificação para a docência superior.

Saviani (2013) entende como satisfatório, diferenciar as várias ciências da educação e uma Ciência da Educação propriamente dita que ele chama de Pedagogia. As primeiras são ciências já constituídas com o seu objeto próprio, a educação é ponto de passagem, vista como fato à luz de teorizações de cada uma dessas áreas. Porém, a Ciência da Educação se constituiria à medida em que se apropriasse da educação, como seu objeto concreto, como o centro das preocupações. Essa concepção leva ao entendimento de que são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas pela problemática educacional, caminho interdisciplinar a partir do qual o autor em foco acredita chegarmos a uma Ciência da Educação propriamente dita.

Conforme Saviani (2013) a Pós-graduação *stricto sensu*, volta-se “para a formação acadêmica, traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores”, diferentemente da graduação que está voltada para a formação profissional docente e da Pós-graduação *lato sensu* que se constitui numa espécie de prolongamento da graduação. Destarte, o autor conclui que a pesquisa ocupa lugar estratégico na

constituição da Pós-graduação *stricto sensu*. Esclarece a partir desse debate a necessária compreensão do problema da passagem do senso comum à Ciência da Educação e o papel da Pós-graduação nesse processo de transição para contribuir com a solução do mesmo.

Entendemos, no entanto, que a formação de pesquisadores deve iniciar já na graduação, concomitante ao processo de formação docente. Assim, na Pós-graduação *stricto sensu*, esse processo formativo deverá se consolidar a partir da qualidade do processo de formação do professor, também pesquisador, ideia que passaremos a discutir daqui por diante.

### **A Pós-graduação como uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior**

Entendemos que a Pós-graduação não pode assumir a produção da pesquisa rompendo com a educação sob o risco de se tornar uma prática sem teoria. É certo que a pesquisa educacional com intervenção direta na realidade necessita da teoria para pensar a educação humana. Assim, o debate da pesquisa como lugar estratégico na constituição da Pós-graduação *stricto sensu* é complementado por Severino (2013, p. 41) ao reafirmar que “a realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela Pós-graduação e é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e de seus professores”. Para o autor o processo ensino-aprendizagem nesse nível educacional tem por finalidade a produção de uma pesquisa que realize efetivamente a criação de conhecimento novo, para dessa forma, contribuir com o avanço da ciência na área. Defende que o aprimoramento da qualificação docente ocorrerá conseqüentemente, a partir de uma prática efetiva da pesquisa científica. Para Severino (2013, p. 42), “é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional” da educação.

Nesse processo formativo possibilitado pela pós-graduação *stricto sensu*, o autor em debate destaca não somente as exigências referentes à qualidade técnico-científica e à consistência teórica para o desempenho do trabalho conduzido na produção do conhecimento científico. Para transcender a necessidade de se fundamentar toda a atividade científica que se pretende desenvolver numa sólida plataforma epistemológica, o que garante a sua consistência e fecundidade, torna-se igualmente

relevante considerar a “questão da legitimidade ética e da sensibilidade política que envolve, integralmente, a postura e a prática dos pesquisadores em seu afã de produção científica”. (SEVERINO, 2013, p. 54). Portanto, é proveitoso entender que a pesquisa no campo científico tem igualmente o compromisso não só de investir na formação do pesquisador, mas também promover, a partir da qualidade da produção do conhecimento, baseada em sólida plataforma epistemológica, a formação docente e a consolidação da sua cidadania.

Dessa maneira a formação do professor-pesquisador, produto de um programa de Pós-graduação *stricto sensu*, não pode desconsiderar a finalidade intrínseca e imanente do conhecimento que, segundo Severino (2013, p.55), é condição imprescindível para tornar ética sua atuação profissional científica, a saber: “contribuir para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica”. É a partir dessa condição e de outras necessidades formativas que não devemos nos esquecer de que é esse professor o responsável direto pelo desenvolvimento do ensino-aprendizagem na graduação e na Pós-graduação na formação de professores-pesquisadores. Não é pertinente que esses programas formem competências apenas para a prática científica, mas por meio do diálogo com a Pedagogia e com as diversas áreas do saber, a produção do conhecimento seja um ponto de partida e de chegada para a qualidade do professor-pesquisador. Algo que possa se desenvolver de forma dialética e dialógica, num processo interdisciplinar.

### **Porque a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior?**

A indagação supracitada, que abre essa sessão, dá continuidade ao debate introduzindo a ideia que defendemos como resposta para essa indagação. Trata-se, na verdade, de uma formulação elaborada por Soares e Cunha (2010) ao buscarem compreender como os Programas de Pós Graduação da área da Educação acolhem docentes com formação em campos científicos distintos. As referidas autoras questionam a docência na Educação Superior ao perguntarem se esta faz parte das preocupações de tais programas. Visto que os dados indicaram que a Pós-graduação *stricto sensu* “é percebida como o lugar privilegiado

para a formação do docente universitário; todavia, os coordenadores reconhecem que os programas concentram sua atenção na formação do pesquisador, consoante as práticas reguladoras da Capes”. (SOARES e CUNHA, 2010, p.577).

Ampliando essa reflexão citamos André (2006, p. 223) para quem a formação do professor pesquisador pode se tornar uma dentre as inúmeras possibilidades a serem pensadas para melhorar a qualidade da educação. Isto porque a pesquisa possibilita ao professor desenvolver a capacidade “de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajude a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas”.

Pelo teor das discussões efetuadas por autores clássicos da teoria da pesquisa educacional como Severino (2013) e Saviani (2013), podemos concordar com as autoras supramencionadas, que as tensões observadas nas análises sobre a formação do professor universitário é uma realidade bastante recente. As exigências do mundo contemporâneo, segundo essas autoras têm colocado à prova as competências estabelecidas para os antigos e os novos professores. A revolução tecnológica possibilitou a facilidade do acesso à informação e o conhecimento é adquirido de forma ágil e dinâmica, mas também de forma frágil. Essas transformações convocam o professor a assumir novos papéis para enfrentar essa fragilidade das competências prévias para os estudos superiores, tais como “a capacidade de leitura, interpretação de textos e de produção autônoma, do pensamento reflexivo e das ferramentas necessárias para as aprendizagens complexas” (SOARES e CUNHA, 2010, p.579-580).

Concordando com as autoras de que a contemporaneidade não admite antigos papéis, é condição *sine qua non* para o formador, e primordialmente ao formador de formadores, em qualquer área, acompanhar as transformações ocorridas na sociedade que se manifestam na atualidade, principalmente no campo educacional de uma forma em geral. Nem sempre o professor da Pós-graduação está preparado para enfrentar os desafios que essa realidade impõe, quando deverá assegurar a qualidade da produção científica, ou seja, para desempenhar o papel de formador de cientista da educação, em nosso caso específico. Principalmente quando a questão é relativa ao domínio

dos diversos aspectos que envolvem as questões teórico-epistemológicas da pesquisa, competência docente do professor-pesquisador da docência superior para ser mesmo redundante.

Dessa forma, embora valorizando o pensamento de autores como Severino (2013) e Saviani (2013), ao mencionarem a formação do pesquisador como o lugar estratégico da Pós-graduação *stricto sensu*, concordamos com Soares e Cunha (2010, p.579-599) ao defenderem a urgente reflexão acerca do significado efetivo “da formação do professor da Educação Superior na Pós-graduação *stricto sensu*, incluindo os saberes e as atividades fundamentais para a sua profissionalização, na perspectiva de responder aos desafios contemporâneos.” Reflexão que, na opinião das autoras, poderia ser estimulada e valorizada pela Capes, induzindo à valorização dos saberes da docência. Desafio colocado para as políticas públicas, bem como para os programas de Pós-graduação em Educação, “que poderiam liderar uma reflexão sistematizada sobre o campo e tomar posição política sobre um tema tradicional e caro para a área”. (SOARES e CUNHA, 2010, p.599).

Não deve haver responsabilizações individuais, posto que a problemática é complexa, envolve uma diversidade de fenômenos culturais, políticos e epistemológicos. Tornando-se, portanto, responsabilidade de todos nós, da sociedade em geral, de reagir em favor da exigência de uma educação de qualidade para todos, independente do nível de ensino, já que entendemos a educação como algo sistêmico.

No contexto vivenciado por nós como pós-graduanda, temos clareza de que uma formação docente para a docência superior, a partir dos programas de Pós-graduação *stricto sensu*, que nos propicie a formação de competências para atuar nesse campo, é de fundamental importância. Mas também temos consciência de que essas competências só poderão se constituir a partir da formação de competências para o desenvolvimento da produção científica, o lugar estratégico, mas não único da Pós-graduação.

### **Considerações finais**

As reflexões aqui abordadas permitiram esclarecer acerca da necessidade de pensar a pesquisa e a docência como necessidades



formativas para o professor do Ensino Superior, procurando entender o papel que a universidade assume na formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios impostos pela complexidade da organização social da qual fazemos parte no mundo hodierno. Isto porque constata-se que ainda são poucas “as instituições que investem significativamente em estruturas de apoio pedagógico, com vistas a uma formação permanente, sólida, ética e de qualidade” nos cursos de Pós-graduação, como asseveram Azevedo e Cunha (2014, p. 99).

Ressaltamos que os cursos de Pós-graduação devem ter por finalidade a formação de profissionais docentes capacitados para o desenvolvimento de estudos que venham a dimensionar o tamanho das verdadeiras e atuais problemáticas educacionais existentes em nosso país, sobretudo na educação básica. Não somente evidenciando esses problemas, mas esclarecendo as suas causas e as possíveis intervenções com vistas a soluções, bem como os desafios a serem enfrentados. Com isso contribuir para a realização de intervenções significativas com o propósito de melhorar a qualidade da educação em todos os níveis educacionais.

Com esse entendimento nos reportamos ao contexto do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI e esclarecemos alguns aspectos acerca da importância do conhecimento da estrutura e funcionamento desse programa pelo pós-graduando a partir do reconhecimento do seu regimento. Quando isso não ocorre geram-se problemas que impedem esse programa de responder positivamente à avaliação externa para ser apresentada à Capes. Questionamos acerca do que, na realidade, tem sido feito pelo referido programa para conscientizar os pós-graduandos sobre essa necessidade. Entendemos que a compreensão desses aspectos possibilita um maior reconhecimento das finalidades de um curso de Pós-graduação como processo de formação não somente para a pesquisa, mas também para a docência superior. Um direito e um dever a serem reconhecidos como fundamental para o pós-graduando não só da educação, mas de qualquer outra ciência, já que esse nível acadêmico tem entre suas finalidades formar docentes para atuarem no Ensino Superior.

Discutimos o problema da formação como qualificação do professor universitário para o exercício da docência, salientando o enfoque dado por diversos estudiosos da educação. Por meio dessa discussão concluiu-se que a Pós-graduação *stricto sensu* volta-se para a

formação acadêmica, traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores, colocando a pesquisa como lugar estratégico na constituição da mesma; com isso, o aprimoramento da qualificação docente ocorrerá, conseqüentemente, a partir de uma prática efetiva da pesquisa científica, reforçando a ideia da Pós-graduação como uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior.

Porém, defendemos urgência na reflexão acerca do significado e efetivo da formação desse professor na Pós-graduação *stricto sensu*, incluindo os saberes e as atividades fundamentais para a sua profissionalização, na perspectiva de responder aos desafios da sociedade contemporânea. Defendemos a formação do professor pesquisador como possibilidade para melhorar a qualidade da educação, uma realidade possível, desde que a formação objetivada pelos programas de Pós-graduação não priorizem apenas a formação do pesquisador da educação. Posto que, quem não vivencia a docência e não se qualifica para exercê-la não terá competência para compreender e explicar os fenômenos educacionais, quer sejam problemáticos, ou não.

Compreendemos, portanto, que a Pós-graduação *stricto sensu* deve ser percebida como o lugar privilegiado para a formação do docente universitário, não devendo concentrar sua atenção apenas na formação do pesquisador em conformidade com as práticas reguladoras da Capes. Destacamos o valor dos conhecimentos adquiridos nos estudos realizados no processo de doutoramento como de fundamental importância para o nosso desenvolvimento formativo, quando passamos a assumir uma postura adequada de professor-pesquisador atuante no Ensino Superior. Mas tendo a consciência de que deve haver maior investimento em estruturas de apoio pedagógico que possibilitem uma formação permanente, sólida, ética e de qualidade nos cursos de Pós-graduação.

## Referências

ANASTASIOU, L. das G. C Construindo a docência no Ensino Superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. *In*: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. (orgs.) **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, M. I. Formação para a docência no âmbito da Pós-graduação na visão dos seus formadores. **Educação Unisinos**, vol. 18, Nº 1, janeiro/ abril 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação-PNPG 2010**. Brasília: Capes, 2004.

CUNHA, M. I. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&a, 2002.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. tradução Eloá Jacobina, 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

RESOLUÇÃO Nº 025/16. **Regimento do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGED/UFPI**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Piauí.

SAVIANI, Demerval. Do senso comum à Ciência da Educação: o lugar estratégico da Pós-graduação. In: SILVA, Alex Sander da; SILVA, Ilton Benoni da; VIDALCIR, Ortigara (Orgs). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento: abordagens contemporâneas**. Criciúma, SC: Ed. UNESC, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de Pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006.

SOARES, S. Regina; CUNHA, M. I. da. Programas de Pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

Z Aidan, S. et al. Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do programa de Pós-graduação da faculdade de educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**, Belo Horizonte , v.27 , n.01 , p.129-160 , abr. 2011.



## O SENTIDO FORMATIVO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: formar para a docência ou para a pesquisa?

Vilma da Silva Mesquita Oliveira

A formação dos professores universitários no Brasil, ocorre em nível de Pós-graduação *stricto sensu*, um requisito para a atuação em nível superior. No entanto, essa formação tem proporcionado perfis distintos, tanto para o desempenho de atividades docentes, quanto de atividades de pesquisa, em sua área de atuação.

Por esse motivo, esses profissionais têm passado por alguns dilemas na profissão, que partem da dissintonia entre a docência ou a pesquisa. Tomando como base essa discussão, será norteadas algumas considerações a esse respeito, nesse artigo. E para isso, pretende-se responder a seguinte problemática: qual o sentido formativo da Pós-graduação *stricto sensu*?

Essa questão problema foi propiciada pelas discussões empreendidas na disciplina Seminário de Introdução ao Doutorado, no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí, ministrada pelas professoras doutoras Josania Lima Portela Carvalhêdo e Maria Vilani Cosme de Carvalho, no período letivo 2016.1.

Tendo como base a questão problema apresentada, traçamos como objetivo geral: analisar o sentido formativo da Pós-graduação

*stricto sensu*, levando em consideração os aspectos que envolvem esse nível acadêmico, para a constituição da identidade profissional docente. E como objetivos específicos: identificar a contribuição dos Planos Nacionais de Pós-graduação para o desenvolvimento profissional docente; descrever como a Pós-graduação tem colaborado para a dualidade do ensino e da pesquisa; e demonstrar como os professores universitários tem constituído a sua identidade profissional docente, considerando essa dualidade.

Partindo das leituras e debates realizados, esse texto é constituído de dois eixos centrais: o primeiro sobre a formação do professor universitário em nível de Pós-graduação *stricto sensu*, traçando algumas reflexões sobre o duplo papel dessa formação: pesquisa e docência; e o segundo a respeito dos dilemas provocados por esta dualidade, na construção da identidade profissional docente.

De natureza bibliográfica, o estudo tem por base as orientações dos Planos Nacionais de Pós-graduação – PNPgs, e aportes teóricos como: Formosinho (2009); Nóvoa (1997); Soares; Cunha (2010) e Zabalza (2004), que discutem sobre a formação de professores e a constituição da identidade profissional docente, entre outros.

A relação docência/pesquisa na formação dos professores universitários está alicerçada no tripé: ensino, pesquisa e extensão, e por isso precisa ser entendida em sentido amplo e não como uma demanda especializada, que descaracteriza os saberes da prática docente e o próprio sentido da formação em nível *stricto sensu*, que é o de gerar novos conhecimentos através da pesquisa para serem incorporados ao ensino.

Behrens (2013, p. 84), contribui nesse sentido, ao afirmar que “a indissociabilidade do ensino e da pesquisa gera um redimensionamento na prática pedagógica”. O ensino como pesquisa pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, como autonomia, espírito crítico e investigativo.

### **A Pós-graduação *stricto sensu*: necessidade formativa para a docência no Ensino Superior**

A universidade é os lócus fundamental e privilegiado da formação inicial e continuada e tem por princípio metodológico garantir a

indissociabilidade entre o eixo ensino, pesquisa e extensão, que necessitam estar articulados para atender aos objetivos a que a instituição se propõe, que são a formação humana, profissional e científica.

Nesse cenário, o ensino universitário é caracterizado por uma trajetória entre o ensino, que direciona algumas especificidades de cada área de formação, porque cada curso é norteado por um currículo próprio que contempla saberes próprios de cada campo formativo. Nesse percurso de formação, o caminho traçado pelo professor/pesquisador direciona as ações do desenvolvimento da prática profissional. (MESQUITA FILHO,1996).

Quanto à formação do professor universitário, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o artigo 66 destaca que, essa formação deve acontecer em cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, prioritariamente em nível de mestrado ou doutorado, pela necessidade de formar professores pesquisadores para a produção do conhecimento, comprometidos com o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Os cursos de mestrado e doutorado são os cursos que priorizam a pesquisa científica, cujo objetivo é a formação de pesquisadores. (SANTOS; AZEVEDO, 2009). No entanto, de acordo com o Conselho de Ensino Superior, os cursos de Pós-graduação se destinam a formação de docentes e pesquisadores para atuar no Ensino Superior.

Conforme o Conselho de Ensino Superior, entende-se que a docência e a pesquisa não podem ser colocadas em campos distintos, mas como atividades que complementam o desenvolvimento profissional docente, embora haja essa especificidade da capacitação para a pesquisa no campo da Pós-graduação.

No Brasil, a Pós-graduação surge em 1965, “no entanto, não havia uma definição clara dos fins e objetivos [...], nem da sua estrutura” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 535), motivo pelo qual foi elaborado o parecer 977/65 da Câmara de Ensino Superior, do Conselho Federal de Educação, que diferencia a Pós-graduação *latu sensu* da *stricto sensu*.

Este documento define que a “Pós-graduação *stricto sensu* 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 evidentemente prático-profissional”. (BRASIL, 1965, p.4).



O modelo da Pós-graduação brasileiro foi fortemente influenciado por padrões internacionais, como o americano e francês. “A formação de professores e pesquisadores brasileiros no exterior, assim como os acordos de intercâmbio cultural-científico que traziam pesquisadores de vários países para cá, também influenciou a constituição e o padrão assumido pela nossa Pós-graduação”. (SANTOS; AVEZEDO, 2009, p. 536).

O objetivo da Pós-graduação, nesse caso, era de ampliar a formação inicial, bem como a formação qualificada de professores para atender a demanda do Ensino Superior, estimulando o desenvolvimento da pesquisa científica, tanto que no final da década de 1960 “à medida que os programas começaram a funcionar, foram absorvendo a crescente demanda por formação pós-graduada [...] fazer doutorado completo no exterior já não era necessário, uma vez que era possível assegurar formação de qualidade no país”. (BRASIL, 2010, p. 24).

No período do regime militar, apesar do autoritarismo, a Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, teve elevado prestígio com a expansão dos recursos e é nesse cenário “que a Pós-graduação se desenvolveu como patrimônio institucional da qualificação de docentes e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia”. (CURY, 2005, p. 15).

A intenção de investir na Pós-graduação nesse período traduzia o desejo de expandir a área educacional através do Ensino Superior, qualificando docentes em nível de Mestrado e Doutorado, para atender a demanda de qualificação de docentes do Ensino Superior e Educação Básica. Assim como o desenvolvimento formativo de recursos humanos de alto nível para atuar nos diversos setores produtivos do mercado, considerando a consolidação do capitalismo, fato que ocasionou a expansão da Pós-graduação de modo sistemático.

O Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), e os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs), que determinavam as diretrizes para o desenvolvimento da Pós-graduação, foram algumas das ações desenvolvidas nesse período. Embora houvessem essas iniciativas com o objetivo de formar docentes para atuar na docência e na pesquisa científica, Soares e Cunha (2010, p. 582), destacam que:

Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs), de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), concebem a formação do docente universitário como consequência natural da formação do pesquisador. Essa concepção parece estar vinculada ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Mas essa tem sido uma suposição discursiva, pois o estatuto epistemológico que sustenta as práticas de ensinar e aprender na universidade não confirma os elos automáticos entre ensino e pesquisa.

A dificuldade de estabelecer uma relação entre a pesquisa e à docência na Pós-graduação está relacionada a condição de muitos docentes universitários que não são próprios da área educacional e que, portanto, não vivenciaram nenhuma formação de caráter pedagógico. Essa ocorrência “se instala nos programas de Pós-graduação em Educação, que, na representação dos docentes da universidade, podem representar uma alternativa para a formação docente”. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 583).

Assim, de acordo com Brasil (2010), passaremos a destacar as principais intenções dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs), no estabelecimento de ações e metas para as universidades e seu sentido formativo na Pós-graduação.

O I PNPG (1975 -1979), teve por objetivo fundamental transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, com a valorização das ciências básicas e a necessidade de evitar disparidades regionais. De acordo com Santos e Azevedo (2009, p. 537):

Esse plano retomou as funções gerais da Pós-graduação formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão do Ensino Superior em quantidade e qualidade; formar pesquisadores para maior incremento do trabalho científico e preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda de mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas.

Um dos objetivos traçados por esse plano era o de tornar as universidades celeiros de produção permanente e uma das metas da Pós-graduação era capacitar os docentes as universidades. Tais intenções

permitiram que a principal meta concretizada por este plano fosse a implementação de medidas de expansão dos cursos de mestrado e doutorado.

O II PNPG (1982-1985), foi implementado em um período de escassez de recursos para as políticas educacionais, embora “tenha dado ênfase à qualidade do Ensino Superior e da Pós-graduação”. (SANTOS E AZEVEDO, 2009, p. 538). Esse plano fixou objetivos, prioridades e diretrizes para a Pós-graduação. “O objetivo central deste Plano consiste na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores públicos e privados. (BRASIL, 1982, p. 177).

O III PNPG (1986 a 1989), teve o propósito de consolidação da melhoria dos cursos de Pós-graduação, reestruturar a carreira docente, além de institucionalizar a pesquisa nas universidades rompendo com a centralidade na docência ao propor uma Pós-graduação marcada também pela pesquisa, integrando ao setor produtivo a necessidade de criar soluções aos problemas tecnológicos, econômicos e sociais.

Para Santos e Azevedo (2009, p. 538), esse plano tinha como necessidade o “estreitamento das relações entre a universidade, a Pós-graduação e o setor produtivo, tanto como meio de buscar novas fontes de financiamento quanto como mecanismo de aplicação das pesquisas e da busca de desenvolvimento de estudos aplicados”.

O IV PNPG, em sua formulação priorizou o atendimento aos princípios de autonomia institucional e flexibilização, o que significa dizer que as universidades teriam a responsabilidade de gerir seus programas de Pós-graduação, seguindo os seus objetivos e características específicas de formação.

Essa foi uma proposta implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso e “tratava-se das tentativas de diminuição das responsabilidades da União com as políticas, particularmente com as políticas sociais, como era o caso das políticas para a educação”. (SANTOS E AZEVEDO, 2009, p. 538).

Esse plano não se materializou enquanto um plano impresso de circulação efetiva, ao modo como os demais PNPGs, se restringiu

apenas aos membros da Diretoria da CAPES<sup>1</sup>, por ocasião da reserva orçamentária e falta de articulação entre as agências de fomento nacional. Embora isso, o plano destaca a necessidade de mudanças relacionadas ao equilíbrio das assimetrias da avaliação da CAPES e inserção internacional da Pós-graduação. (BRASIL, 2004).

O V PNPG (2005-2010), com uma proposta de duração para um período de cinco anos, objetivou formar profissionais para atuar em diferentes setores sociais, visando a promoção do desenvolvimento social, cultural, tecnológico e científico da sociedade, através da pesquisa científica desenvolvida na Pós-graduação, assim como a formação de docente para todos os níveis de ensino e mercados não acadêmicos, tanto da esfera pública, quanto privada, contribuindo com a modernização e desenvolvimento socioeconômico do país.

De acordo com a diversificação proposta por esse plano, houve uma exigência na dinamicidade dos programas de Pós-graduação para que fosse “capaz de incorporar novos indicadores ao processo da avaliação, além de adotar procedimentos próprios para os diversos projetos de formação de mestres e doutores para atuação nos setores acadêmico, profissional e tecnológico”. (BRASIL, 2010, p. 33).

A preocupação com a formação a nível de Pós-graduação nesse plano revela a necessidade de qualificação do corpo docente em atividade, para atuação na educação básica, especialmente no ensino fundamental, com o intuito de possibilitar o desempenho de inovações metodológicas, especialmente no desenvolvimento de técnicas para a educação à distância, a exemplo de algumas iniciativas de êxito existentes no país.

O vigente PNPG (2011-2020), leva em consideração a contribuição dos planos anteriores e traduz uma necessidade de mudança que persegue dois objetivos. O primeiro é equiparar a Pós-graduação brasileira as existentes em países com sistemas acadêmicos pujantes e maduros; o segundo, possibilitar a diferenciação entre programas do ponto de vista de seus objetivos, estruturas curriculares e produtos finais.

Esse mesmo plano entende que “os PNPGs imprimiram uma direção macro-política para a condução da Pós-graduação, através da realização de diagnósticos e de estabelecimento de metas e de

---

<sup>1</sup> Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

ações”. (BRASIL, 2010, p. 38). E que estas, foram imprescindíveis para traçar um panorama da Pós-graduação no país, fato que permitiu o desenvolvimento do Ensino Superior com o aumento da capacidade do corpo docente e a integração do ensino à pesquisa, elevando a articulação da comunidade acadêmica nacional com a produção científica internacional.

Assim, é possível notar que embora a ideia do perfil dos cursos de Pós-graduação tenha o interesse de formar pesquisadores, os objetivos destacados pelos PNPGs ressaltam a necessidade formativa de professores, através de um crescimento expressivo da Pós-graduação ao longo dos anos. Nesse quadro de análise é perceptível que:

[...] a política de Pós-graduação no Brasil objetivou, inicialmente, capacitar os docentes das universidades, depois se preocupou com o desempenho do sistema de Pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais. (BRASIL, 2010, p. 27).

Diante dessa citação, é possível perceber o percurso histórico da Pós-graduação brasileira, delimitando as sucessivas etapas de prioridade dessa política de formação, o que demonstra que o seu objetivo inicial era a formação, isto é, o ensino e que somente mais tarde adquire um perfil para o desenvolvimento da pesquisa.

Entretanto, atualmente o grande desafio a ser enfrentado é a dualidade que decorre da formação dos docentes universitários: para o ensino, na atuação em contextos pedagógicos, e para a pesquisa, pois nem todos são oriundos de áreas da Educação, tornando a sua identidade profissional indefinida. A esse respeito, Zabalza (2004, p. 107), destaca que:

A docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional. [...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como “professor” de ...).

Por isso, o dilema entre a formação para o ensino e a formação para a pesquisa perpassa pela construção da identidade profissional docente, porque costuma estar mais centrada no conhecimento sobre as especificidades científicas, do que propriamente ligadas a atividades didático-pedagógica.

No entendimento de que essa é uma questão que precisa ser discutida, para verificar a importância da autodefinição na constituição da identidade docente, passaremos a tratar mais especificamente sobre esse assunto a seguir:

### **Identidade profissional dos professores universitários: ensino ou pesquisa?**

Para iniciar essa discussão se faz necessário alguns questionamentos: Quais as dificuldades que os docentes universitários têm enfrentado na associação do ensino à pesquisa? A autodefinição profissional tem contribuído para a desarticulação do ensino à pesquisa? Na tentativa de responder a esse questionamento, faremos algumas considerações a respeito de como a Pós-graduação tem contribuído para a formação da dualidade: ensino/pesquisa.

A classe docente é um grupo heterogêneo, porque exerce diferentes níveis de ensino, tipos de disciplinas, modalidades diversas de organização, habilitações acadêmicas, tempo de serviço, posição na carreira, associações sindicais e profissionais, são exemplos da diversidade da função docente, o quem tem impossibilitado de ser concebida como uma atividade unificadora e consensual. (FORMOSINHO, 2009).

Corroborando com esse entendimento Zabalza (2004, p. 109) afirma que, o termo docência é usado para referir-se ao trabalho dos professores, embora haja consciência de que eles “desempenham na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência”.

Assim, um dos principais dilemas dos docentes universitários é gerir o tempo de sua atividade profissional entre o ensino e pesquisa. Embora as instituições de Ensino Superior considerem como critérios de avaliação as atividades dos professores enquanto pesquisadores, o que se constitui de maneira paradoxal, as atividades pedagógicas de sala de aula, para as pesquisas que serão publicadas.

O perfil dos cursos de Pós-graduação tem colaborado para a percepção de que a pesquisa é uma das principais atividades desse nível formativo, pois ao iniciar a formação são estabelecidos como critérios de titulação o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, além da própria necessidade que os programas de Pós-graduação têm, incentivando assim, o desenvolvimento de pesquisas para a alimentação do sistema avaliativo da Capes, uma vez que, os critérios de avaliação referem-se às atividades dos professores enquanto pesquisadores.

O que normalmente é avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos das pesquisas; o que os professores e seus departamentos tendem a priorizar por causa dos efeitos econômicos e do *status* são as atividades de pesquisa; o destino prioritário dos investimentos para a formação do pessoal acadêmico, em geral, é orientado principalmente para a formação em pesquisa (muitas vezes, é administrados pelas vice-reitorias de pesquisa) e assim sucessivamente. (ZABALZA, 2004, p. 154).

Desse modo, a ideia que se estabelece é que a formação para o ensino estaria relegada a segundo plano, o que parece bem contraditório. Embora, entende-se que o alicerce dessa formação são os elementos das matrizes curriculares, que apontam para o desenvolvimento das futuras pesquisas.

É nesse entendimento que percebemos há existência de dois problemas que colaboram para esse sentido. O primeiro está na dificuldade de estabelecer relações do ensino com a pesquisa, sem que haja prioridades de uma sobre a outra; o segundo na autodefinição de profissionais de algumas áreas, como pesquisadores, e não professores, o que os levam ao distanciamento das particularidades da ação pedagógica, tão necessária ao ensino.

Para Zabalza (2004, p. 120), os professores geralmente vivem “o esforço e a dedicação à pesquisa como algo distinto e, às vezes, oposto às exigências da docência. Elas são duas forças que se dirigem a caminhos opostos, com o risco de acabar em esgotamento ou em mal atendimento tanto à docência como à pesquisa”.

O exercício da docência exige preparação específica, ou no mínimo aquisição de conhecimentos e habilidades vinculadas à

atividade docente para melhorar sua qualificação, o que possibilita lidar e resolver situações advindas da complexidade da ação de ensinar. E esse é um dos motivos pelos quais os professores têm buscado os cursos de Pós-graduação, visando um investimento na carreira. (SAVIANE, 2013).

Deste modo, pensar na qualificação profissional docente, requer o entendimento de que a pesquisa também se traduz num processo formativo, na medida em que ela propicia a investigação da própria prática, resultando na melhoria do ensino pela intervenção resultante da experiência.

É relevante ressaltar, portanto, que para ser um bom professor, não basta ser um bom pesquisador, pois ser um pesquisador de alto nível, não garante que a prática docente seja um sucesso. E é também, por esse motivo, que a formação do professor não se constrói pelo acúmulo de títulos e cursos, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente da identidade profissional. (NÓVOA, 1997).

Embora, a construção dessa identidade não seja uma tarefa fácil, pois a identidade do professor universitário está alicerçada no conhecimento sobre a especialidade, do que no conhecimento sobre a docência. Como salienta Zabalza (2004, p. 107):

Um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma *identidade profissionais indefinida*. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Com esses procedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência.

O desempenho da atividade docente requer conhecimentos e competências próprias, o que aproxima os docentes das mais diversas áreas profissionais, afastando a ideia de que ensinar é uma atividade meramente prática, isto é, aprende-se a ensinar, ensinando, bastando para isso dominar os conhecimentos teóricos da área de formação e saber explicar. Entretanto, “não é a prática que aprimora a competência, mas a prática planejada, que vai crescendo à medida que vai documentando seu desenvolvimento e sua efetividade”. (ZABALZA, 2004, p. 126).



Nessa dialética pesquisa/docência, os professores também esbarram no tempo disponibilizado para o seu desempenho, pois exige-se que atendam aos requisitos da profissão, embora nas universidades o desempenho de suas funções não se resume apenas ao desenvolvimento dessas atividades, sendo necessário considerar também os cargos administrativos que assumem.

Portanto, a constituição da identidade profissional é tecida nesse cenário, em que se exige do docente universitário uma formação que proporcione a produção de saberes e competências específicas para o ensino, aliado a produção de pesquisas que proporcionem a melhoria do seu desenvolvimento.

### **Considerações finais**

Pela análise do histórico da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, constatou-se que ela surge de uma necessidade formativa de profissionais para atuar no nível superior de ensino, formando novos profissionais para atender uma demanda de qualificação exigida pela sociedade.

A formação dos professores universitários, contempla as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, como fundamentadoras metodológicas do Ensino Superior. No entanto, para o desempenho dessas atividades faz-se necessário a gestão de um mesmo tempo, pois exige-se muito e em alto nível, sendo preciso desdobrar-se para atender a todas as demandas impostas.

Portanto, é preciso reconhecer a necessidade de um esforço para atender de modo satisfatório aos dois requisitos, para que não ocorra prioridade da docência em detrimento da pesquisa ou vice-versa, pois ambas devem caminhar juntas. A construção da identidade profissional se faz nesse percurso, requer a prática investigativa em parceria com o ensino para a construção, desconstrução e reconstrução dos conhecimentos, transformando o docente em um pesquisador comprometido com a profissão.

## Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 6. ed. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação- PNPG 2011-2020**/ Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2004). **V Plano Nacional de Pós-graduação: 2005-2010**. Brasília: MEC/ CAPES. História e missão. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/sobre-a-CAPES/historia-e-missao>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1982). **II Plano Nacional de Pós-graduação: 1982-1985**. Brasília: MEC/SESU/CAPES.

BRASIL. Conselho de Ensino Superior. Parecer no 977/65, aprovado em 3 dez. 1965.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 30, p.117-12, set./dez. 2005. Número especial sobre os 40 anos da Pós-graduação em Educação.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.


MESQUITA FILHO, Alberto. Integração Ensino-Pesquisa-Extensão. In:\_\_\_\_\_. Palestra proferida no II Simpósio Multidisciplinar “A Integração Universidade-Comunidade”, Mesa Redonda “**O Princípio da Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão**”, realizada em 9 de outubro de 1996. USJT. Disponível em: <<http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/epe.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SANTOS, Lúcia Félix dos.; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A Pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

SAVIANI, Demerval. Do senso comum à Ciência da Educação: o lugar estratégico da Pós-graduação. In: SILVA, Alex Sander da; SILVA, Ilton Benoni da; VIDALCIR, Ortigara (Orgs). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento**: abordagens contemporâneas. Criciúma: UNESC, 2013.

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

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO: formar pela e para pesquisa

*Francisca Maria da Cunha de Sousa*

**A**s rápidas transformações que têm perpassado a sociedade e suas diferentes organizações têm demandado diversos investimentos em todos os campos da vida e da atividade humana, principalmente na área educacional, destacando-se a formação de professores, especificamente dos docentes do Ensino Superior, como uma atividade que vem sinalizando a necessidade de se estabelecer uma política de profissionalização para a docência no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), assegurando uma formação profissional que responda às demandas e exigências da sociedade contemporânea. Nesse sentido, a Pós-graduação tem se apresentado como possibilidade real de formação para os docentes do Ensino Superior.

Nas últimas décadas, a Pós-graduação, como modalidade institucional, tem se destacado como uma experiência consolidada e bem-sucedida, apresentando significativo êxito, com bons resultados no que se refere aos seus objetivos. Além disso, tem contribuído para o conhecimento dos diversos aspectos da realidade brasileira e, excepcionalmente, para a qualificação dos profissionais de diversas áreas, especialmente os docentes do Ensino Superior.

Este estudo considera a Pós-graduação como lugar, por excelência, de produção do conhecimento e da centralidade da pesquisa nesse processo. Consideramos, ainda, a Pós-graduação como o lugar privilegiado de formação de professores pela e para pesquisa, para atuarem no ensino. Ou seja, a Pós-graduação é, especificamente, o local de formação dos docentes do Ensino Superior. Nesse sentido, não tem como negar a importância da Pós-graduação como uma necessidade formativa no campo da docência universitária, que poderá contribuir para ampliar e aprimorar os saberes dos docentes e proporcionar a qualificação das práticas e a valorização da docência do Ensino Superior no cenário acadêmico. Desse modo, compreendemos a Pós-graduação como uma possibilidade de formação sólida e competente, favorecendo as práticas de investigação e formação de professores. Esse reconhecimento, por outro lado, exige que se analisem os discursos que se produzem atualmente sobre a problemática da formação e da própria produção do conhecimento no processo formativo do docente que atua no Ensino Superior.

Discutir a Pós-graduação como uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior, considerando as exigências e demandas colocadas às IES, especialmente aos professores, implica refletir sobre as contribuições dos cursos de mestrado e doutorado à formação de professores do Ensino Superior. Neste estudo, pretendemos responder ao seguinte problema: Por que a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior? Para responder à questão problema, delineamos o objetivo geral: analisar a Pós-graduação como uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior, considerando as exigências e as demandas da sociedade contemporânea.

Visando responder ao problema que originou este estudo e atender à perspectiva do objetivo geral, buscamos estudar referenciais que abordam a temática, tais como: D'Ávila e Veiga (2013), Pimenta e Anastasiou (2002) Saviani (2013), Severino (2013), dentre outros que contribuem com a reflexão sobre a formação de professores do Ensino Superior no âmbito da Pós-graduação, formação que acontece pela e na pesquisa, contribuindo para a produção de conhecimentos.

Na primeira parte deste artigo, apresentamos o estudo (considerando seu objetivo), as ideias que nortearam a discussão, os principais autores usados na fundamentação teórica e a estrutura

do trabalho. Na segunda parte, procedemos a uma reflexão sobre a formação do professor da Educação Superior no âmbito da Pós-graduação, considerando que esta acontece pela e para pesquisa, com o intuito de destacar que a pesquisa proporciona o avanço do conhecimento e contribui para o delineamento de um novo perfil de profissional da docência. Na parte final, enfatizamos que o estudo aponta a Pós-graduação *Stricto-Sensu*, os cursos de mestrados e doutorado, como uma necessidade formativa dos professores do Ensino Superior, dadas as exigências e demandas da sociedade e que a formação nesses cursos acontece pela e para pesquisa, sendo que a iniciação da formação do professor pesquisador acontece no mestrado e é consolidada no doutorado.

### **A formação do professor da Educação Superior: formar pela e para pesquisa**

Pensar a Pós-graduação como espaço, por excelência, de formação do professor do Ensino Superior demanda a compreensão da função social da universidade e do conceito de qualidade que baliza seu desempenho, que tem sido significativamente afetado pelas mudanças nas políticas mundiais decorrentes da globalização, a qual influencia as novas configurações sociais.

No contexto da contemporaneidade, diante dos avanços da tecnologia, do desenvolvimento das ciências e do conhecimento em diversas áreas, a formação adequada do professor do Ensino Superior tornou-se uma questão emergente, dada a sua necessidade e a exigência das inúmeras instâncias da sociedade. A construção desse conhecimento continuado, portanto, tornou-se imprescindível para realizar e concretizar a maioria das práticas sociais.

No processo de ensino e aprendizagem, especialmente no Ensino Superior, surgem novos desafios aos professores para atuarem como mediador do conhecimento e atenderem às demandas sociais. Por isso, a formação de professores tem se consolidado como uma temática fértil, diante das intensas transformações e exigências sociais. Ela tem despertado interesse de diversos pesquisadores da área (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; RIBEIRO e CUNHA, 2010; SAVIANI, 2013; e

SEVERINO, 2013), colocando-a no foco de muitos estudos e pesquisas realizadas no Brasil e em outros países.

Nesse entorno, questionamos: Por que a Pós-graduação é uma necessidade formativa dos docentes do Ensino Superior? Qual o lugar da pesquisa na formação dos professores do Ensino Superior? Para responder a esses questionamentos, buscamos fundamento em D'Ávila e Veiga (2013), Pimenta e Anastasiou (2002) Saviani (2013), Severino (2013), dentre outros que apresentam contributos para pensar sobre a formação de professores do Ensino Superior no âmbito da Pós-graduação.

No contexto atual, a Pós-graduação tem se constituído uma necessidade formativa para os docentes por várias razões, dentre elas: valorização profissional e pessoal, preenchimento de possíveis lacunas da formação inicial (a graduação ou bacharelado), aprimoramento e aperfeiçoamento da formação profissional e avanço do conhecimento.

É importante destacar que o exercício da docência no Ensino Superior demanda dos docentes um vasto conhecimento teórico e metodológico sobre as teorias do ensino e os conhecimentos específicos da área de atuação dos professores. No caso dos docentes formados nos cursos de bacharelado, há a necessidade de buscar conhecimentos e aprofundamentos sobre as fundamentações teóricas e metodológicas da docência universitária. É preciso que os programas de Pós-graduação, enquanto espaço de formação dos professores do Ensino Superior, contemplem, nas suas diretrizes curriculares, disciplinas que tratem das teorias e metodologias da docência no Ensino Superior, num processo em que a pesquisa seja o foco da formação.

No debate sobre a Pós-graduação como espaço de formação dos professores do Ensino Superior pela e para pesquisa, Saviani (2013, p. 32) esclarece que a Pós-graduação *stricto-sensu* está:

[...] organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação, sendo por isso mesmo, considerada como a Pós-graduação propriamente dita. Nessa condição diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a Pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica, traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores. (grifos do autor)

O autor deixa claro que a Pós-graduação *stricto-sensu*, no Brasil, organiza-se nos cursos de mestrado e doutorado – o primeiro entendido como iniciação à pesquisa e o segundo como consolidação do processo de formação do pesquisador. Eles possuem objetivo definido e diferem de outros cursos que objetivam a formação profissional. A Pós-graduação *stricto-sensu* está voltada à formação acadêmica de pesquisadores excepcionalmente para atuarem no Ensino Superior.

O elemento definidor dos cursos de mestrado e doutorado é a pesquisa, que servirá de base para a formação almejada. Esses cursos se justificam em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, do avanço e da produção do conhecimento, ou seja, do desenvolvimento das pesquisas em áreas específicas.

O processo de formação na Pós-graduação é feito mediante a realização de um trabalho completo de pesquisa, no qual o pesquisador em formação, com auxílio de seu orientador, realizará a investigação que resultará na escrita de uma dissertação (mestrado) ou de uma tese (doutorado). Severino (2013, p. 45) aponta que esses relatórios devem apresentar:

[...] o resultado de um exigente processo de pesquisa e de reflexão, sustentado em referências teóricas e praticado de acordo com procedimentos metodológicos e técnicos apropriados. Mas, a vivência no espaço-tempo da Pós-graduação não se restringe à frequência a determinado conjunto de disciplinas, instrumentais ou de conteúdo, e à execução técnica de um projeto.

O processo de escrita de uma dissertação ou tese exige o envolvimento do pesquisador e o comprometimento com o estudo e a pesquisa, devendo ser observadas várias orientações teóricas e metodológicas, que são próprias da pesquisa, bem como um domínio amplo da temática em estudo. É necessária, também, a observância de um código de ética que precisa ser seguido no processo de produção e avanço dos conhecimentos oriundos de cada pesquisa.

Severino (2013) recomenda que o pesquisador em formação precisa observar alguns pontos importantes na vivência acadêmica e científica na Pós-graduação. Dentre eles, destacam-se: a exigência de maturidade intelectual do pós-graduando e a autonomia autoral, o



que exige do pesquisador em formação muito estudo; a imersão num contexto problematizador; a definição e a delimitação de um objeto de estudo em sintonia com a linha de pesquisa na qual o pesquisador está inserido; o zelo na relação orientando/orientador; a expansão de uma vida acadêmica que leve a inserção das próprias ideias e das primeiras conclusões a diálogos mais abrangentes, necessários à produção do conhecimento; a vivência de uma pré-defesa, o exame de qualificação, que deve ser feito no decorrer do curso e visa apresentar, por parte da banca, contribuições a pesquisa em andamento; e a defesa pública da dissertação ou tese, que se configura como o momento em que o pesquisador em formação vai defender sua pesquisa, trazendo o resultado redigido formalmente num relatório denominado em dissertação (mestrado) ou tese (doutorado).

A respeito da Pós-graduação como instância formativa, é necessário esclarecer que a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é o órgão que regula, financia e avalia os cursos de Pós-graduação. A instituição exige que os programas e professores a ela vinculados sejam produtivos e que socializem sua produtividade por meio da divulgação, em veículos de reconhecimento, dos resultados de suas pesquisas (SAVIANI, 2013). Os principais desses veículos são os periódicos com *Qualis*, as revistas, a participação e a publicação em eventos regionais, nacionais e internacionais da área em que pesquisam. Esse movimento contribui com a produção e validação dos conhecimentos produzidos nas pesquisas desenvolvidas nos programas de Pós-graduação das diferentes áreas do conhecimento.

A avaliação da CAPES acerca dos programas de Pós-graduação, definida por uma nota, considera diversos aspectos, inclusive a produtividade dos professores e alunos. Essa avaliação também pode apresentar as fragilidades dos programas, que são os pontos em que eles precisam melhorar para crescer nas avaliações posteriores.

Ao tomar a Pós-graduação como espaço de produção do conhecimento, é preciso esclarecer o significado político da pesquisa enquanto uma relação de compromisso entre a produção científica e a construção da cidadania. Na perspectiva crítica do processo do conhecimento, de ensino e de aprendizagem, todas as práticas e espaços do Ensino Superior devem ser perpassados por atitudes e práticas investigativas, principalmente no âmbito da Pós-graduação,

pois o exercício da investigação científica faz parte desse cenário, visto que a pesquisa é o seu objetivo maior e que esta precisa contribuir com a construção e produção de conhecimentos necessários à vivência em sociedade nas suas múltiplas facetas.

Severino (2013) esclarece que a realização de pesquisa científica é o cerne do investimento acadêmico exigido pela Pós-graduação e os seus professores, sendo que o processo de ensino e de aprendizagem, nesse nível, é marcado por essa característica. Dessa forma, o desenvolvimento de uma pesquisa que efetive a produção de um conhecimento novo, contribuindo para o avanço científico, configura-se como meta da Pós-graduação.

A qualificação do docente do Ensino Superior passa por uma prática de pesquisa científica. Nessa perspectiva, acreditamos que é preparando um bom pesquisador que se prepara o bom professor do Ensino Superior ou qualquer outro profissional que busque formação nos programas de Pós-graduação.

D'Ávila e Veiga (2013, p. 8) acrescentam que:

A tarefa central do ensino no contexto da Educação Superior é proporcionar oportunidades didáticas para que a aprendizagem ocorra por compreensão. O ensino é uma atividade profissional complexa que exige formação, compromisso e responsabilidade do docente para instrumentalizar, politicamente e cientificamente, o estudante, ajudando-o a constituir-se como sujeito social. O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem. Por isso, importa estabelecer a indissociabilidade entre ensino e pesquisa a partir do pressuposto de que pelo ensino também se faz produção de conhecimento. A pesquisa em sua concepção acadêmica, envolve o rigor científico e metodológico, a produção do conhecimento e sua socialização.

O ensino pela pesquisa possibilita a formação científica do estudante, já que o ensino só existe na relação com a aprendizagem. Ensino e aprendizagem, portanto, não devem estar dissociados. Outro aspecto importante é considerar que, pelo ensino, também se pode produzir e socializar conhecimentos. O próprio processo de formação realizado nos programas de Pós-graduação precisa se ocupar dessa reflexão como possibilidade de pesquisa e produção do conhecimento.

O profissional que desejar ser docente do Ensino Superior precisa compreender a necessidade de investir na pesquisa acadêmica na Pós-graduação, ou seja, nos cursos de mestrado e doutorado. Sobre a aprendizagem nesse nível, Severino (2013, p. 41) destaca que ela tem a finalidade de:

[...] desenvolver um pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação do conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência na área. Pouco importa se as preocupações imediatas são com o aprimoramento da qualificação do docente do 3º grau ou do profissional. Em qualquer hipótese, esse aprimoramento passará necessariamente por uma prática efetiva da pesquisa científica.

O autor pontua que a aprendizagem nos cursos de mestrado e doutorado precisa centrar-se no desenvolvimento de pesquisas que produzam conhecimentos e os façam avançar. Além disso, os programas de Pós-graduação, ao formarem um pesquisador competente, também formam um bom professor universitário, o professor pesquisador, ou qualquer outro profissional que esteja envolvido nesse processo de formação.

Ao advogar a favor da Pós-graduação organizada no mestrado e no doutorado, o autor faz uma crítica incisiva ao mestrado profissional que, para ele, tem se constituído numa deturpação do sentido qualitativo de curso de Pós-graduação. O autor esclarece que o mestrado profissional se volta para as necessidades aceleradas de novas tecnologias para o mundo da produção, preocupando-se com a transmissão dos conhecimentos produzidos mais recentemente em determinada área; o mestrado acadêmico, por outro lado, acontece na perspectiva da construção do conhecimento, que resulta sempre na escrita de um relatório científico de pesquisa (dissertação ou tese).

O mestrado profissional é uma modalidade de Pós-graduação *stricto-sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, pode ser apresentado em diversos formatos.

A referida crítica se referenda na justificativa da existência da própria Pós-graduação, que se destina à produção do conhecimento via pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores, resultando na formação do professor universitário. Os relatórios escritos no mestrado, dissertação, e no doutorado, tese, precisam contribuir com a produção e o avanço do conhecimento.

Ao apresentarmos a crítica feita pelo autor ao mestrado profissional, não pretendemos, aqui, tirar o mérito das contribuições dessa modalidade de Pós-graduação para a área educacional, principalmente para a Educação Básica, que tanto carece de investimentos em estudos e pesquisas para que possa alcançar os padrões de qualidade almejados. Ao mesmo tempo, julgamos necessário esclarecer que a Educação Básica e as diversas problemáticas que a perpassam têm sido foco de diversas pesquisas desenvolvidas nos programas de Pós-graduação, principalmente no mestrado acadêmico, bem como nas pesquisas desenvolvidas nas universidades pelos professores pesquisadores e seus alunos nos cursos de licenciatura e bacharelado.

No processo de produção do conhecimento na formação de pesquisadores, é necessário destacar que é imprescindível a observação de algumas recomendações, tais como: desenvolvimento de uma fundamentação teórica; reflexão sistemática; levantamento e análises de dados empíricos, documentais ou históricos; e o respeito à ética, com foco no conhecimento das diversas nuances da realidade. A pesquisa exige uma análise de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, sustentado numa fundamentação teórica consistente e coerente.

No decorrer dessa reflexão, fica evidenciado que a Pós-graduação é, por excelência, um espaço institucional de produção de conhecimento novo pela pesquisa científica, a qual precisa acontecer mediante um processo sistemático e permanente, não priorizando a escolarização, mas esta precisa ser praticada como uma das atividades da pesquisa. Dessa forma, os docentes da Pós-graduação precisam ser pesquisadores docentes, ao mesmo tempo em que formarão professores pesquisadores para atuar no Ensino Superior, na qual a docência precisa ser alicerçada nos conhecimentos obtidos na pesquisa científica.

Contribuindo com a análise da Pós-graduação como uma necessidade formativa dos professores para atuarem no Ensino Superior,

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) advertem que o nível elevado de formação não é garantia de que esses professores possuam os saberes pedagógicos necessários à atuação profissional no campo da docência.

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

Os autores deixam claro que, muitas vezes, os professores, principalmente os que fizeram apenas bacharelado, exercem sua prática no campo da docência pautada apenas no autodidatismo e na experiência construída no decorrer da carreira e da própria vivência como alunos. Essas práticas implicam, na maioria das vezes, uma reprodução de outras práticas que esses docentes julgam eficientes. Os mesmos autores pontuam, ainda, que o estágio de docência na Pós-graduação deve ser um espaço de formação do professor para o exercício da docência. No entanto, muitos programas de Pós-graduação constroem suas propostas curriculares desconsiderando a importância dessa experiência formativa para o exercício da docência no Ensino Superior. Esses mesmos teóricos afirmam que os programas de Pós-graduação, enquanto espaços de formação do professor do Ensino Superior, precisam contemplar, nas suas grades curriculares, disciplinas que forneçam conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a docência no Ensino Superior.

As postulações desses estudiosos elucidam, também, que os docentes do Ensino Superior precisam tornar sua prática objeto de reflexão e de pesquisa, devendo os resultados obtidos em sua prática serem objetos de estudo. Esses profissionais precisam receber orientações da coordenação sobre o processo de planejamento, metodológico ou de avaliação, resultando na construção de relatórios, assim como acontece normalmente nos processos de pesquisa. Essas orientações podem se constituir em momentos de estudos e reflexão coletiva.

A docência no Ensino Superior demanda a atuação de pesquisadores professores, em virtude disso, além de terem domínio sobre os conhecimentos relativos à pesquisa e à produção do conhecimento, esses profissionais precisarão, também, possuir saberes pedagógicos. Masetto (2009) esclarece que, para o exercício da docência no Ensino Superior, deve existir um domínio na área pedagógica, uma condição para o desenvolvimento do profissionalismo docente. Nessa acepção, os conhecimentos pedagógicos são compreendidos como necessários à prática no Ensino Superior.

D'Ávila e Veiga (2013) esclarecem que o ensino com pesquisa e extensão possibilita a compreensão da relevância social, política e pedagógica do próprio processo de produção e socialização do conhecimento. Chamam atenção, ainda, para a necessidade de repensar os processos pedagógicos implementados nas IES, os quais devem ser caracterizados como políticas de revisões teóricas e encaminhamentos para delinear a forma de ensinar e de aprender. A formação pela e para pesquisa demanda um compromisso social com o ensino e a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo que habilita o professor universitário a se tornar um pesquisador de sua prática.

Diante do exposto, percebemos que é necessário que os programas de Pós-graduação coloquem, em suas diretrizes curriculares, disciplinas relativas à docência no Ensino Superior. A formação para o exercício do Ensino Superior exige compromisso e responsabilidade das instituições e profissionais que a conduzem, pois é substancial pensar a formação do pesquisador professor.

O que temos observado é que quando existe alguma formação para a docência nesse grau de ensino ela vem inserida na disciplina de “Metodologia do Ensino Superior”, da Pós-graduação, com carga horária média de 60h. Geralmente, nessa disciplina, muitas vezes, encontram-se as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula, sem a exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

No debate sobre a formação dos professores para a docência no Ensino Superior, a possível ausência desta acaba por justificar que este seja um lugar de atividade “assistemática, com escasso rigor e pouca

investigação” (GARCÍA, 1999, p. 248). O autor acrescenta que “não existiu até hoje tradição de treino profissional no Ensino Superior, e os professores jovens sempre foram deixados sós, exceto talvez um breve curso de iniciação”.

O teórico pontua que é necessário construir um currículo de formação inicial do professor universitário, recomenda que seria mais plausível se falar em “programas de iniciação na profissão docente”, ao invés de breve curso de iniciação. O profissional que desejar ser docente do Ensino Superior precisa compreender a necessidade de investir na pesquisa acadêmica da Pós-graduação, nos cursos de mestrado e doutorado.

Existe um consenso sobre a Pós-graduação como local privilegiado de formação do professor do Ensino Superior, o professor pesquisador, que, no decorrer desse percurso formativo, contribuirá para a produção e o avanço do conhecimento. Assim, uma sólida formação do pesquisador resultará na formação do professor universitário competente.

## **Considerações finais**

Diante do exposto, percebemos que a Pós-graduação é uma necessidade formativa dos docentes, constituindo-se, por excelência, o local de produção e de avanço do conhecimento. A Pós-graduação *stricto-sensu* está organizada nos cursos de mestrado e doutorado, nos quais a pesquisa servirá de base para a formação de pesquisadores e professores do Ensino Superior.

A respeito dos tipos de mestrado, tem-se o mestrado profissional e o mestrado acadêmico. O primeiro tem o objetivo de contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas; o segundo prepara um pesquisador e professor, que deverá continuar sua carreira com o doutorado, focalizando a pesquisa como via de produção e avanço do conhecimento.

É importante salientar que ainda existem algumas críticas ao mestrado profissional, pois se acredita que o mestrado acadêmico, pela própria organização, consegue oferecer uma iniciação mais sólida à formação de pesquisadores, contribuindo para a produção e o avanço do conhecimento.

Os docentes da Pós-graduação precisam ser pesquisadores. Não por acaso, ela é, por excelência, o espaço privilegiado de formação de professores para atuarem no Ensino Superior, constituindo-se como uma necessidade formativa desses profissionais, dadas as exigências e demandas da sociedade. A Pós-graduação forma pela e para pesquisa, objetivando a produção e o avanço do conhecimento. O processo de formação do pesquisador se inicia no mestrado e se consolida no doutorado.

As matrizes curriculares dos cursos de Pós-graduação precisam ser compostas de disciplinas que contemplem as teorias e metodologias da docência no Ensino Superior, visto que muitos profissionais formados nos cursos de bacharelado buscam formação nos programas de Pós-graduação esperando encontrar não só a formação para a pesquisa, mas também a formação didático-pedagógica para docência.

Os docentes do Ensino Superior precisam ser formados para refletirem sobre a própria prática, tornando-a objeto de reflexão de pesquisa. A docência no Ensino Superior exige que o professor pesquisador tenha domínio sobre os conhecimentos relativos à pesquisa e à produção do conhecimento, mas os profissionais que atuam nesse nível de ensino precisam possuir, também, os saberes pedagógicos necessários a sua prática.

Os estudos sobre a formação do professor do Ensino Superior, no âmbito da Pós-graduação, são consensuais ao reconhecer os cursos de mestrado e doutorado como locais de formação do professor para a docência no Ensino Superior, pois possibilitam a produção e o avanço do conhecimento em diversas áreas. Portanto, o profissional envolvido nesse processo formativo é formado para ser professor pesquisador. Acreditamos que é formando um bom pesquisador que se forma um bom professor e que o professor que exerce a docência no Ensino Superior precisa ser um professor pesquisador competente.

## Referências

D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba, PR: CRV, 2013.



GARCÍA, C. M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MASETTO M. T. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. In: **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** – Edição Especial – Vol. 1, n. 2, Julho/2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. **Trajetórias da docência universitária em um programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva.** Rev. Interface. v. 14, n.32, p. 55 - 68, jan./mar, 2010.

SAVIANI, D. Do senso comum à Ciência da Educação: o lugar estratégico da Pós-graduação. In: SILVA, A. S.; SILVA, I. B.; VIDALCIR, O. (Orgs). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento:** abordagens contemporâneas. Criciúma, SC: Ed. UNESC, 2013.

SEVERINO, A. J. A. Do senso comum à ciência da educação: o lugar estratégico da Pós-graduação. IN: SILVA, A. S. da; SILVA, I. B. da; ORTIGARA. V. (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento:** abordagens contemporâneas. Criciúma, SC: Ed. UNESC, 2013.



# A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: discutindo algumas possibilidades

Lucélia Costa Araújo

O presente texto é resultado de trabalho desenvolvido no âmbito do Seminário de Introdução ao Doutorado, do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Diante dos trabalhos realizados no referido seminário levantamos questões sobre as condições sociais e históricas que constituem importantes determinações da Pós-graduação no Brasil. Os conhecimentos construídos nessa oportunidade refletem o esforço de analisar as condições que se entrelaçam na formação do professor que atua na Educação Superior e trabalha com pesquisa. Dessa forma, o entendimento acerca dos processos pelos quais a pesquisa tem sido realizada em nosso país torna-se mediação para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o fazer-se professor pesquisador na pós-graduação.

Diante disso, a reflexão proposta tem como objetivo **discutir as possibilidades da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil diante das necessidades formativas do professor universitário**. Fazemos isso partindo do pressuposto de que a formação promovida nessa etapa gera

possibilidades que vão além do mero enriquecimento do currículo, pois transformam o modo de pensar, sentir e agir do professor no trabalho que desenvolve na Educação Superior.

Para isso, empreendemos estudo bibliográfico por meio do qual dialogamos com autores que abordam o tema em pauta, como Cunha (2013), Ramos (2013), Severino (2013), Saviani (2013), Soares e Cunha (2010), entre outros. Além disso, recorremos a autores da abordagem sócio-histórica, como Afanasiev (1968) e Leontiev (1978), que nos ajudam na defesa da ideia de que o homem enquanto ser histórico e social encontra nas condições materiais da sua existência a possibilidade não apenas de gerar novas necessidades, mas também de satisfazê-las.

Inicialmente abordamos questões referentes ao conceito de necessidade e às necessidades formativas do professor universitário. Em seguida, tecemos considerações acerca das possibilidades que a Pós-graduação *stricto sensu* oferece diante de tais necessidades.

### **Para pensar as necessidades formativas do professor**

Para iniciarmos nossa discussão é fundamental apresentar a ideia de necessidade na qual assentamos nossas considerações. Afanasiev (1968) esclarece que as necessidades humanas não têm existência em si, pois são construções sociais e históricas que mobilizam o sujeito para a ação. Sendo uma construção social e histórica, as necessidades existem em decorrência dos desafios e das possibilidades que o meio onde o homem vive lhe apresenta. Além disso, as necessidades mobilizam o sujeito para a ação exatamente porque no meio também existem as condições por meio das quais o homem pode satisfazê-las, condições estas que são continuamente formadas e transformadas pela ação humana.

Afanasiev (1968, p. 173) esclarece que “a necessidade sempre se manifesta sob determinadas condições objetivas. Porém, as próprias condições mudam. Respectivamente, também a necessidade muda e se desenvolve”. Isso ocorre porque além das necessidades referentes às condições mínimas de subsistência do homem (alimentação, descanso, sexo, segurança, etc) produzimos continuamente novas necessidades.

Tais necessidades dizem respeito às condições objetivas e subjetivas da nossa existência como sujeitos que fazem parte de um grupo em determinado período histórico. Podemos mencionar como exemplo a necessidade contemporânea de estarmos conectados praticamente vinte e quatro horas por dia nas redes sociais, pois boa parte das relações interpessoais passou a ser realizada via recursos tecnológicos acessíveis a um toque. Tal necessidade inexistia quando não tínhamos tais recursos a nossa disposição.

Da mesma forma, as competências e habilidades apontadas como imprescindíveis para um sujeito ingressar com sucesso no mercado de trabalho passam por transformações ocasionadas pelos novos instrumentos adotados em diferentes processos de produção e pelas demandas do mercado consumidor. O que dizer então dos requisitos apontados como necessários para ser professor nos diferentes níveis e etapas da educação? Também as condições sociais e históricas determinam modos de pensar, sentir e agir que demandam novas aprendizagens e, conseqüentemente, nova postura dos educadores. Portanto, as condições objetivas de existência do professor geram novas necessidades formativas.

Em pesquisa que objetivou identificar as necessidades formativas dos professores dos Cursos de Educação e Formação de Portugal, Duarte (2009, p. 11) afirma que o professor se mobiliza em busca de formação

[...] ao querer satisfazer as necessidades do aluno que podem ser de aprendizagem, motivação, integração no grupo - turma, motivadas pelo sistema, pela escola ou contexto onde desenvolve a sua actividade profissional e até pela sociedade.

Assim, a autora corrobora a ideia de que as necessidades não têm existência em si, mas são determinadas por fatores diversos. Nesse caso, temos que as necessidades do professor podem estar diretamente relacionadas às necessidades dos seus alunos, isto é, àquilo que é imprescindível para que a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos ocorram de maneira exitosa. Vale destacar que tais necessidades não ficam restritas a isso, mas também visam atender às demandas e orientações postas pelo sistema de ensino e/ou instituição em que o

professor atua, bem como as demandas da comunidade para a qual está voltado o trabalho realizado na escola. A mesma autora afirma ainda que:

Quando falamos em necessidade pretendemos designar fenômenos tão diversificados como uma carência, um interesse, um desejo ou até uma exigência ou algo que sentimos que nos falta e que surge dependente de normas, valores ou referências. Devemos considerar as necessidades colectivas e as necessidades específicas dos indivíduos. Estas expressam-se através de desejos, preocupações e aspirações. As necessidades são também expectativas, sendo aspirações ou desejos, dependem de valores e pressupostos emergentes num dado contexto (DUARTE, 2009, p. 12).

Dessa forma, as necessidades que emergem no exercício da docência são multideterminadas, podendo refletir lacunas da formação inicial do professor, carências vivenciadas no cotidiano da sua prática, expectativas em relação a seu desenvolvimento profissional, bem como desejos que representam aspirações de toda uma categoria de profissionais que precisam de condições objetivas e subjetivas favoráveis ao cumprimento das suas atribuições.

Como bem assinala Ramos (2013) em sua pesquisa sobre representações de docentes e gestores acerca das necessidades formativas do professor universitário, tais condições contemplam aspectos ligados a planejamento de ensino, estratégias de ensino, relação professor-aluno, processo ensino-aprendizagem e avaliação, entre outros. No entanto, a autora ressalta que no grupo de professores pesquisados havia indícios de necessidades formativas apenas na questão referente às concepções elaboradas pelos docentes acerca do processo ensino-aprendizagem. Ramos (2013) verificou que há contradição aparente no tocante a esse aspecto, pois embora boa parte dos professores entrevistados considere a construção do conhecimento como fator fundamental na formação do sujeito, concebe o ensino como transmissão de conteúdo.

O movimento realizado pela autora em sua pesquisa desvela que muitas vezes os próprios professores desconhecem os pontos mais frágeis da sua prática e, conseqüentemente, desconhecem suas necessidades. Nesses casos, os professores tendem a apresentar interesse em prosseguir

com a formação contínua, mas nem sempre tais interesses contemplam as necessidades que emergem da sua prática. Daí a importância de trabalhos e iniciativas que favorecem o movimento de reflexão por parte desses sujeitos, a fim de organizar suas ideias a respeito e, por meio da colaboração do outro, sistematizar suas necessidades.

Em sua tese, Bandeira (2014, p. 13) afirma que procurou interpretar as necessidades formativas do professor iniciante, pois entende que

[...] ao criar as condições, no sentido de que esse professor analise suas necessidades, é possível que ele amplie a consciência de sua condição pessoal, profissional e organizacional, com as quais se defronta no processo de vir a ser professor.

De fato, ao longo da sua investigação a pesquisadora contribuiu para que os professores partícipes conseguissem identificar e analisar suas necessidades em contexto de colaboração por meio da reflexividade crítica, possibilitando o desenvolvimento da práxis.

Dessa forma, entendemos que quando os próprios professores reconhecem suas necessidades de formação isso constitui fator preponderante para que os mesmos entrem em ação para buscar e/ou construir as condições nas quais possam minimizar tais necessidades. Neste sentido, Bandeira (2014) aponta a reflexividade crítica em contexto de colaboração como oportunidade de promover o desenvolvimento da práxis, uma prática que faz unidade com a teoria e traz a possibilidade de transformação da realidade visando determinado fim que, no âmbito educacional, diz respeito à formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Duarte (2009), por sua vez, enfatiza a importância de se desenvolver um trabalho de identificação e análise das necessidades formativas dos professores visando o aperfeiçoamento dos modelos, sistemas e/ou situações de formação docente, seja a inicial ou a contínua. O que significa dizer que essa é uma preocupação que deve estar presente ao longo de todo o desenvolvimento profissional do professor, visto que à medida que avança na sua formação o mesmo é capaz de atingir uma consciência mais crítica em relação aos fatores e demandas históricas e sociais que determinam e, em muitos casos, limitam sua prática. Pensar dessa forma implica também conceber o professor como sujeito capaz

de produzir conhecimento não apenas sobre o contexto no qual atua e do qual faz parte, mas também sobre si mesmo e o trabalho realiza.

Considerando as oportunidades de formação contínua que se apresentam na academia para enriquecer esse processo, podemos afirmar que a Pós-graduação é espaço/tempo favorável a esse movimento. Diante disso, podemos ainda nos indagar: o que dizer da Pós-graduação *stricto sensu* na qual a formação docente se efetiva por meio da pesquisa? No recorte proposto para essa discussão apresentamos considerações a esse respeito, levantando as possibilidades que cursos de mestrado e doutorado oferecem diante do desafio de formar professores para atuar no âmbito da universidade, articulando ensino, pesquisa e extensão.

### **Possibilidades da Pós-graduação *stricto sensu* e as necessidades formativas do professor**

Afanasiev (1968) postula que as possibilidades se referem às premissas do nascimento de algo novo, isto é, às condições implícitas na realidade de hoje para o surgimento de uma nova realidade. É nesse sentido que o autor afirma: “realidade é a possibilidade levada a efeito” (AFANASIEV, 1968, p. 174). Assim, quando tratamos das possibilidades que a Pós-graduação oferece diante das necessidades formativas do professor universitário, nos referimos às condições apresentadas e implícitas nos cursos de mestrado e doutorado que podem contribuir com a transformação dos modos de pensar, sentir e agir do sujeito que objetiva desenvolver competências e construir conhecimentos indispensáveis à docência universitária.

Encarar a Pós-graduação nessa perspectiva demanda a compreensão das condições objetivas nas quais as necessidades formativas emergem. De acordo com Soares e Cunha (2010, p. 579),

diversos fenômenos têm desafiado a representação, ainda usual, da docência alicerçada em saberes profissionais e acadêmicos, cabendo ao professor transmiti-los aos estudantes que tinham nela a principal fonte de informação.

Tal representação acerca do professor universitário tem sido questionada, sobretudo no que se refere a sua contribuição na formação

de profissionais que deverão não apenas se apropriar do conhecimento científico já produzido, mas também produzir novos conhecimentos.

Além disso, a formação nos cursos de graduação deve articular o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 1996) de modo que os discentes vivenciem situações de aprendizagem que lhes permitam se apropriar dos fundamentos teóricos da sua área específica, produzir conhecimento por meio da prática da pesquisa, bem como empregar tais conhecimentos em atividades de extensão que visam contribuir com o desenvolvimento da comunidade. O professor universitário, portanto, deve apresentar domínio nessas atividades para que possa realizar um trabalho coerente com o tipo de aluno/profissional que as instituições universitárias almejam formar. Em específico podemos ressaltar que, para contribuir com a formação de profissionais por meio da pesquisa, o professor universitário deve desenvolver seu trabalho articulado a essa atividade. Portanto, deve ser um professor-pesquisador.

Contudo, segundo Soares e Cunha (2010), diversas pesquisas realizadas no Brasil indicam que o professor universitário constrói sua identidade profissional a partir de vivências familiares, do exemplo de antigos professores, das trocas com colegas e do *feedback* dos estudantes. Para as autoras, os resultados desses estudos ressaltam a necessidade de consolidação e ampliação de programas institucionais de formação para professores da Educação Superior.

De acordo com o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Dessa forma, temos a determinação legal de que os programas de Pós-graduação *stricto sensu* figuram como lócus privilegiado de formação do professor universitário. Isso constitui importante determinação histórica que faz dessa etapa uma necessidade para o sujeito que pretende ingressar e/ou permanecer na docência da Educação Superior.

Enquanto os cursos de graduação estão voltados para a formação inicial dos profissionais de diferentes áreas, a Pós-graduação *stricto sensu* está voltada para a formação acadêmica, traduzida especificamente no objetivo de formar pesquisadores (SAVIANI, 2013). Portanto, os cursos de mestrado e doutorado são espaços e tempos formativos nos quais o professor vivencia a prática da pesquisa.



A realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela Pós-graduação e é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. Até mesmo o processo ensino/aprendizagem nesse nível é marcado por essa finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência na área (SEVERINO, 2013, p. 41).

Dessa forma, a pesquisa científica constitui não apenas eixo central do processo formativo na pós-graduação, mas a pesquisa é também o próprio processo. Ao longo dos referidos cursos os discentes, que contam com a colaboração e a orientação de um professor pesquisador experiente, têm a oportunidade de problematizar um objeto de estudo, planejar a pesquisa, elaborar instrumentos de coleta de dados, ir a campo para a produção dos dados, redigir o relatório da pesquisa e socializar os resultados da investigação. Com isso, podemos dizer que o discente da Pós-graduação *stricto sensu* aprende a fazer pesquisa, pesquisando.

O Artigo 1º do Regimento do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPI indica em seu parágrafo 4º: “o Mestrado em Educação, modalidade acadêmica, objetiva enriquecer a competência científica e profissional de pós-graduandos, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores na área, podendo ser considerado como fase preliminar do Doutorado”. Em seu parágrafo 5º temos: “o Doutorado em Educação objetiva a formação científica e cultural ampla e aprofundada dos pós-graduandos, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e o poder criador na área de Educação”.

Nesse caso, verificamos como a pesquisa e a formação de pesquisadores constituem objetivos principais dos cursos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI. Temos no mestrado, como primeiro curso dessa etapa, as condições para atender à necessidade de formação do professor para atuar no ensino universitário. Tal formação para a docência acontece articulada com a formação para a pesquisa, competência inerente à prática educativa realizada no Ensino Superior. No doutorado, a ênfase está na formação aprofundada do pós-graduando com foco na pesquisa científica e no desenvolvimento da capacidade criadora na área de estudo. Considerando o amadurecimento teórico do discente e o critério de ineditismo que permeia a produção

de uma tese, as pesquisas realizadas nos cursos de doutorado tornam-se instrumentos concretos de avanço na produção de conhecimento científico.

Ferreira e Ibiapina (2011, p. 121) afirmam que fazer pesquisa “[...] adquire importância nos discursos de pesquisadores que propõem fazer da pesquisa a situação-chave da formação”. Por sua vez, Cunha (2013, p. 63) nos lembra que a pesquisa, como instrumento de formação, “[...] não existe descolada de um contexto político, estando comprometida com os fins e valores sociais”. Partindo do pressuposto de que as necessidades são construções sociais e históricas, entendemos também que a pesquisa desenvolvida pelos discentes da Pós-graduação se efetiva em um contexto no qual a própria escolha do objeto de estudo é socialmente determinada. Diante da multiplicidade de problemáticas que emergem nas diferentes áreas, como na área da Educação, que critérios utilizamos para escolher nosso objeto de estudo?

É válido ressaltar que a relevância social da pesquisa é fator preponderante na defesa da escolha dos objetos. No entanto, não podemos desconsiderar que tal escolha é multideterminada. Concorrem para isso fatores como as vivências pessoais do discente, os estudos a que teve acesso ao longo da sua trajetória formativa, as linhas de pesquisa propostas pelos programas, as condições de ingresso nos programas e, em muitos casos, os desafios vivenciados por ele no cotidiano da sua prática. Nesse bojo encontram-se as problemáticas que surgem da necessidade de compreender de forma mais crítica e aprofundada as relações estabelecidas entre os sujeitos, espaços, recursos e processos que se entrelaçam no âmbito acadêmico.

A esse respeito, Cunha (2013) afirma que nos últimos trinta anos a produção científica brasileira no campo da educação tem se tornado cada vez menos dependente das produções internacionais e vem dando lugar a uma produção que está mais voltada para os problemas educacionais imersos na nossa cultura. A compreensão dos problemas que existem na nossa realidade educacional, com suas particularidades e singularidades, torna-se uma necessidade que o discente tem a oportunidade de satisfazer ou minimizar por meio da pesquisa desenvolvida nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*.

Entendemos que esse esforço não deve se limitar à mera descrição do objeto, mas deve estar pautado na explicação das relações que não

estão aparentes, ou seja, que não estão no nível imediato da realidade estudada. Como bem afirmam Soares e Cunha (2013, p. 574), “mais do que entender as evidências, é preciso compreender as causas dos fenômenos e como eles são socialmente produzidos”. Assim, é preciso penetrar em níveis mais profundos da questão abordada para analisar que fatores históricos, sociais e políticos estão implicados na constituição do fenômeno e compreender as relações por meio das quais isso ocorre. Podemos afirmar que essa condição constitui também uma necessidade para que a prática educativa desenvolvida no Ensino Superior se converta em práxis, entendida como atividade que resulta da unidade entre teoria e prática, sendo transformadora não apenas da realidade na qual se efetiva, mas também dos sujeitos que a vivenciam (VÁZQUEZ, 2011).

Não obstante, recorreremos novamente a Cunha (2013) para reforçar que além da função social de produzir conhecimento visando atender as demandas da sociedade, a pesquisa tem um significativo papel formador, especialmente quando se compreende formação numa dimensão reflexiva e permanente. E isto se deve ao fato de que por meio da pesquisa o discente tem a possibilidade de desenvolver e ampliar o olhar crítico e analítico sobre aspectos diversos da sua área da atuação. Dessa forma, entendemos que por meio da pesquisa o discente, especialmente aquele que já atua na área, pode desencadear um processo de reflexão sobre a sua prática, transformando-a.

Tal processo é corroborado pela necessidade que os sujeitos têm de compreender questões relacionadas às suas práticas e aos seus contextos de trabalho. De acordo com a mesma autora, a maior parte dos mestrandos e doutorandos na área da educação “[...] são professores, gestores escolares e acadêmicos, ou profissionais ligados a movimentos sociais, [e] é desse universo que retiram suas indagações, tomando suas práticas como fontes principais de pesquisa” (CUNHA, 2013, p. 68).

Considerando o âmbito de atuação dos professores universitários, podemos refletir ainda sobre o avanço no número de pesquisas que têm sido realizadas sobre formação de professores, por exemplo. Nos congressos de pesquisa na área da educação (Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste - EPENN, Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior

- ENFORSUP, por exemplo) é possível verificar que a quantidade de estudos inscritos nos Grupos de Trabalho (GTs) que abordam esse tema é superior em relação a outros, como educação do campo, educação a distância, ensino de áreas específicas, entre outros. Isso nos ajuda a pensar que boa parte das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de Pós-graduação em educação e áreas a fins toma a formação de professores como objeto de análise. Portanto, contempla aspectos diversos inerentes à tarefa de formar nos cursos de licenciatura.

Se, por conta de tais considerações, a Pós-graduação se converte em necessidade formativa do professor universitário, podemos afirmar ainda que esse professor quando inserido em tais cursos tem atendido à necessidade de discutir e compreender as determinações e os desdobramentos do processo que ele ajuda a concretizar: a formação de professores.

Contudo, autores como Anastasiou e Pimenta (2002) e Ramos (2013) chamam a atenção para o fato de que nem sempre na Pós-graduação há garantias de que a formação para a docência seja encarada como uma prioridade. Isto porque a ênfase na pesquisa relegaria as questões inerentes ao ensino universitário propriamente dito a último plano de interesses. E isso se apresenta de maneira mais significativa nos programas de Pós-graduação de outras áreas que não sejam a educação.

Em trabalho que discutiu a relevância de conhecimentos didáticos na formação do professor de contabilidade, Miranda, Veríssimo e Miranda (2007, p. 8) afirmam:

Com relação aos programas de mestrado e doutorado, [...] na grande maioria dos casos, esses não enfatizam a formação de professores, mas se atêm quase que tão-somente ao desenvolvimento do espírito de pesquisador. São raros os programas de mestrado e doutorado que envolvem na sua estrutura curricular disciplinas de Didática, Metodologia do Ensino Superior ou qualquer outra de caráter pedagógico, e que possam auxiliar na formação do professor.

Nesse caso, os autores realizaram levantamento estatístico que comprova a inexistência de componentes curriculares dessa natureza ou seu caráter optativo nos programas de Pós-graduação da referida área.

Diante de tal cenário podemos nos questionar acerca do espaço que a formação para a docência universitária tem de fato ocupado nesses cursos. Ou, em outras palavras, em que medida os aspectos inerentes à atividade de ensino a ser realizada pelo futuro professor universitário tem sido objeto não apenas de discussão e pesquisa, mas também de situações sistematizadas de formação? E que panorama podemos vislumbrar quando é a extensão que ocupa o centro dessa pergunta? Tais questões nos mobilizam para a tarefa de considerar as necessidades formativas desses professores a fim de promover o aperfeiçoamento desse processo.

Ainda assim, vale a ressalva de que as possibilidades formativas da Pós-graduação *stricto sensu* não residem apenas na investigação científica em si, mas em diversas outras atividades que favorecem o desenvolvimento de uma atitude crítica e investigativa perante a realidade. Sobre isso, Severino (2013, p. 46) afirma que:

O pesquisador precisa estar imerso num contexto problematizador. É o que se espera do currículo de um curso de pós-graduação; é por isso que, além das disciplinas, esse currículo envolve e estimula um conjunto variado de atividades: leituras avulsas, seminários, participação em eventos científicos, produções parciais, debates, estudos em grupo, todas as atividades destinadas a colocar o pós-graduando num clima de problematização, de discussão.

Assim como na graduação a formação do profissional não se efetiva apenas pelo ensino, na Pós-graduação *stricto sensu* a formação do pesquisador não ocorre apenas por meio da pesquisa. Outros espaços, relações e produções contribuem de maneira significativa para a formação de um professor pesquisador que aprende a valorizar as diversas situações que medeiam seu desenvolvimento profissional. De acordo com Severino (2013), um exemplo de relação que medeia esse processo é aquela que se dá entre o orientador e o orientando, como um processo de construção solidária. Assim, não podemos desconsiderar que a Pós-graduação se torna possibilidade do sujeito satisfazer sua necessidade pela mediação do outro, ou seja, em processo também social e histórico.

## Algumas Considerações Conclusivas

Considerando o exposto ao longo da nossa discussão entendemos que a pós-graduação, diante das possibilidades que oferece, se converte em necessidade formativa do professor universitário, pois se trata de um tempo/espço que pode reunir as condições favoráveis ao desenvolvimento do professor, no sentido de minimizar as lacunas e obstáculos que emergem na sua prática (futura). Enfatizamos ainda que isso tem ocorrido predominantemente por meio da pesquisa em virtude da qual se constrói uma compreensão mais crítica e aprofundada da realidade.

Para Leontiev (1978), que elaborou uma teoria psicológica sobre a estrutura da atividade humana, embora a condição primeira de toda atividade seja uma necessidade que o homem vise satisfazer, é preciso que haja um objeto no qual tal necessidade possa se objetivar e, conseqüentemente, ser satisfeita. Dessa forma, compreendemos que a Pós-graduação *stricto sensu* se converte em necessidade a partir do momento em que mobiliza o sujeito para entrar em ação visando à satisfação de outras necessidades, sendo estas diretamente relacionadas às singularidades que caracterizam seus modos de pensar, sentir e agir na docência universitária.

Portanto, ampliando as considerações realizadas até aqui, podemos dizer que a Pós-graduação constitui objeto de satisfação da necessidade formativa do professor universitário, diante da possibilidade de articular as condições objetivas que levam ao desenvolvimento de uma práxis.

## Referências

AFANASIEV, V. **Fundamentos de filosofia**. Trad. Edney Silvestre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do homem).

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BRASIL, Lei federal nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da União], Brasília, DF, 23 dez. 1996, seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Piauí. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Regimento do programa de Pós-graduação em educação PPGEd-UFPI**. Teresina, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Pesquisa e Pós-graduação em educação: o sentido político e pedagógico da formação. In: SILVA, Alex Sander da; SILVA, Ilton Benoni da; ORTIGARA, Vidalcir (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento**: abordagens contemporâneas. Criciúma, SC: Ed. UNESC, 2013. p. 61-77.

DUARTE, Carina Sofia Barata. **Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

MIRANDA, Gilberto; VERÍSSIMO, Michele; MIRANDA, Aline. A relevância da didática no ensino de contabilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, XIV, 2007, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABC, 2007. 16. p.

RAMOS, Renata Adrian Ribeiro Santos. **Necessidades formativas de professores do Ensino Superior, com vistas ao desenvolvimento profissional**: o caso de uma universidade pública na Bahia. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Do senso comum à ciência da educação: o lugar estratégico da pós-graduação. In: SILVA, Alex Sander da; SILVA, Ilton Benoni da; ORTIGARA, Vidalcir (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento**: abordagens contemporâneas. Criciúma, SC: Ed. UNESCO, 2013. p. 24-38.


SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. In: SILVA, Alex Sander da; SILVA, Ilton Benoni da; ORTIGARA, Vidalcir (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento**: abordagens contemporâneas. Criciúma, SC: Ed. UNESCO, 2013. p. 39-60.

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

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.







## **PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: necessidade formativa para o professor do Ensino Superior?**

*Maria de Nazareth Fernandes Martins*

**P**ensar a Pós-graduação no Brasil representa uma relação entre a sua constituição histórica e a realidade atual. Ao estudante da Pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, faz-se necessário conhecer sua estrutura e funcionamento, seus objetivos e finalidades no contexto da sociedade brasileira. Considerando esse conhecimento, podemos nos aproximar da Pós-graduação e estabelecer uma postura questionadora e criar as condições objetivas e subjetivas para produção de conhecimento necessária à formação de professores que irão atuar na docência universitária.

O ingresso numa Pós-graduação *stricto sensu* não se constitui apenas em possibilidades de atualizar sua formação e seu currículo lattes, mas deve ser uma necessidade formativa para produção de conhecimentos que se constituem em processo formativo do professor do Ensino Superior. É partindo dessa compreensão que o texto se estrutura para explicitar dúvidas e certezas constituídas na Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, especificamente no curso de doutorado em educação da Universidade Federal do Piauí.

No processo de conhecimento da estrutura e funcionamento da Pós-graduação no Brasil, é importante demarcar que o desenvolvimento e consolidação da Pós-graduação *stricto sensu* foi sendo possibilitada pelo financiamento do governo federal por meio de suas agências de fomento como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior - CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

De forma mais específica, a Pós-graduação tem suas metas, princípios, critérios e indicadores de avaliação definidos no Plano Nacional de Pós-graduação. Esse plano integra o Sistema Nacional de Pós-graduação do Brasil - SNPG. O SNPG é um documento que apresenta um resgate histórico e a situação atual da Pós-graduação brasileira. Traz também as previsões e diretrizes para o futuro da Pós-graduação, além de documentos setoriais.

Na estrutura e organização da Pós-graduação temos como primeira instância o Ministério da Educação - MEC, o Conselho Nacional de Educação - CNE, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Essas instâncias contam com o Sistema Nacional de Pós-graduação do Brasil - SNPG e o Plano Nacional de Pós-graduação. É com base nos documentos normatizadores das instâncias que são criados e aprovados os Regimentos Internos de cada Pós-graduação.

Com relação aos programas de pós-graduação, existe a divisão de responsabilidades na sua forma de gestão. Ao MEC compete autorizar e reconhecer os cursos, conforme parecer do CNE. Assim, os cursos concedem os diplomas. Ao CNE compete emitir parecer fundamentado nos resultados da avaliação da CAPES. E a CAPES financia e avalia os Programas de Pós-Graduação - PPG, atribuindo um selo de qualidade por meio de nota que varia de 3 a 7.

Demarcamos a forma de estrutura e funcionamento da Pós-graduação para mencionar fatores determinantes na oferta de cursos *stricto sensu* no Brasil e criar condições para refletirmos, sobretudo, na presença de cursos com notas 6 e 7 nas regiões sul e sudeste e uma constância de avaliações com notas menores que 6 na região nordeste.

O financiamento e organização desses cursos são determinados pelos investimentos feitos nas universidades e especificamente, na

formação de professores. Não basta abrir um curso de Pós-graduação, é necessário mantê-lo, e a manutenção envolve vários fatores e condições que no processo histórico de desvalorização da docência no Brasil foi criando uma realidade complexa à consolidação de uma Pós-graduação com maior oferta de vagas, com mais linhas de pesquisa e conseqüentemente, professores com formação em nível de doutorado atuando no Ensino Superior.

Apresentamos esta breve explicação da estrutura a nível macro da pós-graduação no Brasil e a realidade que essa estrutura cria para compreendermos fatores que foram minimizando as possibilidades da produção de conhecimento científico no Brasil. Uma vez que os investimentos nas universidades públicas e especificamente nos programas de pós-graduação são incipientes. O que tem ocasionado um quadro de professores que atuam no Ensino Superior sem uma formação em nível de mestrado e doutorado.

Considerando a realidade e a possibilidade da pós *stricto sensu*, faremos a discussão sobre a Pós-graduação como uma necessidade formativa para o professor universitário, e nesse percurso nos apoiaram Gatti (2007) e as discussões e pesquisas realizadas sobre a Pós-graduação brasileira; Cunha e Soares (2010) ao abordar o processo de constituição da identidade do professor universitário; Severino (2013) ao tratar da necessidade da Pós-graduação formar o professor do Ensino Superior; Afanasiev (1983) por abordar a categoria necessidade tendo como fundamento o materialismo Histórico-Dialético, necessidade que motiva o ser humano a buscar melhores condições de vida, ou seja, transformar a realidade. Reportaremos-nos também ao Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020 (2010), dentre outros pesquisadores da área.

Com base nas informações apresentadas, temos como estrutura do artigo, uma abordagem sobre os aspectos históricos da Pós-graduação no Brasil, o detalhamento do financiamento dos PPG e por fim, demarcamos argumentos sobre a Pós-graduação ser uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior.

Na discussão desse artigo seguiremos a lógica dialética, então, não poderemos negar as contradições da realidade investigada. As contradições são as que possibilitam o desenvolvimento da sociedade, do ser humano e das propostas formativas dos professores do Ensino Superior. Para uma análise dialética, compreendemos que formar

o professor é formar o pesquisador, mas a realidade da constituição histórica da Pós-graduação foi produzindo uma pós que prioriza a formação do pesquisador.

Esclarecemos que no texto, faremos uso das expressões professor universitário e docência universitária. Sempre que usarmos a expressão professor universitário queremos demarcar o nível da educação brasileira, Ensino Superior, em que o professor atua. E, ao utilizarmos a expressão, docência universitária, estamos demarcando o espaço de atuação, a sala de aula. Começemos nossa discussão pela constituição histórica da Pós-graduação.

### **O processo de constituição e consolidação da Pós-graduação no Brasil**

A Pós-graduação no Brasil teve início com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. A pesquisadora Gatti (2007) demarca que foi a partir da sistematicidade e organicidade realizada pelo Instituto que o Brasil começou a trilhar os caminhos da pesquisa científica de forma mais consolidada. Como enfatiza a pesquisadora, a criação nos anos 30 do INEP foi o que possibilitou que estudos mais sistemáticos comesçassem a se desenvolver no país. O passo seguinte nesse processo ocorreu com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros de Pesquisa Regionais, constituindo-se, em importantes espaços para o desenvolvimento de bases metodológicas, sobretudo de pesquisa com fundamento empírico.

Gatti (2007) demarca o ano de 1960, porque foi a partir dos anos 60 que os centros de pesquisa foram substituídos pelas universidades com a implementação de programas sistemáticos de Pós-graduação de mestrado e doutorado e intensificação de programas de formação no exterior, o que fez acelerar a pesquisa no Brasil.

Quando esse importante passo é dado, as pesquisas ampliam seus enfoques para atender as demandas da realidade brasileira. E Gatti (2007) esclarece que no início o enfoque das pesquisas era psicopedagógico e a temática abrangia estudos de desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem. Logo após, os estudos se direcionavam à natureza econômica, com trabalhos sobre a educação

como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino, dentre outros.

Nas décadas de 70 e 80, as problemáticas começam a se diferenciar, mas predominam enfoques tecnicistas. De acordo com Gatti (2007), são dados da década de 1990, a consolidação de grupos de pesquisa em alfabetização e linguagem, formação de professores, ensino e currículos, sobre a Educação Básica e Superior, sobre gestão, avaliação e outras temáticas bem frequentes nas pesquisas na área da educação e do ensino.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd sinaliza bem a expansão da pesquisa educacional em suas reuniões anuais. A pesquisa encontrou espaço de desenvolvimento nas universidades, mas nem sempre as condições nestas instituições são favoráveis à mesma. As universidades brasileiras, com raras exceções, foram criadas para o ensino, não conseguindo conjugar este com a pesquisa. Os grupos de pesquisa encontram dificuldades para se consolidarem com produção contínua. O que justifica a necessidade da ênfase na pesquisa, mas, devemos compreender que essa ênfase não retira da Pós-Graduação a responsabilidade de formar o professor universitário. Não é permanecendo na lógica de priorizar o ensino ou a pesquisa que criaremos as condições de formar o professor universitário, mas articulando ambas as atividades.

Pensar numa lógica que dicotomize formação do professor com formação do pesquisador é fragilizar a educação brasileira. E, consolidar a formação de doutores no Brasil com a ampliação de número de doutores por número de habitantes, como ocorre em países do primeiro mundo, possibilita uma dupla transformação, da realidade da pesquisa científica e da formação de professores para Docência Superior.

Os momentos da história da Pós-graduação no Brasil, demarcados por Gatti (2007), fortalecem a premissa de que a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior. No tópico seguinte abordamos a relação entre a política de financiamento e a Pós-graduação *stricto sensu* como lugar de formação do professor para docência universitária.

## O financiamento da Pós-graduação e os desafios atuais

O financiamento da Pós-graduação ocorre por meio de duas instâncias federais, a CAPES e o CNPq. Mas existem investimentos dos governos estaduais e do setor privado também. De acordo com o Plano Nacional da Pós-graduação (BRASIL, 2010), as fontes de investimento federais visam a produção do conhecimento científico e possuem uma política pautada na Pós-graduação como um dos pilares na garantia do desenvolvimento social e econômico de forma sustentável. Essa afirmativa gera uma contradição entre o seu significado e a realidade da Pós-graduação brasileira, se esta é um pilar na garantia do desenvolvimento social e econômico de forma sustentável, então porque as condições objetivas não são criadas? A forma como são pensadas e efetivadas as políticas na área da educação respondem a essa indagação.

No entanto, como os investimentos precisam ser ampliados para que o país alcance percentuais de doutores equivalentes a países como a Suíça, é necessário uma maior participação das Fundações de Amparo à Pesquisa nos Estados e das Secretarias de Educação, Ciência e Tecnologia – SECT's. Mas, muitas das dificuldades do financiamento da Pós-graduação residem na metodologia consolidada para o levantamento de dados sobre investimentos.

Na área da educação foi gerada uma situação de incerteza quando a produção do conhecimento por meio das pesquisas e a transformação da realidade educacional. Outra perspectiva para ampliação dos investimentos é a maior participação no Produto Interno Bruto – PIB, fator que cria embates políticos acirrados em se tratando da dicotomização da educação brasileira, a destinada aos ricos e a destinada aos pobres. É a falta de proposta que incluam a devida análise e reflexão sobre a educação, que junto com outros fatores têm constituído um pensamento ocidental separador do mundo. Separador das pós-graduações das diferentes regiões do país. Para Boaventura dos Santos (2009) isso ocorre por meio de linhas abissais que demarcam inclusive o que é conhecimento e quem são os produtores de conhecimento.

Tomando por base, a afirmativa de Boaventura dos Santos (2009) e a produção de conhecimento na área da Educação no Brasil, podemos refletir sobre as principais obras lidas pelos estudantes da Pós-graduação no país e os autores e regiões onde estas obras foram

produzidas. A análise não se refere a uma demarcação de territórios, mas as condições objetivas e subjetivas que devem ser criadas para a produção de conhecimento de forma mais equitativa entre as regiões brasileiras. Muito já se tem avançado, sobretudo na região nordeste, porém ainda temos muito que avançar o que incide sobre o planejamento dos recursos a serem investidos na Pós-graduação para uma ampliação do número de professores doutores.

A busca de investimentos maiores para a Pós-graduação perpassa pelo planejamento dos recursos para o alcance de metas mais audaciosas. Uma dessas metas é aumentar em cinco vezes o número de doutores no Brasil. Embora os percentuais apresentados pela Coleta CAPES evidenciem um aumento significativo do número de bolsas de estudo, saindo de 352 bolsas de estudo em 2005 para 1.703 bolsas em 2010 e de uma melhoria na infraestrutura, o número de doutores, com a permanência do mesmo percentual de aumento de bolsas de estudo, conseguirá apenas ser dobrado, isso em 2020.

Considerando o número de matrícula na Pós-graduação, apenas 50% dos estudantes têm bolsas de estudo. E, sabemos que só há obrigatoriedade de realização de estágio na docência do Ensino Superior para o bolsista, a política de financiamento incide no processo de formação de professores universitários, ao compreendermos que este momento é fundamental na articulação da formação do pesquisador e do professor. Como a LDB nº 9.394/96 nos explicita, é nos cursos de mestrado e doutorado que se forma o professor universitário. Ampliar o número de bolsas de estudo na Pós-graduação *stricto sensu* fortalece a pós como lugar de formação do professor universitário.

É necessário mencionar que na discussão teórica desse artigo, o fator financeiro é determinante na prioridade dada à formação do pesquisador na pós *stricto sensu* por ser da pesquisa que provém parte relevante dos recursos de financiamento das universidades. Esse processo cria uma realidade de doutores focados na produção de resultados. O fato das universidades, inclusive nos processos seletivos de ingresso na pós-graduação, valorizar mais em nível de pontuação no currículo, as publicações do que a experiência profissional na docência constitui numa maneira de objetivar a forma como a pós consolida a formação do pesquisador.



E para continuarmos objetivando que o lugar da formação do professor universitário é na Pós-graduação *stricto sensu*, não para formar o pesquisador, mas para formar o professor-pesquisador, tratamos no próximo tópico sobre a articulação necessidades formativas e formação do professor.

## **Necessidades formativas e o professor do Ensino Superior**

Para Afanasiev (1968), a necessidade é uma categoria que explica o movimento do ser humano em busca de uma vida melhor. Relacionando com a docência universitária, entendemos que a formação de professores, se constitui numa necessidade e como tal é gestada no seio das condições de vida, orientando o desenvolvimento do professor. Compreendemos assim, porque no seu percurso profissional a causa principal, geradora das necessidades formativas, está relacionada ao fato da docência, especificamente, a docência universitária, ser uma atividade complexa.

Assim, a necessidade de formação vai sendo vivenciada na sala de aula. O que torna o Estágio na docência no Ensino Superior um espaço de inteligibilidade, criando necessidades de aprender sobre a atividade de formar professores para adultos.

Apoiamo-nos, mais uma vez, em Afanasiev (1968) para entender que as necessidades humanas não têm existência em si. Ao contrário, as necessidades são produções sociais e históricas que mobilizam o ser humano a agir, e no caso da discussão que empreendemos, gerando novas possibilidades de ser professor. As necessidades formativas que são produzidas pelo professor, elas devem ser volitivas e nos motivar na busca por autorrealização.

Como define Garcia (1999), a formação de professores é uma formação de educadores, o professor se forma para ter condições de formar. Na discussão em pauta, formar professores para atuar na Educação Básica é o que mobiliza o ingresso no Ensino Superior. E o ingresso na Pós-graduação *stricto sensu* em sua maioria é ser habilitado para atuar na docência universitária.

Quanto à formação de professores, os pesquisadores da área elencam muitas críticas relativas à sua forma e conteúdo. Dentre essas críticas, as múltiplas dimensões da formação e do trabalho docente e a

dimensão da formação contínua na perspectiva do professor continuar pesquisando, experimentando e questionando não apenas a sua área de conhecimento e a sua prática, mas também as múltiplas determinações que medeiam o ser professor. Desta forma, entendemos a ênfase dada à formação do pesquisador na Pós-graduação *stricto sensu*. Um pesquisador que faz dessa atividade o traço constitutivo para exercer a docência.

O que necessitamos é estabelecer as relações entre ser professor e ser pesquisador. Assim, fazemos uso de nossa compreensão sobre a categoria mediação, como ressalta Vigotski (1998), a mediação é capaz de dar conta da afirmação de que ninguém se forma e se transforma sem estabelecer relações, o que dá a entender que não existe mudança no homem de forma isolada. Todas as relações são mediadas e a mediação é o que possibilita ao ser humano estabelecer os diferentes nexos que constituem um estudo de uma dada realidade. É por meio da categoria mediação que compreendemos a formação do pesquisador em articulação com a formação do professor universitário.

Para Cunha e Soares (2010) a Pós-graduação *stricto sensu* é o lugar privilegiado para a formação do professor universitário. Essa finalidade foi revelada em pesquisa realizada com professores-pesquisadores e coordenadores de Programas de Pós-graduação. (Re) afirmamos o resultado da pesquisa das pesquisadoras, considerando que a formação do professor universitário acontece na Pós-graduação *stricto sensu*. E o aumento significativo da matrícula na Pós-graduação tem implicação na necessidade de formação para atuar no Ensino Superior.

Tomando por base que a docência universitária possibilita a realização da pesquisa, a Pós-graduação está formando o professor universitário e o pesquisador. A problemática reside na desarticulação da formação do professor universitário com a formação do pesquisador. Isso porque, as críticas residem na prioridade dada à formação do pesquisador em detrimento da formação do professor.

Nas pesquisas realizadas no Brasil e citadas por Cunha e Soares (2010, p. 580) a constatação é de “que o professor universitário constitui sua identidade a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas com colegas e das respostas dos alunos”. Ou seja, a pós-graduação *stricto sensu* não está se constituindo como espaço de referência, ou um dos espaços de formação da identidade da docência universitária. O que é determinada

pela prioridade dada à formação do pesquisador, quando a formação deste é condição para formar o professor.

Nos estudos sobre a formação do professor universitário em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que ainda são insipientes, são revelados que disciplinas como a Didática do Ensino Superior e outras específicas de alguns cursos de Mestrado e Doutorado, têm grande relevância na formação do professor universitário. Mas, existem Programas como Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí que esta disciplina é optativa. O que de certa forma contradiz os resultados das pesquisas sobre o espaço de formação da docência universitária acontecer na pós-graduação *stricto sensu*.

Quanto se trata da questão do desenvolvimento profissional de professores universitários, devemos relacionar com o questionamento inicial sobre ser a Pós-graduação *stricto sensu* uma necessidade para formar o professor do Ensino Superior. A respeito desse aspecto, Vosgerau, Orlando e Meyer (2017) reafirmam que a pesquisa é a atividade mais prestigiada do trabalho docente e que o desenvolvimento profissional está implicado no produtivismo acadêmico.

O que restringe mais ainda a articulação da formação do pesquisador com a formação do professor é que a obrigatoriedade de realizar Estágio no Ensino Superior se aplica apenas aos alunos bolsistas, uma minoria na Pós-graduação brasileira. Tornando a condição de fazer pesquisa como garantia de saber ensinar. Nossa compreensão sobre pesquisa se articula com a de Severino (2007) ao afirmar que a pesquisa possui três dimensões: a epistemológica relacionada ao conhecimento, ou seja, é necessário ter apropriações que serão objetivadas na produção do conhecimento; a dimensão pedagógica decorrente de sua relação com a aprendizagem; e a dimensão social, relacionada com a extensão.

Considerando a dimensão pedagógica da pesquisa que caracteriza sua relação com a aprendizagem, enfatizamos que a aprendizagem produzida sobre o percurso de realizar pesquisa não garante o aspecto didático-pedagógico do ensino. Assim, ao desarticular o ensino da pesquisa na formação do professor a consequência é a fragilidade na formação do professor desse nível de ensino. Saber pesquisar não é saber ensinar, sabe pesquisar criar possibilidades para o processo formativo do professor.

Embora a LDB nº 9.394/96 (Brandão, 2010) afirme que a formação do professor do Ensino Superior deva ocorrer nos cursos de mestrado e doutorado, a CAPES na busca da constituição e fortalecimento do Doutorado deu ênfase a formação do pesquisador. Cunha e Soares (2010) pontuam que os Programas de Pós-graduação - PPGs ainda têm dúvidas sobre o seu verdadeiro papel. Isso porque, as próprias políticas públicas fortalecem a formação do pesquisador e não do professor, uma realidade histórica no Brasil.

Partindo do entendimento de que a docência é uma atividade complexa, a docência universitária se insere nesta complexidade. Assim, a Pós-graduação *stricto sensu* deveria refletir sobre sua finalidade na educação brasileira e ter como parâmetro sua consolidação na produção de conhecimento, priorizando a articulação da formação do professor com a formação do pesquisador.

Para Severino (2013, p. 32), “pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica, traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores”. Ou seja, seu elemento definidor é a pesquisa. A compreensão é de que na graduação se forma o professor para Educação Básica, a pós-graduação *lato sensu* sendo apenas um aprofundamento da formação profissional básica. Então, a formação do professor universitário deverá ocorrer na pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado. A ênfase na pesquisa não se constitui numa dicotomização com a formação de professor, mas, necessita de debates para que ocorra uma desnaturalização da formação do pesquisador como a formação do professor universitário. A pesquisa é condição para ser professor, na perspectiva de garantir que a universidade se constitua como espaço de produção de conhecimentos tanto de professores como dos alunos.

Um desses debates pode ser relacionadas às necessidades formativas. As produções sobre educação evidenciam que são pouco exploradas as pesquisas sobre necessidades formativas, mas se constituem em importante área de investigação, sobretudo quando se tem muitas críticas sobre os processos de formação de professores, sobre a unidade teoria e prática, e especificamente, sobre a formação do professor-pesquisador.

Em pesquisa de doutorado, Bandeira (2014) investigou as necessidades formativas de professores iniciantes, sua tese foi que ao

criar as condições para o professor refletir e analisar suas necessidades formativas é possível ampliar a consciência sobre sua condição pessoal, profissional e organizacional.

Ao se ampliar a consciência sobre as necessidades formativas é possível criar condições objetivas e subjetivas para o processo formativo dos professores ser espaço de constituição de zonas de sentido sobre o ser professor. E de acordo com a legislação da educação em vigor, um terço do corpo docente das instituições universitárias têm que ter titulação acadêmica de mestrado e doutorado, criando assim uma necessidade dos atuais professores e os que têm interesse em ser professor universitário, buscar o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*.

Para Vosgerau, Orlando e Meyer (2016), a pós concentra-se na formação do pesquisador e acaba por silenciar a formação do professor. E como ressaltamos, uma atividade não exclui a outra, ao contrário, elas se articulam. O fato da formação do professor não ser a prioridade se deve a própria forma de organização e realização da avaliação do desempenho das instituições de Ensino Superior, pautada nas pesquisas e publicações.

Quando discutimos a formação na pós-graduação *stricto sensu* partindo das necessidades formativas, estabelecemos a necessidade de articular a formação do professor com a formação do pesquisador. A formação *stricto sensu* é uma necessidade para ser professor, no Brasil, para ser professor do Ensino Superior. É imprescindível desnaturalizar a concepção dos cursos de mestrado e doutorado formar apenas o pesquisador. A nossa defesa é de que ser pesquisador é possibilidade para ser professor. Ou seja, não são duas atividades que podem ou não se articulam, mas têm relação na formação do professor universitário.

Discussões ancoradas nesses fatores de articulação e desarticulação da formação do professor e do pesquisador ainda se fazem necessárias porque a realidade da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil ainda apresentar uma formação mais direcionada a formação do pesquisador. Mas o que significa o conceito de pesquisador? Fagundes (2016) problematiza a natureza dos conceitos de professor pesquisador que está atrelada a de professor reflexivo. Na pesquisa sobre esse conceito, a autora ressalta que as discussões sobre professor pesquisador surgiu na Inglaterra na década de 1960, na proposta de reformulação do currículo, cujo objetivo era possibilitar a produção de um ensino que

possibilitasse aos alunos de desempenho médio ou abaixo da média, as condições para aprendizagem.

Ao nos reportarmos ao objetivo desse artigo, podemos relacionar a formação do professor-pesquisador da docência universitária, porque assim como formar professor-pesquisador em sua origem significa criar as condições de aprendizagem dos alunos, entendemos que na Pós-graduação a necessidade não seja diferente. Não temos como discutir necessidades formativas do professor universitário sem considerar que esta formação seja de formar o professor-pesquisador.

### **Considerações finais**

Compreendemos que o objetivo de nossa discussão foi alcançado, porque os argumentos apresentados sinalizam que embora exista um embate sobre o lugar da Pós-graduação na formação do professor universitário ou do pesquisador, ressaltamos que a Pós-graduação é o lugar de formação do professor-pesquisador. Na sua constituição e na determinação da LDB nº 9.394/96 fica evidente que o professor universitário será formado na Pós-graduação *stricto sensu*.

Desvalorizar a docência e valorizar a pesquisa gera uma organização na estruturação dos cursos de Pós-graduação em que o pedagógico aparece apenas para os alunos bolsistas em que o Estágio na Docência é obrigatório, fragilizando os resultados na graduação. A materialidade da valorização da pesquisa pode ser encontrada no Plano Nacional de Pós-Graduação.

Os embates existem pela valorização dada a condição de ser pesquisador em relação a desvalorização da profissão de professor, uma questão que a história de constituição do ser professor e do ser pesquisador nos faz entender o movimento de formação de dada realidade. O que para nós é uma contradição, justificada por uma compreensão que entende pesquisar sobre a educação como algo desarticulado de ser professor, como o ensino desarticulado da pesquisa.

O fortalecimento do embate entre formar o pesquisador e formar o professor também reside no desafio da Pós-graduação de ampliar a oferta de vagas, o número de bolsas de estudo, pois todo bolsista cumpre estágio obrigatório na docência do Ensino Superior. Na nossa compreensão, todo

estudante da Pós-graduação *stricto sensu* deveria ser bolsista, independente de já atuar como professor ou de ter vínculo empregatício. Mas, os investimentos são insuficientes para consolidação dessa condição.

A Pós-graduação *stricto sensu* é uma necessidade porque a necessidade se manifesta em determinadas condições objetivas. O que criou a realidade de fazer uma Pós-graduação de mestrado e doutorado em necessidade para formar o professor do Ensino Superior.

## Referências

AFANASIEV, Victor G. **Fundamentos de filosofia**. Moscovo: Progresso, 1968.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis** : realidade e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação). 248 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 comentada e interpretada artigo por artigo. 4 ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina. Programa de Pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-graduação**. Brasília. v. 07, n. 14, p. 577-604, 2010.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor-pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

GATTI, Bernandete. **A produção da pesquisa em Educação no Brasil e suas implicações**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Portugal, Porto Editora, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. IN: SILVA, A.S> da; SILVA, I.B. da; ORTIGARA, V. (Orgs). **Educação, Pesquisa e Produção do Conhecimento:** abordagens contemporâneas. Criciúma, SC: Ed. UNESC, 2013, p. 39-60.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VOSGERAU, Dilmere Sant'ana Ramos; ORLANDO, Evelin de Almeida; MEYER, Patrícia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação e Sociedade [on line]**, Impressão Epub. jan, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.







# A FORMAÇÃO E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

*Maria Oneide Lino da Silva*

[...] as necessidades formativas, analisadas e compartilhadas no contexto de reflexividade crítica, possibilitam o desenvolvimento da práxis. Para tanto, consideramos a premissa de que as necessidades ligadas à prática são históricas, antropológicas e sociais; que estão sempre relacionadas à atividade do ser cognoscente. (BANDEIRA, 2014, p.22).

O uso do pensamento acima pela autora, nos leva a compreender sua proposta quando apresenta as necessidades formativas, como requisito para o desenvolvimento de habilidades e capacidades e de formação de sujeitos críticos, autônomos, capazes e interagir no cotidiano escolar e comunitário, a partir do contexto sócio-histórico que vivemos dessa forma, o estudo realizado: a formação e as necessidades formativas do professor no Ensino Superior. Emergiu das discussões nascentes da disciplina de introdução ao doutorado promovido pelo programa de Pós-graduação da UFPI, a essa indagação iniciamos a

reflexão a partir de seus pressupostos teóricos e práticos, bem como em perceber a importância dessas discussões para a construção e execução de nosso projeto e definição de nossas pesquisas e estudos na área de formação de professores.

Para tanto o objetivo central foi discutir as necessidades formativas dos professores do ensino superior a partir dos cursos de Pós-graduação existentes, bem como compreender a contribuição dos cursos de Pós-graduação para a docência no Ensino Superior. Assim a metodologia utilizada se deu por uma abordagem qualitativa e bibliográfica.

O trabalho está organizado em dois pontos que consideramos essenciais para a discussão: o primeiro busca uma reflexão sobre as necessidades formativas dos professores, a partir de suas concepções iniciais, a análise de necessidades de formação continuada através dos cursos de Pós-graduação, realizados pelos professores, o segundo ponto apresenta os novos desafios para a profissão docente no ensino superior presentes na atualidade respaldados por documentos importantes no campo da educação, após as três competências ligadas à função do ensino. E, finalizando, as considerações finais.

### **As necessidades formativas dos professores: concepções iniciais**

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p. 12), a palavra necessidade, possui vários sentidos e significados, os mesmos conceituam que a palavra necessidade, como sendo uma expressão polissêmica, marcada pela ambiguidade, “na linguagem corrente, usamo-la para designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência” [...]. Por outro lado, “a palavra surge com um registro mais subjetivo, em que o sujeito não aparece tão determinado pela necessidade”.

Neste sentido a necessidade é introspectiva, só aparece para o sujeito que sente, as quais de acordo com Maslow (1943,1954 *apud* RODRIGUES E ESTEVES, 1993), relatam que ambas estão situadas em cinco categorias, denominadas necessidades fundamentais sendo elas: necessidades fisiológicas, de segurança. De pertença, de estima e de realização pessoal, sendo que as duas primeiras estão no plano da sobrevivência e as restantes reportando-se à vida e convívio social.

Colaborando com o exposto, ao se referir sobre a necessidade dos cursos de Pós-graduação para a formação dos professores de Ensino Superior se percebe ainda as necessidades das pessoas e dos profissionais *versus* necessidades dos sistemas, as necessidades formativas como discrepâncias ou lacunas, necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria, necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento e a necessidade, como algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica.

Assim as necessidades de formação desse professor encarada como um processo complexo e contínuo que exige múltiplas abordagens complementares, como sendo o ingresso na profissão, motivações para escolha na profissão, os primeiros tempos na profissão e o seu processo de profissionalização ao longo da carreira docente.

Para a análise das necessidades formativas dos professores para atuação no Ensino Superior, deve se perceber que a formação inicial não dar conta por si só desse processo, e que uma grande parte desse professor, nem sempre teve uma formação para a docência, e sim uma formação tecnicista voltada para a formação de bacharel, nessa realidade é que deve ser repensado o projeto de curso e o currículo dos cursos de graduação, que deveriam oferecer também as disciplinas específicas para docência, como o caso da didática, da formação do professor e da avaliação de desempenho, visto que a formação continuada através dos cursos de Pós-graduação em nível de especialização lato sensu a exemplo da docência superior, não dar conta da demanda e das necessidades atuais dos professores existindo muitas dificuldades, esse fato se percebe até na apresentação do plano de aula e da própria aula dada pelo candidato durante a seleção dos novos professores com formação em bacharel portadores de especialização como exigência mínima para atuarem em cursos de direito, administração, contábeis e outros.

Nesses termos, faz-se necessário que os professores oriundos das licenciaturas ou não se conscientizem que seu processo formativo deve ser contínuo, e compreender que a finalidade principal da Pós-graduação é contribuir para a formação do professor enquanto pesquisador, e que devem buscar os conhecimentos das disciplinas específicas para o magistério, visto que estão exercendo a docência e por tanto, precisam buscar sempre está aperfeiçoando seus conhecimentos por meio da tríade: ensino, pesquisa e extensão.

Em pesquisas realizadas sobre as necessidades formativas dos professores do Ensino Superior, percebemos que é preciso manifestar também o desejo de mudança diante de suas dificuldades e razões explicativas para ambas em que a orgânica da sala e as condições de trabalho surgem como elementos que contribuem para tais dificuldades, e expectativas e aspirações quanto à formação e atuação profissional docente, as autoras partem da premissa de que “ninguém nasce ensinando”, destacando o valor da experiência e do contato com o real, como fato importante neste processo (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Nessa perspectiva os cursos de Pós-graduação presencial ou a distancia, levanta uma multiplicidade de problemas que podem e deve ser objeto de investigação no campo das ciências da educação, compreendendo a formação continuada, por meio dos cursos de Pós-graduação oferecidos, tanto lato, como stricto sensu em nível de mestrado ou doutorado como um direito fundamental e um dever de todos os professores e profissionais que atuam no Ensino Superior.

É preciso olhar para o professor do ensino superior, como também para os demais profissionais que integram a instituição formadora, valorizando a identidade de cada um como segmento importante para um ensino de qualidade, e entender que uma boa formação acadêmica, vai garantir a inclusão dos futuros profissionais no mercado de trabalho, que cada vez é mais competitivo, oferecendo a partir da graduação uma base sólida para a Pós-graduação para a docência, como profissionais intelectuais críticos e reflexivos, percebendo a importância desses cursos para geração de novas pesquisas e estudos nas universidades.

Segundo Coutinho (2017), com base na docência no ensino superior, vem revelando que:

Os educadores como profissionais que buscam a formação para a transformação, podem desvelar situações conflituosas, formas de saberes e culturas que se encontram subjugadas, disso emergindo sofrimento, desesperança e opressão, Diante dessa situação, os professores como intelectuais críticos, que representam a elite pensante da sociedade, devem começar a compreender a história como uma herança cultural deixada pelos antecedentes, como legado de determinadas época e contexto sociocultural, levando elementos de análise crítica e esperança, com vistas a mais qualidade de vida (p. 67- 68).

Dessa forma os professores que atuam no Ensino Superior devem buscar constantemente, a melhoria de suas práticas pedagógicas, visto que são desafiados cotidianamente, em busca de uma qualificação e formação permanente em busca de se tornar reconhecido e valorizado pela comunidade acadêmica e sociedade enquanto pessoa e profissional.

Nessa vertente, Nóvoa (1992) aborda a formação continuada como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade, como uma necessidade de investimentos nos saberes que o professor já possui. A produção de saberes e de mudanças educacionais é que vai influenciar na transformação de suas práticas pedagógicas. Para um exercício profissional competente e autônomo, faz-se necessário desenvolver ações específicas da profissão docente e uma formação continuada pautada na perspectiva crítico-reflexivo, capaz de fornecer aos professores meios de constituição do pensamento autônomo, facilitando, assim, a dinâmica de auto-formação, que implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprio, com vista à construção da identidade pessoal e profissional do professor.

Colaborando com essa ideia Zabalza (2004), afirma que existem desafios que as instituições de Ensino Superior têm de enfrentar em seus planos de atuação, a saber: adaptar-se às atuais demandas do mercado de trabalho, situar-se em um novo contexto de competitividade social, melhorar a administração, organizar-se como força motriz para o desenvolvimento da região a que pertencem; situar-se em um novo cenário, globalizado, de formação e emprego, adaptando-se a ele suas próprias estratégias formativas.

Existem novos desafios presentes na atualidade têm sido respaldados por documentos importantes no campo da educação. Dentre eles, dois se destacam pela importância na Educação Superior: o documento da UNESCO sobre a Educação no Século XXI, a Declaração Mundial sobre Ensino Superior. O documento sobre a educação no século XXI (UNESCO, 1998) concebe a aprendizagem humana como um processo ao longo de toda a vida, respondente a quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer.

Essa compreensão de aprendizagem, contextualizada com as mudanças sociais de nosso tempo, tem impactado a dinâmica dos

processos formativos em todas as modalidades de ensino, pois não é mais suficiente reproduzir o conhecimento, mas conhecer de forma dinâmica e interativa em todas as etapas da vida, exigindo o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e de aprendizagem. Quanto ao ensino superior, o documento apresenta a expansão do Ensino Superior sob a perspectiva de diferentes formas de execução, como educação a distância, educação presencial e semipresencial.

Todavia, não apresenta detalhamentos sobre as questões formativas para a profissionalização dos professores ou sobre as condições de trabalho desses sujeitos. A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998) preocupa-se com a formação de cidadãos e o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, bem como acentua preocupações sobre a educação na dimensão social, diante de questões como a diversidade sociocultural e a sustentabilidade.

As avaliações externas, exigências do sistema sobre as instituições de ensino superior, evidenciam um movimento de cobrança de qualidade, que ora pode ser questionada, pois a discussão de qualidade tem sido feita, de certo modo, unilateralmente, atendendo a interesses externos e não consoante às necessidades postas sobre os sujeitos dos processos formativos.

Com isso, as preocupações estão mais localizadas na eficiência institucional, nos moldes de análises mais centradas no quantitativo, do que na qualidade dos processos formativos e no desenvolvimento do exercício profissional no ensino superior, existem pelo menos três funções aplicáveis à docência, as quais precisam ser destacadas: o ensino, a pesquisa e a administração. (ZABALZA, 2004).

Essa visão das funções é corroborada e ampliada por Guimarães (2008), quando admite que a docência possa ser compreendida de diversas maneiras, dentre as quais: como atividade teórica - prática, a qual se relaciona a identidade, função e atuação profissional; se vincula a outras duas funções básicas: a pesquisa e a extensão; como profissão, que demanda conhecimentos específicos, inclusive os pedagógicos para a atuação profissional, diante da necessária tarefa educativa de organizar, conduzir e avaliar o processo ensino - aprendizagem. Por isso, é considerada como uma das mais complexas atividades humanas. (TARDIF e LESSARD, 2014).

No mesmo sentido, Libâneo (2007) enfatiza que a docência é uma atividade que não se restringe ao ato de dar aula, abrangendo vários sentidos quanto à atuação do trabalho pedagógico em diversos espaços educativos. A docência é uma ação que reclama o caráter de especificidade, ou seja, é uma atividade profissional que deve ser exercida por pessoas que tenham uma formação acadêmica, resguardando, assim, o lugar dos saberes específicos do campo pedagógico nos processos formativos.

Diante disso, a docência superior precisa ser analisada tomando por base aspectos como a importância social da profissão, a exigência de pré-requisitos para a atuação profissional, as novas configurações interpostas ao ensino na atualidade, que repercutem sobre a ação educativa em todos os níveis de ensino. Isso justifica por que a atividade docente se constitui uma forma de trabalho socialmente reconhecida, realizada por um grupo de profissionais específicos, os quais atuam em um território profissional com o objetivo de desenvolver um trabalho de cunho interativo, que envolve uma multiplicidade de saberes específicos, o que faz com que a docência se evidencie pelo exercício das funções que lhe são inerentes e que caracterizam a identidade de um fazer profissional.

Tardif (2012) enfatiza que os saberes docentes e a formação profissional tem uma estreita relação entre professor e seu papel social, afirmando que os saberes são plurais os quais envolve: em que o primeiro é os saberes da formação profissional, que são os aprendidos nas instituições formadoras por meio de técnicas de ensino, regras e normas, também denominados de saberes pedagógicos, o segundo os saberes disciplinares, que são o conhecimento dos programas e currículos escolares, que na maioria das vezes já vem definidos para o professor, já o terceiro são os saberes das experiências que são aqueles ligados ao cotidiano escolar, assim a diversidade dos saberes não estão presos apenas às pesquisas científicas, são criados pelo meio sócio-cultural vivido pelos mesmos. Compreendendo que no ato de ensinar o professor mobiliza uma variedade de saberes.

Dessa forma os saberes dos professores são amplos, e se ampliam a cada momento de sua relação com seus alunos, da participação e do envolvimento nos projetos escolares, dos planejamentos e dos cursos que realizam, os quais devem sempre está disposto a aprender sobre a sua profissão e está em constante formação.



Nóvoa (1992) define que para um exercício profissional competente e autônomo faz-se necessário desenvolver ações específicas da profissão docente, aponta a necessidade de uma formação pautada na perspectiva crítico - reflexiva capaz de fornecer aos professores meios de constituição do pensamento autônomo. Facilitando, a dinâmica de auto-formação implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprio, com vista à construção da identidade pessoal e profissional do professor. Esses indicativos constituem-se novos desafios para os professores, superando o ensino centrado na transmissão de conteúdos disciplinares.

Ressaltando o desenvolvimento da sensibilidade do professor reflexivo, como característica importante para perceber que a aprendizagem acontece não somente em sala de aula, mais também fora dela, que até nos corredores, nos momentos de descontração e de festividades também são momentos de aprendizagens.

O professor do Ensino Superior é responsável direto pela formação dos futuros profissionais, sendo assim, a experiência do professor é de grande valia para esse processo, os seus saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos são indicadores necessários de qualidade do seu trabalho, de seu papel como profissional intelectual, crítico e transformador.

Com base nos professores como intelectuais críticos e transformadores, Giroux (1997, p.161) afirma:

Que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Nesses termos o papel do professor no Ensino Superior abrange as dimensões científicas, técnica, estética, ética e política, inseridas

no campo social, bases fundamentais para a construção de processos formativos comprometidos com a preparação de profissionais - cidadãos e com a democracia cognitiva. Exigindo além do conhecimento da matéria a serem ensinada, também os conhecimentos científicos, filosóficos, políticos e sociais que permeiam o processo de ensino aprendizagem, não basta ter o domínio do conteúdo, faz-se necessário saber como ensinar este conteúdo, visto muitos professores ainda exercem a docência universitária, com pouco conhecimento pedagógico, ou quase nenhum, apenas com experiência advinda das interações dos próprios professores durante a sua formação acadêmica ou da educação básica enquanto estudantes, principalmente os que vêm dos cursos de formação em bacharel.

A formação profissional, em muitos cursos, tem início nas licenciaturas e bacharelados, se estendendo por toda a vida profissional, denominada de formação contínua, tendo em vista que uma das características da profissão docente é a necessidade de uma constante busca de conhecimentos, pois se trabalha com sujeitos sociais, sujeitos cognoscente, com características que lhes são peculiares, necessitando estar em comunhão de ideias com outros sujeitos para essa ação interativa (COUTINHO, 2017, p. 127).

Esse fato reforça a necessidade de se repensar os cursos para a formação de professores tanto das licenciaturas como os cursos de bacharelados que deveriam ter em seu currículo disciplinas pedagógicas, que contemplassem o conhecimento da didática, visto que existem muitos cursos de bacharelado que conduzem ao magistério superior, e a docência superior ofertada por meio da especialização não dar conta, principalmente pela fragmentação das disciplinas que fundamentam a formação do professor nos aspectos epistemológicos, antropológicos, sociológicos, históricos, psicológicos e filosóficos da educação.

A respeito dos conhecimentos pedagógicos, defendidos por Pimenta (2005), convém ressaltar que, para a profissão docente não bastam apenas às experiências que são adquiridas no cotidiano, mas são imprescindível que haja o conhecimento pedagógico, que deve ser trabalhado conjuntamente com o didático, ambos de forma interligada.

O saber pedagógico exige uma constante reflexão acerca da prática docente, uma articulação entre o processo de formação inicial do docente com a realidade encontrada nas escolas e com a formação continuada, como também a existência de uma estreita relação entre teoria e prática.

Com base na contribuição do docente do ensino superior, Coutinho (2017), afirma que:

O docente no Ensino Superior deve fazer uma análise de suas responsabilidades e contribuições para a sociedade, partindo-se da premissa de que os sujeitos de seu trabalho, sua clientela, são seres humanos, devendo estar preparados para ter a percepção de seus saberes, de sua bagagem cultural, que devem servir de alicerce para as ações a serem desenvolvidas (p. 134).

A formação continuada dos professores do Ensino Superior deve refletir suas práticas pedagógicas, tornando-os mais críticos, reflexivos e pesquisadores de sua própria prática, em um exercício constante de autoavaliação, rompendo de vez com as práticas conservadoras que nada contribuem para a melhoria do ensino superior, tendo em vista a tríade ensino, pesquisa e extensão necessárias para uma educação de qualidade, aderindo assim ao paradigma emergente, em que o professor pesquisador deixa de ser um transmissor de conhecimento para ser um intelectual crítico e transformador de sua realidade social.

Nesse pensamento concordamos com Coutinho (2017), quando pondera que:

A importância da prática pedagógica vem demonstrar que a formação dos profissionais da educação deve ser vista como crítico - reflexiva, que se aprende na prática. Partindo desse enfoque, surge um novo modelo de professor; o prático-reflexivo, o profissional que reflete criticamente sobre o seu fazer cotidiano, compreendendo dessa forma tanto as características do processo de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre (p. 134).

Nessa vertente, a formação continuada vai refletir diretamente nas práticas pedagógicas dos professores na Educação Superior, na medida

em que concebem a formação como processo e que a mesma deve ser pautada em um paradigma prático e reflexivo, e devemos para tanto buscar amparo legal nas políticas e programas destinados a formação desses profissionais, a partir também dos planos nacionais de pós-graduação para a educação.

Os planos nacionais de Pós-graduação e a capes concebem a formação do professor universitário como consequência da formação do pesquisador- indissociabilidade, considerando a docência como atividade complexa que requer conhecimentos específicos e não decorrem automaticamente das habilidades da investigação (SOARES; CUNHA, 2010).

Os saberes profissionais são personalizados e situados, pois um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem e são situados porque são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular. Os quais servem de pilar para a formação do professor e para as práticas pedagógicas em qualquer área do conhecimento, incluindo o ensino superior.

Nessa perspectiva segundo Tardif (2012) a formação é plural, os conhecimentos são construídos por nossos sujeitos, nesse processo, os saberes e conhecimentos construídos pelos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, sendo construídos ao longo da trajetória, das histórias de vida e da escolarização; não tem uma única fonte, mas se compõe da diversidade de contextos, de culturas (pessoal, escolar, institucional, da categoria profissional a que pertence); são saberes das disciplinas, pedagógicos, curriculares, experienciais, apropriados nas relações, nas práticas concretas; são subjetivos porque incorporados, elaborados pelos sujeitos que nele imprimem sua marca.

Fazendo importante, pontuar e levantar as questões de suas necessidades formativas como elementos centrais e emergenciais para a garantia desses saberes na formação tanto inicial, como continuada dos professores no ensino superior, a partir das políticas e programas de Pós-graduação existentes no Brasil.

Com base nas políticas de formação de professores e pesquisadores no Brasil, pontuaremos nossos olhares para nossa realidade, sendo

preciso se conhecer o funcionamento de alguns programas que são oferecidos cursos de Pós-graduação, valendo um comentário sobre o curso oferecido pelo programa de Pós-graduação da UFPI, em Teresina, que busca desenvolver um trabalho de referência para nosso estado.

Azevedo (2009, p. 548) também analisa o período em tela e destaca:

[...] a restrição no número de bolsas de estudo, nos programas de apoio e fortalecimento dos cursos e nos projetos de qualificação dos docentes do ensino superior. Destaca ainda o acionamento de controles para a expansão dos programas, manifesto no estabelecimento. É preciso considerar, entretanto, que, no caso dos estudos sobre o tema política educacional, esse caminho de retorno à escola, além de passar pelas iniciativas dos pesquisadores ou de suas instituições, passa necessariamente pelos gestores e pelas prioridades governamentais [...].

Conhecer a realidade das necessidades formativas desses profissionais constituiu um desafio sobre o qual se deve buscar compreender os aspectos da formação continuada, na ótica do próprio professor e de gestores da instituição. Tendo em vista a relevância científica e social do tema, bem como se conhecer as representações de professores e gestores da UFPI, sobre necessidades formativas no campo pedagógico, como elemento do desenvolvimento profissional docente dos professores que atuam no ensino superior, que passaram pela Pós-graduação oferecida pelo Programa de Pós-Graduação -PPGED.

Diante do exposto, há relação entre profissão e domínio de saberes específicos para que se concretize a legitimidade da profissão. Diante das fragilidades formativas próprias do percurso formativo, muitos professores do Ensino Superior não possuem uma efetiva preparação, o que põe em cheque a ideia de legitimidade sobre a profissão. (PIMENTA; ANSTASIOU, 2002).

Destaco que, apesar do sistema educacional brasileiro não ter estabelecido princípios e diretrizes relativos à profissionalização do professor do ensino superior, tem requerido na avaliação institucional a melhoria de desempenho profissional dos professores, a exemplo da exigência por melhor qualificação em nível de Pós-graduação *stricto sensu*.

## Considerações finais

Ao concluir o estudo sobre as pesquisas revelaram que muito se tem avançado, que a Pós-graduação tem contribuído para a formação e para o desenvolvimento profissional dos professores e principalmente para o desenvolvimento de políticas e pesquisas no âmbito das universidades.

Ficando a compreensão de que a pós - graduação supre a necessidade formativa dos professores no ensino superior, visto que busca atender a demanda de alunos e pesquisadores, sendo preciso saber cuidar da formação dos indivíduos, e auxiliar no desenvolvimento de suas competências, habilidades e capacidades físicas, espirituais, de modo a prepara-lo para a participação ativa e transformadora nas várias instancias da vida social.

O estudo confirma que a Pós-graduação contribui para suprir a necessidade formativa do professor para atuar de forma competente no ensino superior, porém só a Pós-graduação não é suficiente, é preciso repensar a profissão docente, se investir na carreira profissional desse professor, a partir da formação inicial, e que também o curso de Pós-graduação ofereça condições para que os futuros professores, possam adquirir saberes específicos, e realize estágios e experiências na docência superior, vivenciando atividades de ensino, de pesquisa e extensão, assim a formação dos professores de Ensino Superior ocorre através de formação que o qualifica um profissional, que nem sempre é a docência, por meio da licenciatura, deixando algumas necessidades formativas nesse processo de formação, ressaltando que é preciso um trabalho de conscientização das instituições formadoras de professores, em perceber que a Pós-graduação tem a sua especificidade e qual necessita ser amplamente discutida nas instituições de fomento ao ensino, a pesquisa e extensão, e ao processo de formação continuada dos professores no âmbito das instituições formadoras no caso a Universidade Federal do Piauí.

## Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_; SANTOS, A. L. F. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

COUTINHO, R. M. T. **Ensino Superior**: em busca do processo interdisciplinar. Teresina; Edição do Autor, 2017.

LIBÂNIO, J, C. **Adeus professor, adeus professora**. [São Paulo: Cortez, 2007.].

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUIMARÃES, R. O futuro da Pós-graduação- avaliando a avaliação. **Revista Brasileira de Pós- Graduação**. Brasília: CAPES v.4, n.8, p.282-292,2008.

Manual Acadêmico da Pós-graduação: Mestrado e Doutorado / organizadoras CARVALHÊDO, Josania Lima Portela/CARVALHO, Maria Vilani Cosme de - Teresina: Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. 56 p.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**, Porto Editora, LTDA, 1993.

SOARES, S. R; CUNHA, M, I. Programas de Pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**. Brasília, v.7 n.14, p. 577-604, dezembro de 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2004.





## LUGARES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

*Patrícia Ferreira de Sousa Viana  
Shara Jane Holanda Costa Adad*

A produção deste ensaio sobre a formação do professor do Ensino Superior foi uma proposta da disciplina Introdução ao Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI), como parte do processo de avaliação de desempenho dos doutorandos na disciplina. Entretanto, devo dizer ao leitor que este não é mais o mesmo texto entregue no último dia de aula. Pelo simples fato de que eu também não sou mais a mesma. Desde a primeira versão até hoje, pude fazer outras leituras (dos livros e do mundo) que me instigaram a pensar de outras formas o ensinar e o aprender. Além disso, acrescento o exercício de minha aprendizagem enquanto autora. Para tanto, conto com o olhar cuidadoso de Shara Jane Adad, orientadora do meu percurso no doutorado e cúmplice do que será dito a seguir.

Devo apresentar-me: sou cirurgiã-dentista graduada pela UFPI, exerço a profissão em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) da Prefeitura Municipal de Teresina. É na UBS que, também, atuo como preceptora de estágio dos graduandos do curso de Odontologia da UFPI desde 2008, função não remunerada a qual tenho muita dedicação e apreço. Dentre as atividades na preceptoria, está a vivência dos alunos no cotidiano de

um serviço de saúde - o encontro dos discentes com os trabalhadores e com os usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), sem perder de vista as orientações teóricas da academia.

A docência se mostrou para mim em diversas faces, desde a mais tenra idade, nas brincadeiras da infância em que eu sempre era a professora, na admiração pelas “tias” do primário e no amor platônico pelo professor de química do “segundo grau”. Esses foram alguns dos acontecimentos, enquanto estudante, que serviram de inspiração para a minha aventura no mundo do ensino.

Computo como primeira experiência docente a atuação como professora de “reforço escolar”, em seguida, professora bolsista do ensino médio (de química) em escolas da rede pública. Desde então, ainda que exercendo paralelamente a profissão de dentista, tenho vivido a docência em níveis distintos de ensino: técnico, de graduação e de Pós-graduação *lato sensu*, presencial e à distância, tornando realidade o que um dia foi brincadeira de criança.

De todas as experiências a mais marcante foi (e ainda é) a preceptoria. No início agia instintivamente, porém, com o passar do tempo, senti necessidade de conhecer instrumentos e estratégias didático-pedagógicas que pudessem ampliar meu campo de visão docente. Fui atraída pelo desejo de visitar outros lugares da formação, para além daqueles que eu conheci durante a minha graduação. Diante disso, busquei a Pós-graduação *lato e stricto sensu* para tentar ocupar o que ousou chamar de ‘vazio educacional’ decorrente do meu bacharelado.

Uma provocação servirá como ponto de partida para as minhas elucubrações: quais os lugares da formação do professor do Ensino Superior? A apresentação de algumas pistas foi tomada como o objetivo deste escrito, tendo como pano de fundo as tentativas de aprender como autora à guisa de um texto acadêmico.

### **Pista um: como se faz um professor?**

Recentemente assisti ao filme “O aluno” ou “Uma lição de vida”, dirigido por Justin Chadwick, cujo título original é “*The first grader*”, lançado no Brasil em 2014 e que, atualmente, está sendo exibido pela Netflix. O longa-metragem, baseado em fatos reais,

conta a história de Kimani Maruge (Oliver Litondo), um queniano de 84 anos que está determinado a aproveitar sua última chance de ir à escola. Desta forma, para aprender a ler e a escrever ele terá de se juntar às crianças de seis anos de idade. Em uma passagem do filme, o personagem Maruge diz que a aprendizagem só termina quando tivermos terra nas orelhas.

Se acreditarmos nessa assertiva, todo e qualquer momento de formação é necessário, tendo em vista que é um processo que não se esgota com a obtenção do diploma. Isto se torna ainda mais premente quando tratamos da formação dos professores de professores. O docente da graduação e da Pós-graduação é constantemente tensionado a estabelecer conexões entre as bases epistemológicas, o conhecimento produzido a partir das pesquisas, as políticas públicas (que mudam ao sabor das marcas ideológicas de quem ocupa as instâncias de poder) e a realidade das práticas educacionais.

Falo de um lugar distante das cadeiras de licenciatura da universidade. O leitor deve lembrar que no início deste texto mencionei ter sido formada para ser uma técnica que cuida dos dentes das pessoas e que, insistentemente, desejava ser professora. Assim, antes mesmo de tentarmos conhecer os lugares da formação de um professor do Ensino Superior, faço um convite para pesarmos sobre o ser professor.

Certa vez, um amigo docente de um curso de graduação me falou que ser professor é um estado de espírito. Entretanto, para ingressar ou progredir na docência superior é preciso mais que um estado de graça, é preciso certo acúmulo de conhecimento, é preciso produções científicas e bibliográficas, é preciso experiência em docência. Permitam-me um trocadilho com uma frase de Perrenoud (1999, p. 10): é preciso mais que um currículo *lattes* bem-feito, é preciso um *lattes* bem cheio. Se não fosse assim, o dito currículo não seria um pré-requisito. Diante disso, eu não deveria me sentir professora, pois até pouquíssimo tempo sequer mestrado eu tinha. Será mesmo que ser professor é um estado de espírito?

Contrariando a concepção instituída do ser professor, digo que, para além da técnica, é preciso (re)conhecer ou visitar o próprio caminho percorrido até o lugar da docência e não abrir mão da intuição. “Não só a razão, mas a emoção, os sentidos e a intuição pensam” (ADAD, 2014, p. 48).

Amo as ideias de Rubem Alves, Jorge Larrosa, Michel Serres, Celso Antunes e Paulo Freire. Amo o que eu vejo na interseção deles, embora nunca tivesse me preocupado com suas correntes ideológicas, pois na verdade sempre achei que eles tivessem a mesma filiação - a busca por uma educação baseada na autonomia/emancipação, na amorosidade/afeto, em defesa do processo de ensino-aprendizagem sem grilhões. Estar com eles é ver que há sentido no que sinto e penso, estar com eles é não estar só. Por outro lado, conheço muito pouco da vasta literatura produzida por esses autores, conheço quase nada sobre as tendências pedagógicas e, por isso mesmo, é provável que a minha ignorância tenha permitido tamanha ousadia de abrir mão de questões epistêmicas. Mas este espaço me redime. Este lugar me faz livre para pensar-escrever sobre coisas das quais acredito, para reconhecer o que não sei e ver o que falta em mim (Trecho do meu Portfólio Reflexivo construído durante a especialização em Docência na Saúde, 2015, p. 34).

### **Pista dois: ensinar e aprender pela pesquisa**

Na disciplina Introdução ao Doutorado, discutimos a respeito da importância da Pós-graduação *stricto sensu* e da pesquisa na formação do professor universitário. Nossos debates giraram em torno de documentos oficiais do Ministério da Educação, como o Plano Nacional de Pós-graduação e artigos que traziam pontos de vista semelhantes acerca do tema.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional é uma das bases legais que sustenta os programas de Pós-graduação *stricto sensu* como estratégia prioritária de preparação para o exercício do magistério superior (BRASIL, 1996). Diante disso, a segunda pista aponta a pesquisa como ordenadora da formação, embalada pela frase “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29).

O Ministério da Educação vem investindo no princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão na graduação, adotando o TCC (trabalho de conclusão de curso) como um dos pré-requisitos para a obtenção do diploma, apresentando a investigação científica como mais um caminho no percurso da formação. Ampliou, também, o investimento em programas de Iniciação Científica, como, por exemplo, o PIBIC que passou de 431.631 reais em 1996 para 1.340.289 reais em 2014 gastos em bolsas para pesquisa, segundo série

histórica divulgada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) (BRASIL, 2016).

De acordo com Saviane (2013), a pesquisa é uma das tentativas de romper com a lógica instrucionista e por isso ela ocupa um lugar central na organização da formação *stricto sensu*. Demo (2015, p. 179) completa: a “pesquisa só começa, de verdade, na Pós-graduação *stricto sensu*”. Percebo que para estes autores a pesquisa, especificamente no mestrado e no doutorado, parece ser a redenção dos processos de formação docente.

Demo (2015) considera que a pesquisa e a produção autoral oxigenam a vida acadêmica. Por outro lado, as agências de fomento, como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), asfixiam esse processo com a provocação de um tensionamento em relação às “expectativas produtivistas oficializadas” (DEMO, 2015, p. 186). Como se os saberes advindos das pesquisas fossem produtos feitos sob encomenda e não fruto de inquietações ou do desejo de saber-aprender. Nietzsche (2011, p. 263) questiona: “como uma educação é possível quando não há liberdade da vontade [...]?”

Para além do produtivismo denunciado por Demo (2015), é preciso um esforço teórico do processo de produção de conhecimento por parte dos educadores, pois tal esforço não tem acontecido de forma adequada ou suficiente. Pesquisar é preciso, mas é preciso, também, acentuar a reflexão e examinar em profundidade os diferentes discursos sobre a produção do conhecimento metódico e sistematizado. Para tanto, é necessário, estudo, compreensão e reflexão sobre concepções filosóficas e epistemológicas reconhecidamente importantes no contexto dos debates sobre a produção do conhecimento na contemporaneidade (SILVA, 2013).

Gaeta (2012, p. 42) aponta outros aspectos que envolvem o *stricto sensu* ao dizer sobre a pequena quantidade de cursos de mestrado e doutorado no Brasil, dando lugar a uma “competição predatória” e uma “concorrência inescrupulosa”. Além disso, questiona em que medida essa formação baseada na racionalidade técnica e na atuação padronizada prepara o docente para assumir um engajamento técnico, ético e político no cotidiano de suas práticas. Sendo ainda mais pragmática, pergunto: em que momento do mestrado ou do doutorado o pós-graduando, especialmente o bacharel, trabalha suas competências pedagógicas para atuar em uma sala de aula?

Antes de ingressar no doutorado fiz uma Pós-graduação *lato sensu* em Docência na Saúde. A proposta do curso estava ancorada no diálogo permanente do processo de formação em saúde com base no cotidiano dos serviços, na perspectiva de aproximar teoria e prática, por meio da criação de “relações orgânicas entre estruturas de serviço e estruturas de ensino/formação, compreender a complexidade dos processos educativos, entre outras condutas políticas e estratégias técnicas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 5).

A preceptoría tem sido motivo de minhas buscas por qualificação, ampliação de horizontes e oportunidades de experiências para além da produção do cuidado (o que já é um vasto mundo). Tenho dito por aqui que os alunos são meus maiores incentivadores. Sinto a necessidade de proporcionar a eles momentos de alegria, de entusiasmo, de escuta e de produção do cuidado, sem perder de vista a excelência técnica, os objetivos e as metas previstas pelas disciplinas que viabilizam esse encontro. Entendo que as experiências no serviço devam estar alinhadas com os pressupostos teóricos do SUS [Sistema Único de Saúde] e também com os intentos do curso [de Odontologia], sem, contudo, esquecer que nessa interseção ensino-serviço encontra-se o paciente – motivo de existirmos. Não é uma tarefa fácil conciliar todos esses espaços. Por tudo isso, é urgente a formação permanente desses profissionais [preceptores] que se aventuram por dois mundos extremamente complexos, o mundo das práticas em saúde e o mundo do ensino (Trecho do meu Portfólio Reflexivo construído durante a especialização em Docência na Saúde, 2015, p. 32).

Nesse espaço de formação *lato sensu*, pude dialogar com autores do campo da educação sobre currículo, inovações educacionais e prática docente, com o intuito de ampliar e problematizar a minha capacidade pedagógica. Houve produção de saberes a partir de narrativas e reflexões sobre o meu trajeto no campo da docência e dos serviços de saúde.

Do meu ponto de vista, o relato de experiências é sim produção de conhecimento, ainda mais quando esse relato analisa o percurso, reconhecendo pontos de sedimentação e/ou solução de continuidade, pontuando fragilidades e/ou potencialidades, e, assim, transpor os referenciais teóricos para o campo do visível,

do vivível, do possível, do palpável. É por meio dos relatos que damos sentido às nossas práticas. (Trecho do meu Portfólio Reflexivo construído durante a especialização em Docência na Saúde, 2015, p. 33).

Defendo a ideia de que, também, há rigor teórico-metodológico fora da pesquisa no âmbito do *stricto sensu*, existem outros lugares da formação possíveis de produzir conhecimento novo. Além disso, a pesquisa não deve ser um *plus*, mas inserida intrinsecamente no cotidiano das práticas docentes. Concordo quando Freire (1996, p. 29) insiste em dizer:

[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta a ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p.23).

### **Pista três: “Sou um técnico, mas tenho técnica só dentro da técnica”**

Álvaro de Campos em Lisboa Revisitada defende a técnica, mas impõe a ela um limite - é o que sugere o título desta seção. Imagino esse limite como uma fronteira que indica onde acaba um território e começa outro. Quando a formação sai da técnica, do sistematizado e do instituído, para onde ela vai?

Em 2014, durante a especialização em Docência na Saúde, experimentei um outro jeito de aprender. Foram utilizados dois instrumentos pedagógicos que instigaram a produção de relatos sobre o meu trajeto no curso - o Portfólio Reflexivo e a Metacognição Narrativa –dispositivos<sup>1</sup> para produzir prosa e verso, histórias e estórias,

---

<sup>1</sup> Dispositivo na concepção de Gilles Deleuze [1972-1990] é um emaranhado de linhas, como em um novelo, cuja composição é heterogênea. As linhas seguem direções distintas e formam processos sempre em desequilíbrio, linhas que se aproximam e se afastam uma das outras. Desemaranhar as linhas de um dispositivo, por sua vez, é como desenhar um mapa, fazer a cartografia de terras desconhecidas. “[...] dispositivos são como [...] máquinas de fazer ver e de fazer falar [...]” (DELEUZE, 1990, p. 155).



fazer caminhos, ir e voltar no tempo, fazê-lo parar. Às vezes, também, é preciso dar-se tempo. Tempo para viver as experiências.

Fiz do Portfólio e da Metacognição minhas máquinas de fazer coisas, inclusive tempo. Tempo é preciso, diz Larrosa (2015, p. 24), para viver a “experiência, possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm [...], por falta de tempo.” Tempo que, em Bauman (2001), é cada vez mais fluido, flexível, passageiro, instantâneo. Tempo que busca incansável a conquista de espaço na vida das pessoas e nas estruturas institucionais.

E na tentativa de encontrar um ponto de fusão entre Larrosa e Bauman, criei minha própria máquina do tempo, uma engenhoca para escrever **confetos**, este descrito por Adad (2014) como a mistura de conceitos e afetos. Afeto no sentido daquilo que nos toca, que nos afeta e que nos faz criar.

Fiz da liberdade de vontade, das narrativas e da escrita sensível outros lugares da minha formação. Lugares de invenção. A invenção como possibilidade de “novas formas de existência, em conformidade com outros modos de entender a constituição da subjetividade” (KASTRUP, 2007, p. 17). Não houve pesquisa acadêmica nos moldes que a conhecemos, mas isso não impediu a criação de conhecimento em um novo espaço-tempo, pelo contrário, foi potência.

Em 2015, participei em Campinas de um encontro promovido pelos Ministérios da Educação e da Saúde para um debate sobre os rumos de um Projeto de Pesquisa e Intervenção de iniciativa interministerial – o Pró-Ensino na Saúde, um projeto guarda-chuva cujo objetivo principal era cartografar<sup>2</sup> a formação em saúde na UFPI e serviu como base para a minha pesquisa realizada no mestrado. Esta, por meio da abordagem sociopoética, apontou as vivências extramurais do curso de Odontologia da UFPI (os estágios supervisionados e o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-Saúde) como mecanismos pedagógicos indutores de mudanças na formação em Odontologia e, também, potentes produtores de confetos (VIANA; ADAD; PEDROSA, 2015).

---

<sup>2</sup> Cartografar no sentido de adentrar e viver o território existencial da pesquisa, para entender o fenômeno estudado em toda sua amplitude e complexidade (ALVAREZ; PASSOS, 2015).

Uma das discussões suscitadas no evento em Campinas nos fez pensar sobre como avaliar ou mensurar o impacto causado pelas experiências vividas durante a execução do Pró-Ensino. A pertinência dessa preocupação tem a ver com fato de a CAPES ocupar-se mais com o produto e menos com o processo, em uma avaliação essencialmente quantitativa.

É possível que as subjetividades produzidas durante a execução dos projetos não consigam ser capturadas pelo Qualis da CAPES, assim, de acordo com Akerman (2013), é preciso valorizar e criar uma medida de impacto das narrativas das experiências por meio do que ele chama de “experienciometria”. E como fazemos para medir a experiência? O autor nos convida a refletir sobre o propósito da produção de conhecimento como legado para a humanidade; sugere a aferição qualitativa do impacto das investigações ligadas às ciências sociais e humanas, buscando um modo de análise que aponte o “saber da experiência” da pesquisa e como isso pode influenciar as políticas públicas (AKERMAN, 2013).

Passos e Barros (2015, p. 151) sugerem uma “política da narratividade” como um posicionamento, diante do mundo e de si próprio, a respeito da forma de expressão da experiência como aquilo que acontece e que nos toca, nos atravessa e nos move (LARROSA, 2015). Assim, “o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 151).

Posso dizer das transformações provocadas em mim pela participação no Pró-Ensino, bem como a realização da minha pesquisa no mestrado; hoje vejo com mais clareza a importância dos serviços de saúde para a formação dos futuros profissionais e, a partir do meu engajamento, passei a ser, enquanto docente, “multiplicadora” de um novo paradigma, em que a integração pesquisa-ensino-serviço-comunidade é tida como a pedra fundamental para as transformações ensejadas.

Essa narrativa não consta nos relatórios do projeto enviados para CAPES. Entretanto tenho agora a oportunidade de registrar meu testemunho. Quantas outras experiências de transformação pessoal e coletiva foram perdidas (ou guardadas) em algum canto da memória das pessoas que, como eu, vivenciaram projetos com potência de transformações pedagógicas?

Recordo-me da fala de uma representante do Ministério da Saúde que, na ocasião, mencionava outras iniciativas indutoras de mudanças da formação em saúde além do Pró-Ensino. Só para citar alguns exemplos: o programa de desenvolvimento docente FAIMER Brasil que discute temas ligados à educação e liderança docente, com ênfase no desenvolvimento de uma rede de educadores; o Curso de Formação de Preceptores encabeçado pela Associação Brasileira de Educação Médica e o curso de Pós-graduação *lato sensu* em Docência na Saúde que investe na formação de preceptores e docentes do Ensino Superior. Todas as formações citadas investem na narrativa como dispositivo de ação-reflexão-ação das práticas docentes.

Considero essas iniciativas como um esforço e um desejo explícito de ampliar as concepções do que seja ensinar e aprender em saúde, criando, sobretudo, oportunidades de experiências que valorizem as práticas profissionais e docentes cotidianas, as quais intencional ou despreziosamente podem mudar o perfil do egresso, a realidade dos serviços de saúde e, principalmente, beneficiar a população assistida.

### **Lugar de passagem à guisa de uma conclusão**

Demo (2015) e outros autores colocam a Pós-graduação *stricto sensu* como a redenção da universidade no que se refere à produção do conhecimento novo. Antes, contudo, há de se considerar a vocação de cada instituição de ensino, algumas mais voltadas para a formação de técnicos altamente especializados e menos para a pesquisa. Além disso, as instituições de Ensino Superior dependem financeiramente das agências de fomento em pesquisa como a CAPES e CNPq, por tanto, sujeitas a uma lista de exigências que nem sempre coadunam com as necessidades das universidades e do território onde essas estão inseridas.

O ensaio apresentou algumas pistas que apontam outros lugares da formação e da produção de saberes constituídos a partir da experiência e da invenção. Não se trata de negar a importância dos programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Eles são sim uma saída viável para as dificuldades enfrentadas no cotidiano das práticas educativas no Ensino Superior em qualquer área do conhecimento, mas não a única forma. A ideia é conectar todas as dimensões da formação:

ensino, pesquisa e extensão como medida potencializadora do processo de ensino-aprendizagem.

Os cursos de mestrado e doutorado, evidentemente, fazem parte de uma formação mediada pelas investigações acadêmicas necessária e urgente para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, não podemos desprezar outros aspectos que constroem um professor para além do pesquisador forjado à luz dos programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Mais uma vez reafirmo a importância da pesquisa, acreditando, também, no professor formado pela pedagogia do encantamento:

[...] cravada na nervura do vivido/vivente, inspirada nas inquietudes internas, se faz interrogante na radicalidade do pensamento problematizador, do espírito que medita e cria; que, de modo entusiasmante, interpenetra o lúcido e o lúdico, a prosa e a poesia. Que, assim, impulsiona a disposição para o aberto, atravessando as ambivalências e ambiguidades do ser-sendo nas intensidades da tragicomicidade dos acontecimentos humanos; que entrecruza caos e cosmos, desordem e ordem, operando o dinamismo do jogo que envolve os processos de criação. [...] que compreende o educar como esse rito vivo de iniciação aos paradoxos, enigmas e ambivalências da condição humana, aos sentidos humanos (ARAÚJO, 2009, p. 220).

Sobre a produção de conhecimento novo e próprio, estou no começo, eu diria que se houvesse uma escala para mensurar o grau de aprendizagem como autoria eu estaria no primeiro nível, perseguindo a coerência no meu saber-fazer, tentando me arriscar sem medo, encontrar nos demais autores as conexões necessárias para dar vida a uma escrita original, que traduza a realidade do meu mundo e não a de um mundo idealizado (FREIRE, 1996). O real não é representável, mas demonstrável, e como tal pode ser dito de vários modos. O autor toma suas referências teóricas e sua própria experiência para promover deslocamentos com liberdade, movimentos por vezes insurgentes capazes de fazer brotar o novo (BARTHES, 2013).

Essa liberdade é um luxo que toda sociedade deveria proporcionar a seus cidadãos: tantas linguagens quantos desejos houver: proposta utópica, pelo fato de que nenhuma sociedade está ainda pronta a admitir que há vários desejos. Que uma língua, qualquer

que seja, não reprima outra: que o sujeito futuro conheça, sem remorso, sem recalque, o gozo de ter a sua disposição duas instâncias de linguagem, que ele fale isto ou aquilo segundo as perversões, não segundo a Lei (BARTHES, 2013, p. 26).

Por fim, o que seria um ponto de chegada (uma conclusão), tomamos aqui como um lugar de passagem, um território provisório do saber sobre a formação do professor universitário. Um território que está, potencialmente, em vias de ser outros, em um processo constante de desterritorialização e reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Mas, por enquanto, ficaremos por aqui.

## Referências

ADAD, S. J. H. C. A Sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. In: \_\_\_\_\_. et al. (Orgs.). **Tudo que não inventamos é falso**: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014.

AKERMAN, M. Medidas de experiência e cienciometria para avaliar impacto da produção científica. **Rev Saúde Pública**, v. 47, n. 4, p. 824-828, 2013.

ALVAREZ, J.; BARROS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ARAÚJO, M. A. L. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, p. 199-222, 2009.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução e posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 201

BAUMMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de

20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologias, Inovações e Comunicações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Série Histórica:** total dos investimentos realizados em bolsas e no fomento à pesquisa de 1996 a 2015 [*on line*]. 2016. Disponível em: < [http://cnpq.br/apresentacao\\_institucional/](http://cnpq.br/apresentacao_institucional/)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: BALBIER, E. et al. (Orgs). **Michel Foucault, filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, 2001.

GAETA, C. Formação de professores para o Ensino Superior em cursos de Pós-graduação *lato sensu*: uma opção inovadora no contexto educacional atual. In: MASETTO, M. (Org.). **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre a educação**. Tradução, apresentação e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. 7. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2011.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, D. Do senso comum à ciência da educação: o lugar estratégico da Pós-graduação. In: SILVA, A; SILVA, I. B.; ORTIGARA, V. (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento: abordagens contemporâneas**. Criciúma (SC): Ed. UNESCO, 2013.

SILVA, I. B. Bases epistemológicas de processos pedagógicos. In: SILVA, A; SILVA, I. B.; ORTIGARA, V. (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento: abordagens contemporâneas**. Criciúma (SC): Ed. UNESCO, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. EducaSaúde. Curso de Especialização em Docência na Saúde. **Bases introdutórias docência na saúde** [documento eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS/ EducaSaúde, 2014

VIANA, P. F. S.; ADAD, S. J. H. C.; PEDROSA, J. I. S. Reverberações das experiências extramurais no ensino da Odontologia. **ABCS Health Sci**, v. 40, n. 3, p. 190-196, 2015.

## PÓS-GRADUAÇÃO: mediação para o desenvolvimento profissional docente

*Mirian Abreu Alencar Nunes*

**N**o Brasil, a formação para a docência no Ensino Superior tem sido atribuída aos Programas de Pós-graduação, embora esta esteja estreitamente ligada à formação do professor pesquisador. No entanto, as transformações pelas quais as universidades têm passado nas últimas décadas, como por exemplo, sua expansão, têm apontado certa deficiência nos cursos de Pós-graduação no tocante ao descompasso entre a formação do professor universitário e sua prática.

O Presente trabalho apresenta discussões teóricas acerca da Pós-graduação como ferramenta que vai ao encontro do desenvolvimento profissional docente e da produção de saberes oriundos de necessidades formativas de professores do ensino superior, fruto das discussões promovidas na disciplina Introdução ao doutorado do PPGed da UFPI.

O estudo está ancorado em pesquisa bibliográfica a partir da análise dos Planos Nacionais de Pós-graduação e das contribuições de Flores (2004), Passos (2006), Tardif (2002), Fiorentini (2012), dentre outros, e aponta a necessidade de uma adequação das propostas curriculares dos programas de Pós-graduação para que efetivamente contribuam para o desenvolvimento profissional docente, como passamos a discutir nos próximos parágrafos.



## **A Pós-graduação como aporte para o desenvolvimento profissional e a produção de saberes dos professores do ensino superior**

A universidade, em seu sentido mais amplo, deve ser entendida como uma instituição de Ensino Superior pluridisciplinar que alicerçada no tríplice pilar ensino, pesquisa e extensão deve promover a formação humana, profissional e científica de seus estudantes, bem como fomentar a produção do conhecimento novo.

O ingresso no Ensino Superior implica uma mudança substantiva na forma como alunos e professores conduzem o processo de ensino e de aprendizagem, haja vista que o ensino universitário, tal como se consolidou historicamente na tradição ocidental, visa atingir três objetivos, que são: a formação profissional das diferentes áreas aplicadas, que se dá mediante o ensino e a aprendizagem de habilidades e competências técnicas; a formação científica, que se refere à disponibilização dos métodos, conteúdos de conhecimentos das diversas especialidades do conhecimento; e por fim, o terceiro objetivo, que está relacionado à formação do cidadão que ocorre por meio do estímulo a uma tomada de consciência discente acerca de sua existência histórica, pessoal e social.

A graduação nesse processo é apenas o primeiro passo de uma longa jornada de estudos, pois para aprimorar-se em sua trajetória, a vida acadêmica do professor da Educação Superior ainda tem pela frente o árduo caminho da Pós-graduação em nível de especializações, mestrado, doutorado e, quem sabe, até o pós-doutorado.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a preparação do professor para o Ensino Superior dar-se-á em nível de Pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996). Assim, a Pós-graduação *stricto sensu*, amparada por dispositivos legais, configura-se como espaço preferencial para formação acadêmica de professores do ensino superior.

Nas últimas décadas temos observado uma mudança significativa no sistema de Ensino Superior no Brasil, entre as quais podemos destacar a expansão e a diversificação do sistema de ensino, as mudanças no paradigma científico e pedagógico; a crescente percepção/conscientização dos docentes a respeito da necessidade

de formação para a atuação como professores e a emergência de um novo perfil de professor universitário, o que poderá se refletir em necessidades formativas a serem contempladas por meio do avanço em seu desenvolvimento profissional.

Diante da discussão das transformações inerentes à Educação Superior, mais especificamente em nível de Pós-graduação, vale aqui recuperar a história da política nacional de Pós-graduação sintetizando questões consideráveis presentes nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG).

O PNPG incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. De acordo com Brasil (2010), historicamente temos quatro propostas de PNPG, dos quais destacamos os seguintes aspectos:

O primeiro PNPG (1975-1979) teve a expansão como objeto de planejamento estatal considerando a necessidade de integrar a Pós-graduação às políticas de desenvolvimento social e econômico. Diante da identificação das demandas das universidades, bem como das instituições de pesquisa, foram traçadas as seguintes diretrizes neste PNPG: institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantir-lhes financiamento instável; elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos, bem como o planejamento de sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões. Para a execução dessas metas foi necessária a implementação da concessão de bolsas para alunos de tempo integral, extensão do plano nacional de capacitação docente, assim como a admissão de docentes pelas instituições universitárias que se deu de forma regular e programada em virtude da ampliação da Pós-graduação.

No segundo PNPG (1982-1985) o objetivo central continuou a ser a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnica, visando ao atendimento dos setores público e privado. Neste percurso o plano também apresenta preocupação com a elevação de qualidade da capacitação docente enfatizando a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.

No terceiro PNPG, que contemplou o período de 1986 a 1989, a ênfase principal estava no desenvolvimento da pesquisa e a integração da Pós-graduação ao sistema da ciência e tecnologia, refletindo a necessidade da institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa como elemento indissociável entre Pós-graduação e sistema nacional de ciência e tecnologia. O plano apresentou como diretrizes a consolidação e a melhoria dos cursos de Pós-graduação, a institucionalização da pesquisa nas universidades, e a integração da Pós-graduação ao setor produtivo.

Quanto ao quarto PNPG, que tem como recorte temporal 2005-2010, este teve início a partir de discussões da Diretoria-Executiva da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) em 1986. Destacamos como objetivo central o crescimento equânime do sistema nacional de Pós-graduação que teve como intuito atender as diversas demandas da sociedade, promovendo o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Para tanto, o plano destaca como objetivos específicos o fortalecimento das bases científicas, tecnológica e de inovação, a formação de docentes para todos os níveis de ensino e ainda a formação de quadros para mercados não acadêmicos. Além destes objetivos, como novo modelo, o plano ressalta a necessidade da busca de equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do país, dada a assimetria identificada em avaliações realizada pela própria CAPES.

No que se refere às propostas basilares do PNPG que compreende o período de 2011 e 2020, os desafios voltam-se para cinco campos de questões, a saber: as novas modalidades de interação entre universidade e sociedade; inovações curriculares e de formação que abranjam a diversidade curricular, bem como a formações mais compatíveis com o conhecimento já disponível; consolidação nacional do parque de Pós-graduação e definição estratégica de crescimento e inserção internacional.

Outros aspectos presentes no IV PNPG referem-se ao auxílio a ser dado ao ensino da educação básica, tendo como norte o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, bem como a qualificação dos professores para o exercício da profissão. Esta preocupação se faz evidente em Brasil (2010, p. 168-169) ao afirmar que,

A compreensão da educação como direito e como um processo formativo contínuo e permanente amplia as tarefas dos profissionais da educação, particularmente no que diz respeito às práticas da sala de aula. Exige-se do professor que seja capaz de articular os diferentes saberes escolares com a prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho.

Diante desta citação, consideramos que os cursos de Pós-graduação são espaços com possibilidade de assumir esta tarefa. Isto porque fazem parte do contexto universitário, local por excelência voltada para a formação docente que nas últimas décadas tem apresentado elevado crescimento, principalmente no tocante ao aspecto quantitativo.

Neste contexto, as políticas educacionais brasileiras, motivadas pelas transformações sócio-histórico-culturais pelas quais temos passado, têm priorizado a formação de professores em nível inicial, principalmente daqueles que atuam em sala de aula e que ainda não possuem formação superior.

Segundo Pimenta (2000) este avanço proporcionou uma nova configuração no processo formativo de professores, trazendo novas propostas pedagógicas com vistas a uma melhor qualificação do professores, ao tempo em que foram criados vários institutos de pesquisa que passaram a produzir trabalhos científicos voltados para questões educacionais, principalmente os cursos de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Os destaques dados sobre as transformações que os PNPGEs têm passado desde sua origem, sobre as quais descrevemos nos parágrafos anteriores, revelam também a preocupação da CAPES com a formação docente, fato que tem contribuído para a expansão dos cursos de Pós-graduação, conforme demonstramos uma perspectiva de crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no quadro a seguir:

Quadro 1: Previsão de cursos de Pós-graduação entre 2011-2013

PREVISÃO DE DEMANDA			
ANO	DOCTORADO	MESTRADO	MESTRADO PROFISSIONAL
2011	1.777	2.973	426
2012	1.923	3.182	501
2013	2.070	3.391	577

Fonte: Produção da autora com base em Brasil (2010).

O avanço na quantidade de vagas em cursos de pós revelados no quadro 1 nos fazem refletir sobre a relação entre a Pós-graduação e as necessidades formativas do professor do ensino superior, haja vista ser a Pós-graduação espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional, embora tenha como prioridade a formação do pesquisador.

Em nosso país, a formação para a docência no ensino superior, sob o ponto de vista formal, tem sido atribuição dos programas de Pós-graduação, e a titulação obtida nesses programas é cada vez mais considerada pré-requisito para a contratação e/ou para o exercício da docência na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Fato que tem exigido destes professores, formação compatível com as necessidades do ensino superior.

Acerca da atuação do professor de Educação Superior, Morosini (2000, p.11) afirma:

Encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores [...].

Compreendemos que é na Pós-graduação que o profissional em educação forma-se para atuar na docência superior, como assegura a própria LDBN 9394/96. No entanto, é preciso levar em consideração que este nível de ensino deve contribuir para uma formação global do professor, fortalecendo assim seu desenvolvimento profissional

docente, ao considerar a construção de saberes docentes como ferramenta necessária ao exercício da prática dos sujeitos que optarem em trabalhar na Educação Superior, seja ele já formado em licenciatura ou bacharelado.

O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) foi introduzido na literatura brasileira para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação (FIORENTINI, 2012). No entanto, a ideia de desenvolvimento profissional docente que adotamos neste texto tem a proposta de contínua formação, em que a formação básica ofertada nos cursos de licenciaturas é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades.

Os próprios referenciais para formação de professores divulgados pelo Ministério da Educação Brasileira (MEC) compreendem a formação do professor como um processo contínuo, sendo o desenvolvimento profissional parte integrante de toda a carreira docente:

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1998, p. 63).

A Pós-graduação na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento profissional docente não se reduz ao ensino da mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas, mas implica na construção de conhecimento e de sentido num diálogo permanente com a prática (FLORES, 2004). Tornar-se professor para atuar na Educação Superior neste sentido constitui um processo multidimensional, idiossincrático e contextual que implica a articulação entre diferentes, e por vezes conflituosas crenças e práticas. Desse modo, a formação de professores centra-se no apoio aos alunos em formação para se tornarem bons professores, envolvendo a mudança pessoal e profissional, e não apenas em saber sobre o ensino.

O desenvolvimento profissional não está ligado unicamente aos aspectos pedagógicos inerentes a ambientes escolares, mas também a compreensão de que o professor precisa compreender-se como ser inacabado que necessita buscar ferramentas que contemplem uma formação, onde a teoria seja posta em prática num constante aprender.

Consideramos que o professor, embora já licenciado para exercer tal função, enfrenta cotidianamente a tarefa desafiadora de enfrentar situações problemas que dele exigem uma gama de habilidades, muitas vezes ainda não contempladas na formação inicial. O processo contínuo de formação que se dá em nível de Pós-graduação apresenta-se então como ferramenta que pode propiciar ao professor ver sua prática a partir de um novo ângulo, ou seja, como possibilidade de ressignificação de práticas acríicas e fossilizadas.

Os cursos de Pós-graduação, nesta ótica, podem contemplar as necessidades formativas dos professores ao promover o desenvolvimento do senso crítico, contribuindo para que estes adquiram mais autonomia, e desenvolvam habilidades para buscar suas próprias soluções frente às problemáticas que surgem no chão da sala de aula.

Esta proposta de desenvolvimento profissional diverge de uma perspectiva que seja pautada apenas na racionalidade técnica, em que os professores são compreendidos como aplicadores de uma metodologia de ensinar, requerendo para isso uma prática formativa de treinamento no uso/aplicação de diversas metodologias. Portanto, é de fundamental importância compreender que as propostas curriculares dos cursos de Pós-graduação voltadas para a formação docente precisam ter como foco a reflexão sobre o ensino e sobre o que significa tornar-se e ser professor. É necessário que o próprio processo de formação e de (re) construção de saberes ocorra como resultado da reflexão crítica e da articulação entre a indagação com a prática, promovendo assim o desenvolvimento e a compreensão da identidade profissional.

Nesse processo, compreendemos a relevância da postura reflexiva tanto dos professores dos cursos de Pós-graduação quanto dos alunos-pesquisadores ao desenvolver a reflexividade durante o processo formativo, pois é por meio desta que ambos questionam-se a si mesmo e à sua prática, perguntando-se até que ponto têm levado em conta a importância do processo reflexivo no auxílio ao enfrentamento do cotidiano educativo. Imbernón (2010, p. 55), ao posicionar-se sobre a reflexividade na formação do professor, afirma:

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho.

A citação acima deixa claro a ideia de que a formação em espaço de Pós-graduação deve constituir-se como processo que implique em reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma, e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão.

O processo reflexivo ao qual nos referimos tem como referência três tipos de reflexão descritos por Liberali (2008), conforme sintetizamos na Figura 1:

Figura 1 - Tipos de reflexão



Fonte: Produção da pesquisadora com base em Liberali (2008).



Os tipos de reflexão técnica, prática e crítica mencionadas na Figura 1 referem-se às atitudes do professor em buscar apoio para desenvolver a prática pedagógica em fundamentação teórica, na própria prática, ou ainda refletindo criticamente com o objetivo de analisar e transformar a realidade na qual atua como professor. Assim, a reflexividade crítica possibilita que nos entendamos como intelectuais transformadoras, como possibilidade de práticas autônomas e como sujeitos responsáveis por ambientes transformáveis.

Contreras (2002) aborda em sua obra uma análise crítica sobre a docência e suas peculiaridades, visto que a mesma é, exaustivamente, apresentada pelo autor como uma atividade profissional específica, complexa e multifacetada. Tal análise aponta a prática reflexiva, a criticidade, a pesquisa e a autonomia como aspectos inerentes à atividade docente.

A concepção de autonomia profissional também é uma necessidade formativa que diz respeito a situações em que o docente se depara no processo de desenvolvimento profissional, tais como, reivindicação trabalhista, relação profissional, posicionamento crítico e consciência da parcialidade frente a propostas educativas oriundas muitas vezes de políticas educacionais.

Esta autonomia estaria relacionada também à atuação docente como tarefa intelectual, sobre a qual Giroux (1997) defende como uma postura do professor enquanto sujeito intelectual crítico e transformador. Tal posicionamento deve ocorrer tanto no processo formativo quanto na sua prática docente a partir do momento em que, de forma reflexiva, ele se reconheça como sujeito capaz de promover mudanças e oportuniza também aos estudantes tornarem-se cidadãos críticos e transformadores com novas possibilidades de uma práxis.

Acerca da reflexividade, Passos *et al.* (2006) asseguram que a prática reflexiva do professor ganha força e poder de desenvolvimento profissional se ela for compartilhada e desenvolvida em uma comunidade colaborativa que assume a investigação como postura e prática social. Assim, nos cursos de Pós-graduação, os professores, além do incentivo à prática da pesquisa, também necessitam de espaços para o compartilhar de experiências e conhecimento. Nesse prisma, desenvolvem-se profissionalmente com a possibilidade de que novos saberes sejam construídos no processo interativo entre a formação docente e a reflexão sobre a prática docente.

Acerca da construção dos saberes em espaço formativo de Pós-graduação, optamos por refletir sobre saberes enquanto constructos da identidade do professor que perpassa a vida acadêmica incorporando o desenvolvimento pessoal e profissional. Para tanto, baseamo-nos em Tardif (2002) quando nos orienta a olharmos o professor como ator competente e sujeito ativo cercado de saberes. Saber este compreendido como um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, construídos desde a formação inicial à atuação profissional, quando o professor desenvolve uma gama de habilidades que o auxiliaram em seu fazer pedagógico.

Os saberes neste sentido são plurais, pois são formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Além de plurais, Tardif (2002) afirma que os saberes também são temporais, pois os mesmos são adquiridos em contexto específico de vida e de carreira profissional. Ou seja, no contexto de desenvolvimento profissional, onde o professor é alguém que deve conhecer sua disciplina, seu curso e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia, assim como desenvolver um saber prático baseado na sua experiência cotidiana com os alunos.

Compreendemos que os professores do ensino superior, dadas às circunstâncias e contextos de sua profissão, possuem saberes específicos que são produzidos e mobilizados por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. A Pós-graduação surge, portanto, como *locus* propiciador à contemplação das necessidades formativas dos professores no tocante à construção de novos saberes, de forma a terem um suporte que oriente suas práticas.

Nestes espaços, o processo formativo desenvolve-se por meio de discussões que subsidiem uma prática docente com dimensão social, onde o saber-fazer parte da articulação de saberes que promovam inserção e interatividade no processo escolar, considerando a contextualização da realidade em que se encontram professores e alunos.

Assim, os cursos de Pós-graduação têm a possibilidade de contribuir para que a formação do professor do Ensino Superior ocorra por meio da articulação entre a produção dos saberes pluridimensionais e a reflexão sobre a prática cotidiana, enfatizando a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes por meio também do saber-ser professor.

## Considerações finais

Diante do exposto, que teve como objetivo destacar as relações que perpassam a tessitura dos saberes e do desenvolvimento profissional docente e a formação desenvolvida em programas de Pós-graduação, concluímos ressaltando que a Pós-graduação no Brasil tem passado por transformações significativas ao longo dos anos, e que embora tenha como pilar a formação do professor pesquisador, aponta em seus planos nacionais a necessidade de se repensar a formação do professor para atuar no ensino superior.

A docência, por ser uma atividade complexa, exige constate processo de formação para que o desenvolvimento profissional docente se constitua como movimento estabelecido entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer.

Acreditamos que um grande desafio para o professor do Ensino Superior está relacionado à ausência de formação prévia e específica para atuar como docente, sobretudo formação pedagógica e didática. Em virtude disto, na busca de qualificação e aperfeiçoamento da profissão docente, estes professores ingressam em cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, que por vezes, estão mais voltados para a formação de pesquisadores.

Reconhecemos a importância dos programas de Pós-graduação em promover ações didáticas que contribuam para a formação dos acadêmicos, tanto no tocante ao desenvolvimento profissional, quanto na produção de saberes relacionados à prática do professor do ensino superior. Estes espaços necessitam, portanto, promover possibilidade de reflexão, compartilhamento de experiências e produção de novos saberes.

Para tanto, torna-se necessário que haja uma adequação às propostas curriculares dos referidos programas, de forma que contemplem necessidades formativas que são latentes na Educação Superior, desviando assim um pouco o foco voltado apenas para a prática da pesquisa.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação- PNPG 2011-2020**/ Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. **Práticas de Desenvolvimento Profissional sob a Perspectiva dos Professores**. Diversa Prática, v. 1, n. 1, 2012.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 127-160.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNON, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria universitária, 2008.

MOROSIN, Marília. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n.2, p.11-21, 2000

PASSOS, C. *et al.* **Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros.** *Quadrante*, Revista teórica e de investigação, Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 93-219, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

# A PÓS-GRADUAÇÃO MEDIANDO PESQUISA E FORMAÇÃO: o professor universitário em questão

*Francisco Antonio Machado Araujo*

*O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos outros. Isso se explica, sem dúvida, devido a inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência com aluno, o modelo de ensino universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado.*

*Benedito, 1995, p. 131.*

**A**s palavras de Benedito (1995), refletem uma preocupação e ao mesmo tempo um desafio contemporâneo: a produção de políticas públicas, pesquisas e propostas de formação para os professores universitários. Algumas propostas isoladas foram desenvolvidas no Brasil, um exemplo é o Programa Pedagogia Universitária, da Universidade de São Paulo – USP, o qual realizou entre os anos de 2006 e 2009, diversas especializações e seminários de

docência universitária para cerca de 500 professores da instituição, 10% do seu corpo docente (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Conforme destacamos, esse foi um caso isolado de uma instituição que buscou por meio de um programa de formação produzir alternativas de formação de seus docentes. Entretanto, a grande questão é o debate sobre o espaço de formação do professor universitário na sua totalidade.

Em seu artigo 66, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), destaca que os processos formativos do professor universitário se realizarão por meio da Pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Entretanto, pesquisas apontam que embora a Pós-graduação seja considerada espaço mediador para processos formativos de professores universitários, ela prioriza a formação para a pesquisa (FÁVERO, 1993; LÜDKE, 2005; MELLO, 2002; PIMENTA, 2015). Nesse entendimento, os processos formativos institucionalizados pela Pós-graduação revelam que as necessidades formativas do professor universitário requerem apenas a dimensão científica da pesquisa materializada nos programas de mestrado e doutorado. Para Pimenta (2015), esse delineamento da Pós-graduação é reflexo das políticas avaliativas da Capes<sup>1</sup>, com foco na produção acadêmica.

Autores como Soares e Cunha (2010, p. 582) afirmam que:

Tendo os programas centrado suas energias na formação para pesquisa, parece ter sido assumida a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência.

Embora haja um entendimento dessa priorização da formação para a pesquisa pela Pós-graduação, é significativa as contribuições que a mesma produz para o professor universitário em atividade de pesquisa. Em sua Dissertação de Mestrado, Araújo (2015, p.150), afirma que:

A transformação produzida por esta investigação em nossa atividade, de docente e de pesquisador, nos orientou a algumas reflexões, bem como ao interesse em compreender as afetações

---

<sup>1</sup> Coordenação para Aperfeiçoamento do Pessoal da Educação Superior. Órgão do Ministério de Educação. Brasil.

produzidas pelo processo de investigação no pesquisador que também é docente e identificar em que condições essas afetações ocorrem e possibilitam o desenvolvimento do trabalho docente.

Com base na afirmação acima, emergiram os seguintes questionamentos: Que transformações são produzidas pela atividade de pesquisa na Pós-graduação na formação do professor universitário? Quais condições necessitam serem produzidas na Pós-graduação para que se produzam processos formativos ao professor universitário? Como se desenvolvem as relações estabelecidas entre a atividade de pesquisa e a formação do professor universitário na Pós-graduação? Não pretendemos desvelar esses questionamentos, tendo em vista que tais explicações, carecem de investigações aprofundadas.

Diante da situação exposta, o objetivo deste texto é propor discussões iniciais, um ensaio, sobre temática pouco debatida no âmbito acadêmico, que é a formação do professor universitário mediada pela Pós-graduação *stricto sensu*. Nesse propósito, pretendemos fazer uso das contribuições de Pimenta e Anastasiou (2015), Almeida (2012), Mello (2002), Soares e Cunha (2010), dentre outros.

O texto está estruturado em 3 partes. A primeira parte, *A formação do professor universitário: qual formação?*, apresentamos algumas discussões a partir de pesquisas cujo foco é a formação docente universitário. Na segunda parte, *A Pós-graduação e a formação do professor universitário: elementos iniciais*, propomos breves considerações que embasam a compreensão de que a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor universitário. Na terceira e última parte, *Algumas Considerações: o início do problema*, destacamos possibilidades para estudos futuros sobre a temática em questão.

### **A formação do professor universitário: qual formação?**

A universidade é instituição educativa, espaço de formação e produção permanente de reflexão crítica e de construção histórica da sociedade. “Enquanto instituição social, a universidade se caracteriza como ação prática e social, pautando-se pela ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2015, p.168). Nesse movimento, o professor universitário precisa atuar de forma

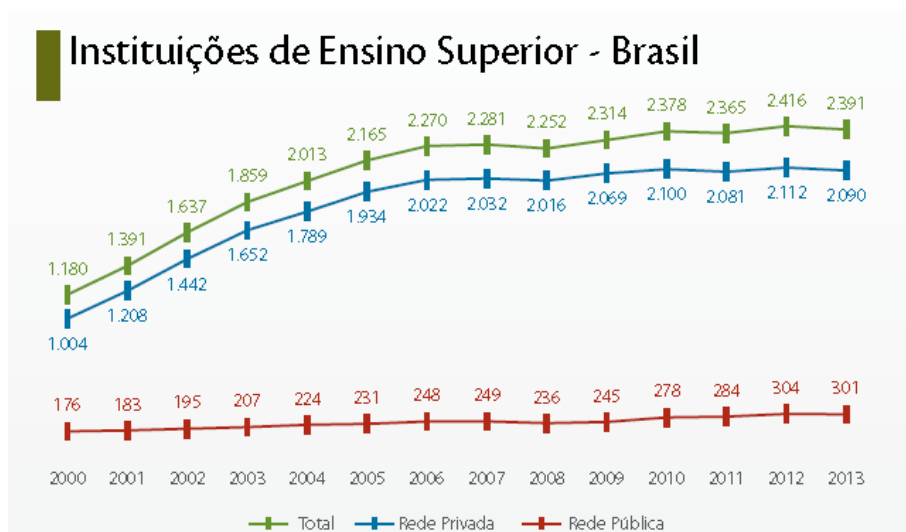


ampla, consciente e preparado para a vida acadêmica, que envolve ensino, pesquisa e extensão, e requer diversas necessidades formativas.

Iniciamos esse tópico, fazendo nosso, os questionamentos de Almeida (2012, p. 62):

Como é formado o professor do Ensino Superior? Sua preparação dá conta das múltiplas dimensões implicadas na sua atuação, como as atividades de produção do conhecimento e também as atividades de ensino?

O recente cenário do Ensino Superior, caracterizado pelo aumento das instituições de ensino, número de cursos e concursos para docentes, tem provocado preocupações que refletem nos questionamentos da autora. Conforme imagem abaixo, é significativo o aumento de instituições de Ensino Superior no Brasil nos últimos anos:



Fonte: Sindata /Semesp | Base: Censo INEP

Para Barros (2015) esse aumento reflete iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o

aumento da oferta de Cursos Superiores a distância e as políticas de cotas. Diante desse cenário, o desafio de desenvolver a qualidade do Ensino Superior no Brasil está posto, e além das melhorias estruturais das instituições, esse desenvolvimento também passa pela formação do professor universitário. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 39) sugerem que a preocupação com a formação do professor universitário tem sido tema de preocupação, pois “[...]o grau de qualificação é um fator chave no fomento de qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança”. Nas contribuições de Almeida (2012, p.64):

Pensar princípios e processos formativos para o professor do Ensino Superior requer levar em conta o contexto e o cenário de sua atuação. Nesse sentido, é importante considerar que o Ensino Superior brasileiro tem vivido um crescimento bastante significativo.

Quando se trata de discutir sobre a formação do professor universitário, autores como Pimenta (2015), Almeida (2010) e Cunha (2009) são enfáticos ao afirmarem que esses professores não têm uma formação direcionada para a prática docente, os elementos que constituem tais práticas são desconhecidos cientificamente. Para Cunha (2009, p.258) “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”, nesse entendimento, o ensino é mera consequência das outras atividades exercidas pelos professores universitários, como por exemplo, a pesquisa.

Ainda sobre isso, Pimenta (2015, p. 36) destaca que os professores universitários:

Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes sim, objeto de preocupação e controle institucional.

O desprestígio da formação do professor universitário reflete na própria prática docente, na qualidade dos cursos de graduação e conseqüentemente nos processos educativos como um todo. A partir das afirmações dos autores que fundamentam esse tópico, retomamos o questionamento que dá título ao referido tópico: Qual a formação necessária para o professor universitário?

Se entendermos que a área de atuação principal do professor é o ensino, as necessidades formativas deverão estar direcionadas prioritariamente para a prática docente: avaliação, planejamento, metodologias, e etc. Para Almeida (2012, p.74) o processo de formação do professor universitário deve assegurar aos professores as seguintes compreensões sobre quatro dimensões do ensino:

Uma dimensão político-ideológica (papel dos conhecimentos na sociedade e suas relações com o poder), a dimensão ética (relação do conhecimento com a própria condição humana), a dimensão psicopedagógica ( relação do conhecimento com os modos de aprender, pensar, sentir e agir) e a dimensão didática ( maneiras de organizar e implementar os processos formativos, as relações de ensino-aprendizagem, a construção do conhecimento).

Essas dimensões devem se articular a um processo permanente de formação docente, de modo que esses docentes possam desenvolver a reflexão crítica sobre a própria prática, investiguem essa atuação e se apropriem de saberes teóricos e práticos. Ao mesmo tempo, essa formação requer uma política nacional de valorização do professor universitário, que vise o desenvolvimento profissional e pessoal. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 166) destacam que:

O aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares. Diante dos novos desafios enfrentados pela docência, faz-se necessário valorizar seus profissionais. Além de salários e condições de trabalho adequados, investir nos eu desenvolvimento profissional, para além do domínio restrito de uma área científica de conhecimentos.

Fica entendido que o processo formativo do professor universitário é continuado, requer saberes teóricos e práticos. Essa formação

continuada se realiza ao longo do desenvolvimento profissional dos professores.

Retomando o que diz a legislação sobre a formação do professor universitário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDBEN destaca em seu artigo 66:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidades com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Conforme a LDBEN, é na Pós-graduação o espaço de formação do docente universitário. Entretanto, na prática, do ponto de vista curricular são escassas as propostas voltadas ao processo de formação do docente universitário em detrimento da atividade de pesquisa (CUNHA, 2010). Essa lei, não identifica a Pós-graduação como espaço exclusivo de formação, mas prioritário de preparação do professor universitário.

Nesse cenário, como aliar pesquisa e formação em um espaço “institucionalizado” para formação do professor universitário, mas regido por normas com foco na produção científica? Quais as possibilidades formativas produzidas pela Pós-graduação aos professores universitários? Questionamentos semelhantes a estes vêm produzindo o interesse por pesquisas que têm o objeto de investigar a Pós-graduação como espaço de formação do professor universitário, cujo foco é desvelar as condições necessárias a serem produzidas na Pós-graduação para produzirem o desenvolvimento formativo desses professores.

O tópico seguinte não pretende trazer as respostas para esses questionamentos, nem tampouco apresentar conclusões sobre essa formação que se dá mediada pela atividade de pesquisa na Pós-graduação, mas produzir reflexões iniciais sobre o tema em questão.

## **A Pós-graduação e a formação do professor universitário: elementos iniciais**

Com base em pesquisa produzida por Soares e Cunha (2010, p. 593) “A formação de quadros com nível elevado para produzir conhecimento aparece como o principal objetivo dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, na visão dos participantes”. Entretanto o que se identifica é que esses programas de mestrados e doutorados acadêmicos não têm uma política de formação clara para o professor universitário. Para Soares e Cunha (2010), a regulação da Capes sobre os Programas de Pós-graduação abarca prioritariamente a produção científica:

- 1) formar professorado competente, que possa atender à expansão quantitativa do nosso Ensino Superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; e 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (SOARES; CUNHA, 2010, p. 594).

Nessa compreensão, as transformações produzidas pela atividade de pesquisa no processo formativo do professor universitário é muito mais consequências das relações estabelecidas entre o pesquisador e a atividade de pesquisa do que das propostas curriculares dos programas de Pós-graduação (ARAUJO, 2015).

Essas relações são orientadas pela ideia de que os motivos que conduzem a formação do professor, é que definem ou não atividade transformadora. E, essa transformação, também passa pela formação do professor universitário, pelo desenvolvimento crítico reflexivo de sua consciência sobre o trabalho que realiza. Nesse caso, a atividade de pesquisa, seja no mestrado ou no doutorado, produzem mediações constitutivas na formação docente, a partir dos motivos que levam os professores à fazê-la. Isto é, Quando o professor está em atividade de pesquisa e formação, e os motivos compreensíveis se convertem em

eficazes, ocorrem transformações no seu trabalho docente (LEONTIEV, 2006).

Sobre essas considerações, Leontiev (2006), destaca que toda atividade é motivada e intencional, e destaca que os motivos que impulsionam a ação podem ser “compreensíveis” ou “eficazes”. Isto é, os primeiros ocorrem quando os objetivos não coincidem com o objeto da atividade realizada pelo professor. Em oposição a isso, Leontiev (2006) destaca os “motivos eficazes”.

Para esclarecer, vamos apresentar o exemplo de um professor que se propõe a realizar um processo de investigação científica em um programa de doutorado apenas com o motivo de ascender profissionalmente. Essa ascensão não coincide com o objeto da atividade investigativa na Pós-graduação (leitura, discussão, propostas didáticas, formação docente, produção de conhecimentos) e teremos um motivo compreensível. Entretanto, se esse mesmo professor ao desenvolver um nível de consciência que lhe permita compreender que a atividade que realiza está além da ascensão profissional, os motivos compreensíveis se converterão em motivos eficazes. Isso também significa dizer que, “ser espaço mais ou menos reconhecido para a formação da docência universitária não significa, necessariamente, que a Pós-graduação *stricto sensu* se constitua em um lugar em que ela aconteça” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 598).

Nosso entendimento ao produzir essas considerações é que embora de maneira indireta às propostas curriculares, a Pós-graduação representa importante espaço mediador para o desenvolvimento formativo do professor universitário. Porque produz mediações constitutivas do saber fazer docente no Ensino Superior, transforma a maneira de pensar, sentir e agir dos professores em relação a sua atividade docente e produz possibilidades para o desenvolvimento de consciência crítica desses professores.

Em sua Dissertação de Mestrado, Araujo (2015, p. 152), considera a importância da atividade de pesquisa na Pós-graduação para seu processo de formação enquanto docente universitário e pesquisador:

Desse modo, a transformação produzida por esta investigação em nossa atividade, de docente e de pesquisador, nos orientou a algumas reflexões, bem como ao interesse em compreender

as afetações produzidas pelo processo de investigação no pesquisador que também é docente e identificar em que condições essas afetações ocorrem e possibilitam o desenvolvimento do trabalho docente.

Nesse aspecto, para se compreender a importância transformadora da Pós-graduação na formação do professor universitário, se faz necessário estudos que objetivem a investigação de suas vivências mediado pela análise das afetações da atividade de Pesquisa na Pós-graduação *stricto sensu* que contribuíram para o desenvolvimento do seu processo de formação docente. Isso se dá porque acreditamos que as vivências do professor universitário durante a atividade de pesquisa na Pós-graduação *stricto sensu*, contribuem para o desenvolvimento de processos de formação docente, quando ampliam sua capacidade de agir, e, ao mesmo tempo, as ideias das afetações, produzindo a transformação do seu saber, o desenvolvimento da consciência e do trabalho que realiza.

### **Algumas considerações: o início do problema**

Conforme já apresentado anteriormente, o objetivo deste texto não foi o de produzir esclarecimentos, mas provocar para reflexões que direcionem para as necessidades de estudos focados na formação do professor universitário, em especial, nas possibilidades que a Pós-graduação pode oferecer à esse processo formativo. Isso, por que é importante saber se a pesquisa na Pós-graduação, especificamente, para os professores universitários, produz o desenvolvimento da formação docente.

Assim como Soares e Cunha (2010) consideramos relevante a reflexão sobre o que significa, efetivamente, a formação do professor da Educação Superior na Pós-graduação *stricto sensu*, incluindo os saberes e as atividades fundamentais para a sua profissionalização, na perspectiva de responder aos desafios contemporâneos.

Tendo em vista que os fins da educação são voltados para a qualidade da educação, dos processos de ensinar e aprender, é relevante todo conhecimento que possibilite a compreensão sobre como os professores podem transformar o seu trabalho docente para alcançar

tal fim. Se é pelo trabalho/atividade que o homem constrói à si e ao mundo, a qualidade desse trabalho é o que pode possibilitar que novas transformações aconteçam.

Se os processos formativos dos professores têm como objetivo o desenvolvimento do saber e do trabalho docente, e, conseqüentemente, melhorar a prática educativa. É cada vez mais relevante a produção do conhecimento que venha a contribuir com o avanço teórico. Nesse sentido, o desenvolvimento de investigações que enfoquem a formação do professor universitário, trará importantes contribuições para o meio acadêmico, nos estudos que envolvam formação de professores, trabalho docente e conhecimento científico.

Nesse contexto, o presente texto, nos impulsiona a realização de investigação científica que visa desvelar as significações das mediações produzidas pela Pós-graduação nos processos formativos de professores universitários.

## Referências

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

ARAUJO, F.A.M. **EDUCAÇÃO.COM TECNOLOGIA: conectando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC's.** Teresina, 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390. abr.-jun., 2015.

BENEDITO, Vicenç et al. La formación universitaria a debate. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1995.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: Jul. 2016.



CUNHA, M. I. da. Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso com o individual à responsabilidade institucional. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 32. 2009. Caxambu, anais

FÁVERO, O. A trajetória da Pós-graduação em Educação no âmbito institucional. In: **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação** (Anped). Documento Avaliação e perspectivas na área de educação 1982-91. Porto Alegre: 1993.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de Pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, 2005.

MELLO, R. A. V. **A formação do docente universitário no contexto da Pós-graduação**. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, 2002, Universidade Federal de Minas Gerais.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. Volume 1. São Paulo: Cortez, 2015.

SOARES, S. R. ; CUNHA, M. I. da. Programas de Pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-graduação**. Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dezembro de 2010.

---

# **PARTE 2**

## **PÓS-GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

---



# O TERRITÓRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO: perspectivando o gênero nos rastros da formação docente

*Maria Dolores dos Santos Vieira  
Shara Jane Holanda Costa Adad*

## Revelando rastros do território da Pós-graduação

A discussão acerca da formação do/a professor/a universitário/a tem se intensificado em todo o mundo, desde a década de 1990, em virtude do aumento da demanda de matrículas no Ensino Superior. Esse fato favoreceu, em grande parte, as instituições privadas, exigindo das universidades públicas, antes elitistas, uma tomada de posição, no sentido de arrebanhar, também, os estudantes das classes populares, sob o risco de sofrer um grande esvaziamento. Junto com essa “crise existencial”, as universidades percebem que não basta absorver a massa populacional ávida pelo ingresso à universidade, é preciso pensar na formação desses/as estudantes. Essa questão se encontra estritamente relacionada aqueles/as que formam esses/as discentes, fazendo-se necessária a implementação da formação docente.

São novos tempos, outras exigências formativas emergem na contemporaneidade, tanto para docentes quanto para discentes, e agregadas a elas vêm os modelos de profissionais que o mercado

espera que as universidades formem. Entre este campo de força, como os cursos de Pós-graduação têm escapado da padronização e operado para a qualificação de profissionais reflexivos/as, críticos/as, capazes de ultrapassar a lógica do mercado capitalista de reprodução alienante? Como a Pós-graduação tem contribuído para a formação de professores/as universitários/as, considerando o seu empenho em formar esses/as docentes para o exercício do magistério superior e da pesquisa nesse nível de ensino? Não se enseja responder a essas provocações, mas sacudir as bases da formação dos cursos de Pós-graduação, elencando proposições reflexivas para a crítica necessária e saudável ao projeto desenhado para os Cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil.

Estudos de Gatti (2001) dão conta de que os cursos *stricto sensu* no país são frutos da política deliberada de organismos estatais existentes no final da década de 1960 e início de 1970. Nessa época, o Ensino Superior andava na mão única da formação de profissionais liberais. A outra ponta do ensino, a pesquisa, quase inexistia. Essa realidade se assentava no fato de que o nascimento das universidades resultou da junção de cursos, em que professores/as não faziam a crítica necessária às condições precárias em que se erigia o Ensino Superior. Essa situação era naturalizada e tinha o aceite desses/as docentes, que acabavam endossando as faltas, negligências e improvisações, como uma forma de troca de favores, uma vez que a docência era exercida por muitos/as docentes sem a qualificação necessária ao cargo de professor/a daquele componente curricular. Partindo desse ponto, interroga-se que qualidade podia ser exigida de um Ensino Superior em que atores e atrizes docentes atuavam em cenário tão precário? Com essa breve contextualização, evidenciam-se rastros do território em que se caminha, com o corpo da discência e da docência, e nessa condição, arrisca-se um olhar através da janela da Pós-graduação, acreditando-se que por habitar o território, conseguir-se-á enxergá-lo desvelado nos aspectos que interessam para essa discussão.

Nessa trilha, a Pós-graduação encontra lugar na discussão sobre a formação docente, a partir da necessidade de uma maior compreensão do seu papel formativo para o/a docente. Mas, afinal, para que essa discussão? Questionar essa realidade se faz um imperativo, uma vez que se espera do/a professor/a pesquisador/a uma formação que o/a torne capaz de compreender a Pós-graduação no seu sentido macro e

micro, inclusive no que diz respeito às possibilidades que ela propicia. Essa questão é pertinente a este debate e está materializada no questionamento proposto, que busca saber por que a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior. Esse questionamento será a base para as reflexões que comporão este artigo.

Convém esclarecer que este texto atendeu a uma premissa da disciplina Seminário de Introdução ao Doutorado, cursada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí (PPGED). Tal premissa envolve reflexões acerca das leituras e discussões realizadas no percurso dessa disciplina. No desejo de organizar as ideias que serão discutidas, o texto se encontra estruturado em quatro seções. Na primeira, contextualiza-se a disciplina Seminário de Introdução ao Doutorado, destacando-se os objetivos desse elemento curricular, os conteúdos discutidos, procurando compreender o ensino em nível de Pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo, o Doutorado. Na segunda seção, introduzem-se as finalidades da Pós-graduação. Na terceira, discutem-se os antecedentes históricos da construção da Pós-graduação no Brasil, à luz dos aportes teóricos legais que darão sustentação ao mote do contexto a ser discutido, os Planos Nacionais de Pós-graduação. Na quarta seção, busca-se responder à problematização: por que a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o/a professor/a do Ensino Superior?

### **O componente curricular Seminário de Introdução ao Doutorado**

Iniciou-se esta etapa de formação acadêmica do Curso de Doutorado com a apresentação do programa da disciplina Seminário de Introdução ao Doutorado, o que possibilitou o olhar sobre o caminho que seria trilhado. Por esse prisma, pôde-se avistar, na ementa desse componente curricular, as proposições do percurso que oportunizaram discussões, desde a historicização da Pós-graduação *stricto-sensu*, percorrendo o terreno da Pós-graduação em Educação, no Brasil, e o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), até o curso de Doutorado em Educação dessa Instituição de Ensino Superior.

Esse componente curricular teve como objetivos: compreender o ensino em nível de Pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo, o Doutorado; descrever o percurso histórico da Pós-graduação *strictu sensu* no Brasil,

em especial, na área da Educação, e o PPGED da UFPI, em particular, esclarecendo sua estrutura e funcionamento atual, bem como seus objetivos e finalidades no contexto da sociedade brasileira e piauiense, respectivamente.

Os conteúdos que deram corpo às discussões foram organizados em duas unidades, a saber:

**Quadro 1** - Conteúdos do componente curricular Seminário de Introdução ao Doutorado

<b>UNIDADE I: A Pós-graduação <i>Strictu Sensu</i> no Brasil</b>	<b>UNIDADE II: A Pós-graduação em educação no Brasil</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos históricos, objetivos e finalidades</li> <li>Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020</li> <li>- Inter(multi)disciplinaridade</li> <li>- Internacionalização</li> <li>- Financiamento e as Agências de fomento CAPES, CNPq, FAPPEPI</li> <li>- O Sistema de Avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura e funcionamento</li> <li>- O processo de avaliação: princípios, critérios, indicadores de avaliação, etc.</li> <li>- Os cursos de Mestrado e Doutorado</li> <li>- O PPGED da UFPI</li> <li>- O Regimento Interno</li> <li>- A proposta do curso de Doutorado</li> <li>- O funcionamento e a consolidação: o que cabe à CAPES, à UFPI, aos técnicos, docentes e discentes?</li> </ul>

**Fonte:** Plano de Ensino da disciplina, período 2016/1.

O detalhamento desses elementos é importante por que são eles que imprimem ao escrito que se propôs desde o início, o embasamento necessário para que se ultrapassasse a fronteira do que foi posto. Compartilha-se da opinião de que os cursos de Mestrado e Doutorado são lugares privilegiados de construção do conhecimento, entretanto, sente-se a falta de que esse conhecimento gerado pelas pesquisas desses cursos sirva como mecanismo de análises e contributo para a solução dos problemas identificados, principalmente em se tratando de pesquisas em educação, que se utiliza, em grande parte, da escola, dos professores/as. Mesmo em tempos de avanços consideráveis de tecnologias que se voltam para a difusão desse conhecimento, percebe-se um lastro de acanhamento nesse sentido. Por que a pesquisa realizada durante esses cursos cumpre, em muitos casos, apenas o requisito da certificação? Pensar sobre essa questão aponta para onde se está e para aonde se quer ir.

Em conformidade com a rota sugerida desde o início, chegou-se a ricas e produtivas discussões, no sentido de descrever e analisar a estrutura e o funcionamento da Pós-graduação no país, esclarecendo os princípios, os critérios e os indicadores de avaliação. Nesse direcionamento, foram muitas as questões levantadas sobre os cursos de mestrado e de doutorado. Nessa passagem, um dos pontos mais marcantes foi o desvelamento do próprio PPGED da Universidade Federal do Piauí, através da exposição de suas fragilidades, das realidades enfrentadas e daquelas que têm sido desejadas e se encontram em processo de construção, e que se reconheceu, devem ser de todos/as, efetivada coletivamente pelo corpo da Pós-graduação.

Na esteira destas desconstruções, quando na pele de discentes da Pós-graduação, fez-se o levantamento dos pontos que carecem de atenção e mudança; foram, inclusive, feitas sugestões sobre novas conduções para as problemáticas colocadas pelas professoras ministrantes. Junte-se a isso o posicionamento firme dessas, no sentido de se colocarem de forma crítica, no que tange a determinadas normatizações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que impõe à Pós-graduação, caminhos muitas vezes difíceis de serem trilhados.

Por outro lado, ao refletir-se sobre essas questões, na condição de professora do Ensino Superior e discente da Pós-graduação, percebe-se uma contradição, no sentido do que se vive e da prática que se efetiva na docência universitária. Nessa perspectiva, a Pós-graduação não tem avançado no que tange ao rompimento do pensamento colonizado de professores/as nesse nível de ensino, que insiste em advogar em favor da transformação, utilizando-se, ainda, de práticas de modelagem e improvisações. Sair dos trilhos, rachar paradigmas que engessam a atuação de professores/as, tanto na pesquisa quanto na formação de profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, é uma realidade que se constrói em bases consistentes, mas também com o enfrentamento à imposição de um pensamento disparador da normatização, da sobreposição do instituído, que ao ser questionado, causa mal-estares, privações e parcialidades.

O componente curricular Seminário de Introdução ao Doutorado serviu, prioritariamente, para canalizar elementos da Pós-



graduação e trazê-los à luz da crítica consubstanciada na experiência, no atravessamento dessa formação no corpo discente e docente. Provoações cada vez mais pertinentes emergiram: quais as contribuições da Pós-graduação para a formação do/a professor/a do Ensino Superior? Quais saberes construídos na Pós-graduação respondem às demandas profissionais de docentes formados/as? Que mudanças têm sido operadas nesses cursos, a partir das reflexões da formação? Como mudar as práticas mantendo as mesmas teorias e regras das agências de fomento, das universidades, das políticas para a Educação Superior?

Outra contribuição importante da disciplina Introdução ao Doutorado foi o diálogo sobre o Regimento Interno do PPGED; isso trouxe para o grupo um fortalecimento muito grande no entendimento da funcionalidade do programa, pois em certas ocasiões, a ausência das informações desse documento norteador tem gerado, entre pós-graduandos/as, raciocínios deturpados acerca de decisões e encaminhamentos de processos, quando esses são ações normatizadas que, *a priori*, devem fazer parte do acervo de informações básicas que se deve ter para pautar a caminhada de formação na Pós-graduação.

Neste contexto de localização de papéis, funções e hierarquizações funcionais, saber como opera esta rede regimental é de suma importância e representa ganhos, do ponto de vista da interação necessária que pós-graduandos/as precisam adquirir para evitar tropeços ou, mais gravemente, comprometimentos do curso, pois há normativas sobre prazos, condições para a qualificação, para defesa da tese e para o recebimento do diploma, além de ter-se, com essas exposições e trocas ocorridas durante a disciplina, a apropriação, também, daquilo que cabe à Capes, à UFPI, aos/as técnicos/as, aos/as docentes e discentes, na incursão formativa da Pós-graduação.

A leitura compartilhada, amparada pelas professoras ministrantes e pelo grupo de pós-graduandos/as da 8ª turma, foi o esteio para as compreensões alargadas e construídas de forma prazerosa e recheada de significados e sentidos particulares, mesmo quando se tratou de aportes legais sobre os quais as interpretações não escapam à plataforma da objetividade do que é regulamentado em lei, resolução ou outro documento.

Essas são nuances da disciplina Seminário de Introdução ao Doutorado, que lhe deram um caráter informativo-formativo muito

interessante, pela sensibilidade, clareza, e até ação cumulativa de saberes sem, entretanto, causar um encharcamento de ideias que se esvaziam na superficialidade; foram saberes construídos sobre uma base consolidada na prática de quem vive a Pós-graduação em suas várias dimensões, especificamente, na dimensão gestora.

Ancora-se nessas impressões para realizar os diálogos seguintes, que vêm sustentados por bases bibliográficas consistentes, utilizadas na disciplina acima mencionada, a exemplo destas ora indicadas: Gatti (2001), Santos; Azevedo (2009), Severino (2006), Ferreira (1999), Cunha (2013), entre outros.

### **Das finalidades da Pós-graduação: aonde se quer ir?**

Esse contexto permite a reflexão sobre as finalidades da Pós-graduação, que deve, também, objetivar a aproximação da vida acadêmica com a vida cotidiana, pois é sobre ela que se pesquisa. Perspectivando isso, traz-se para a pesquisa do curso de Doutorado a dimensão do gênero. Como esse tema atravessa a formação do/a professor/a do Ensino Superior? Como a experiência da docência do Ensino Superior dialoga, afeta a formação de novos/as professores/as, particularmente pedagogos/as? De que modo a Pós-graduação contribui para a formação do/a professor/a pesquisador/a do Ensino Superior, sensível às temáticas humanas como essa que se inclui na diversidade?

Em conformidade com levantamento prévio realizado no Banco de Dissertações e Teses da Universidade Federal do Piauí, pode-se afirmar que a produção acadêmica relacionada a essa dimensão tem crescido muito nos últimos dez anos, mas não pode, ainda, ser considerada ampla. Conseguiu-se localizar, nessa produção, trabalhos dos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) e dos Núcleos de Pesquisa (Roda Griô e Nepegeci). Mas mesmo as produções desses cursos e Núcleos incorporando o tema e dialogando com outras temáticas voltadas para a diversidade, ainda assim permanecem muitos vazios, necessitando serem percebidos na Educação Superior, especialmente, nesta que se volta para a formação de professores/as para atuarem nesse nível de ensino.

Considera-se a discussão da formação na perspectiva de gênero na Pós-graduação um passo muito importante na construção de táticas de resistências e de micro e macropolíticas que sugerem, inclusive, mudanças no currículo dos cursos de Pós-graduação, especialmente nos cursos de Pós-graduação em educação. Mas essas modificações podem ser construídas a partir de cada docente/discente em formação, como micropolíticas que permitam a descolonização do pensamento pelo questionamento das convenções culturais, utilizando, dentre outros meios, os próprios conteúdos das disciplinas dos cursos de Mestrado e Doutorado, particularmente, as que já anunciam, mesmo de forma acanhada, o tema da diversidade em suas ementas, contribuindo para que pós-graduandos tenham acesso a outras possibilidades de pensar a diferença de outros modos, além dos instituídos. É preciso questionar que política do gênero existe na formação do/a professor/a do Ensino Superior.

Como assegura Foucault (1995), não se busque descobrir o que se é, mas recuse-se o que se é, pois o problema político, ético, social e filosófico da atualidade não consiste em libertar o indivíduo do Estado, nem de suas instituições do Estado, todavia, liberá-lo tanto do Estado como da individualização que a ele se relaciona, com recusa das imposições que são seculares.

Nessa acepção, a formação do/a professor/a do Ensino Superior é um caminho de desencontros e de encontros em que pós-graduandos/as precisam assumir posições no processo formativo. Cabe a cada profissional em formação a excelência de sua profissão, e essa posição seletiva recai sobre o cultivo dos princípios da cidadania e da diversidade, que operam para além da tolerância do que não se reconhece de fato como outros possíveis, porém, que é intrínseco ao que é humano. A Pós-graduação deve prestar-se à descolonização do pensamento pelo desmonte das convenções culturais, pois só desse modo será caminho para a inclusão da diversidade, na perspectiva da dimensão de gênero e de outras diferenças.

Pensa-se como Larossa (2002), no que diz respeito à experiência, pois ela é o que passa, acontece e toca essa formação de professores/as para o Ensino Superior. Não o que se passa ou acontece, mas o que a atravessa e afeta. É certo que durante os cursos de Mestrado e Doutorado passam-se muitas experiências, mas quais dentre elas afetam-na, essa é a chave com a qual se deseja abrir portas desse processo formativo. Acredita-se que a resposta só será possível se a experiência da formação

não estiver apenas passando, acontecendo do lado de fora, mas tocando o pensamento desses/as professores/as pós-graduandos/as para o acontecimento vivo de si, a ponto de insurgir na descolonização de qualquer convenção cultural que não oportuniza a emancipação de uma pedagogia da Pós-graduação (FREIRE, 2009).

Por esse caminho, a disciplina Seminário de Introdução ao Doutorado veio para desterritorializar a Pós-graduação, pois potencializou discussões que enveredaram pelo terreno da descolonização, revelou as fragilidades do programa, assumiu o papel da massa crítica e do reconhecimento de que é necessária a solidariedade entre universidades para se vencer as desigualdades regionais, os critérios de avaliação das agências de fomento, e isso também precisa ser enxergado internamente, no que diz respeito às conduções do programa, do planejamento dos cursos, das disciplinas, das avaliações que se fazem das próprias linhas de pesquisa, sem comparações desqualificadoras pelos eixos temáticos que as ancoram. Pesquisa é vida, não pode haver restrições à vida.

### **Teorizações sobre a Pós-graduação: identificando rastros legais**

A política de Pós-graduação no Brasil é reconhecida tanto pela comunidade nacional quanto pela internacional; essa prerrogativa se deve à forma e à seriedade com que as políticas públicas para esse nível de ensino vêm se definindo e assumindo ações relacionadas aos cursos. Com essas afirmações, espraia-se a potência da Pós-graduação, nestes tempos de transformações aceleradas da política educacional, particularmente quando se fala do lugar da Pós-graduação *stricto sensu*.

Nessa linha de pensamento, Santos e Azevedo (2009) comentam que os cursos de mestrado e doutorado são lugares privilegiados de produção do conhecimento, levando em conta que a pesquisa é o centro desses cursos e deve formar pesquisadores/as. Nessa assertiva, as autoras deixam pegadas que levam ao trajeto realizado pela Pós-graduação brasileira, até a inserção e evolução da pesquisa educacional no interior deste percurso construtivo, que não se fez de um vazio, mas a partir de um conjunto de ações humanas que tiveram a intencionalidade de implementar o processo em meio a todas as implicações sociais, políticas, econômicas e culturais em evidência nesse contexto.

Questiona-se, nessa direção, o afirmado pelas autoras, a centralidade dada à pesquisa nos cursos em que a maioria dos/as pós-graduandos/as são professores/as, senão do Ensino Superior, da educação básica e, em alguns cursos, especialmente no campo educacional, profissionais de outras áreas também são discentes. Com essa centralização na pesquisa como a Pós-graduação dá conta da formação desse/a docente e desse/a profissional diverso? Até que ponto a pesquisa desenvolve os processos de formação para a docência nesses níveis?

Para Severino (2006), a Pós-graduação se potencializa importante contributo para o melhor conhecimento dos problemas que emergem de distintos espaços da realidade, e também para a qualificação significativa de profissionais nas áreas de ensino, gestão e pesquisa, comparada a uma sementeira de pesquisadores/as contribuindo para a consolidação do quadro de recursos humanos para os diferentes setores da vida.

Andarilhando pelo caminho aberto por esse autor, compreende-se que a Pós-graduação se destaca no nível de sua qualidade, no sistema educacional brasileiro, o que pode ser referendado pelo aumento, mais especificamente, pelo atestado da qualidade que a grande massa crítica nacional e internacional vem publicando sobre as produções de pesquisadores/as brasileiros/as advindos dos cursos de Pós-graduação do país.

Salienta-se que a Pós-graduação surgiu e se consolidou, no Brasil, nos moldes do que ocorreu com a Educação Superior sob a influência de modelos estrangeiros, norte-americano e francês, mas as peculiaridades do ensino de Pós-graduação nas universidades brasileiras acabaram por construir novos contornos que atendessem as necessidades locais e a complexidade que se construía no cenário dessas particularizações, porém, essa nem sempre foi a realidade. Por essa via, muitos/as professores/as foram formados/as nesses e em outros países, assim como intercâmbios e outras parcerias foram firmadas nesse tom (SANTOS; AZEVEDO, 2009). As influências estrangeiras se levantam como problemas contornados, talvez não. Ousa-se dizer que mais grave que isso é a manutenção da desigualdade entre regiões dentro do próprio país, mesmo implícita ou negada. As regiões sul e sudeste permanecem no topo pelas avaliações mais bem-sucedidas e, conseqüentemente, pelos investimentos financeiros que recebem das agências de fomento. Para melhor compreender a panorâmica da Pós-graduação no Brasil, elaborou-se um quadro-síntese dos Planos Nacionais de Pós-graduação, em que se dá ênfase às metas para esse nível de ensino.

**Quadro 2 - A Pós-graduação nos PNPG**

PNPG (1975-1979)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação das atividades desenvolvidas em nível de pós-graduação pelas instituições de ensino superior e de instituições de pesquisa;</li> <li>- Análise e estratégias para servirem como referência para a pós-graduação durante 05 anos;</li> <li>- Formação de professores/as para o magistério universitário, a fim de atender à expansão do ensino superior em quantidade e qualidade;</li> <li>- Formação de pesquisadores/as para maior incremento do trabalho científico e preparação de profissionais de nível elevado, em função da demanda de mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas.</li> </ul>
PNPG (1982-1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de docentes com qualificação para a docência e para a pesquisa em todas as suas modalidades e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado.</li> </ul>
PNPG (1986-1989)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Previsão do desenvolvimento da pesquisa pela universidade e da integração da pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia, além de destacar a necessidade de procurar soluções para os problemas tecnológicos, econômicos e sociais.</li> </ul>
PNPG (1990-2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não chegou a ser concretizado o Documento Final, em decorrência de diversos entraves, como restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, não se efetivando como PNPG, mas as suas diretrizes e instrumentos nortearam as ações da CAPES, de 1996 a 2004.</li> </ul>
PNPG (2005-2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase na necessidade de estímulo à cooperação internacional entre universidades, institucionalização de intercâmbio entre alunos/as e professores/as, além de permissão de apresentação de projetos para captação de recursos junto às agências de fomento internacionais.</li> <li>- Ênfase na qualidade, excelência e impacto dos resultados de pesquisas na comunidade acadêmica, empresarial e na sociedade. A qualidade da produção passa a ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisas e pelo número de doutores titulados saídos da Iniciação Científica direto para a atuação no Doutorado.</li> </ul>
PNPG (2011-2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esse Plano, ainda em vigor, considera o legado dos planos anteriores e propõe a continuidade do crescimento com a qualidade do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e a incorporação de novas ações e políticas.</li> </ul>

**Fonte:** Planos Nacionais de Pós-graduação

Esse panorama instalado objetivava e ainda busca viabilizar um projeto de sociedade de um contexto histórico-político-social que traga para a Educação Superior novas demandas, e exige conhecimentos que respondam aos novos horizontes expansionistas galgados pelo capitalismo e pela internacionalização do mercado interno, reforçando a dependência da política de educação em questão. Esses Planos Nacionais para a Pós-graduação ilustram bem essa página do desenvolvimento da educação *strictu sensu*. Na visão de Ferreira (1999), somente no III Plano Nacional de Pós-graduação foi estabelecido como objetivo geral a transformação dos cursos de Pós-graduação em autênticos centros de pesquisa e de formação de docentes pesquisadores/as. Com esse esclarecimento do autor, alude-se à tradição que tem se consolidado na prática formativa de professores/as pesquisadores/as pelos programas de Pós-graduação do Brasil.

O passeio pela trajetória da constituição da Pós-graduação no Brasil tem a intenção de deixar caminhos abertos para pesquisadores/as que desejam aprofundamentos e registros mais minuciosos desse percurso da Pós-graduação, que é também a história da educação do país. Traz-se, em seguida, uma breve contextualização do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí, para que se tenha o olhar para sua caminhada constitutiva. Para esse objetivo, utiliza-se a Resolução nº 025/16, do Conselho de Ensino e Extensão, que aprova o Regimento do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPI.

Sobre o Programa de Pós-graduação em Educação, estão registrados no Regimento dois cursos estruturados e em funcionamento regular, o Curso de Mestrado em Educação, modalidade acadêmica; e o Curso de Doutorado em Educação. Quanto ao Doutorado, objetiva a formação científica e cultural ampla e aprofundada dos/as pós-graduandos/as, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e o poder criador na área da educação.

A Universidade Federal do Piauí buscou várias alternativas para viabilizar a implantação de seu primeiro mestrado, durante a década de 1980. Dos cinco Centros de Ciências que compõem a UFPI, o Centro de Ciências da Educação (CCE) foi o que apresentou as melhores condições para a sua concretização, tanto em relação às estruturas físicas e materiais, quanto em relação à qualificação de seus/suas professores/as. Assim, em 1991, o CCE implantou o Mestrado em Educação.

O Programa de Pós-graduação em Educação, desde as duas últimas avaliações da CAPES, que lhe conferiu nota quatro, consolidou o trabalho que é realizado pelo grupo de docentes credenciados como permanentes e docentes colaboradores. O Programa tem investido em pesquisa e produção científica, fomentando a formação de pesquisadores/as e implementando ações de atendimento às demandas sociais da região Norte e Nordeste, especificamente.

Nesse cenário, o Mestrado em Educação oferecido pela Universidade Federal do Piauí contribui, dentre muitos outros aspectos, para a formação de pesquisadores/as interessados/as em investigar temáticas que contribuam para a construção de conhecimentos, em atendimento às demandas culturais, sociais e políticas das instituições educativas escolares e não escolares, dos movimentos sociais e das agências de fomento e desenvolvimento de pesquisas que possam promover o desenvolvimento sustentável das regiões que abrangem, na condição de território da formação para a pesquisa.

Com essa visão afirmativa, o Programa de Pós-graduação da UFPI tem compromisso com a produção do conhecimento científico e tem o entendimento que é papel da Universidade promover e garantir a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Configura-se, ainda, como espaço institucional de formação de pesquisadores/as para atuarem em nível local, regional e nacional, estruturando-se em princípios da interdisciplinaridade, da flexibilidade e articulação do ensino à pesquisa. O Programa, assim, volta-se para o incentivo, o apoio e o aprofundamento de pesquisas em Educação, além da investidura na construção da autonomia profissional, que é uma das particularidades dos estudos pós-graduados.

Nessa contextura, a produção de conhecimentos sobre a formação de professores/as, práticas educativas, políticas educacionais, história e memória da educação e as relações entre educação e diversidades, constituem-se em eixos centrais dos estudos desenvolvidos pelos/as pesquisadores/as vinculados/as ao Programa. Dessa forma, o ensino e a pesquisa desenvolvidos no contexto do PPGED pretendem analisar e compreender, com base nas ciências, a realidade educacional brasileira e, em particular, a piauiense, de maneira a dar subsídio às propostas de intervenção no quadro revelado pela pesquisa. A introdução dos mestrados em uma das linhas de pesquisa objetiva subsidiar



a fundamentação teórico-metodológica, bem como favorecer as condições para a formação necessária a professores/as pesquisadores/as. Essas são informações que interessam para a consolidação das ideias que se considera imprescindíveis para a próxima seção, que terá a intencionalidade de responder ao questionamento plantado desde o início deste ensaio. Afinal, por que a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o/a professor/a do Ensino Superior?

### **A Pós-graduação é uma necessidade formativa para docentes do Ensino Superior?**

Acredita-se que é indispensável saber o sentido da Pós-graduação, para depois pensar o seu lugar na formação de professores/as do Ensino Superior. Com esses sentidos construídos, pensa-se obter dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao lugar da Pós-graduação na formação desse/a professor/a, considerando-se que a Pós-graduação se realiza no âmbito da Educação Superior e, muitas vezes, no espaço acadêmico em que atua esse/a professor/a, e traz por si só sentidos e significados que precisam ser experimentados na prática docente. O outro entendimento tem a ver a como esse/a professor/a vai fazer uso dessa formação da Pós-graduação em sua docência, se o processo transcorre revestido de uma formação prioritariamente para a pesquisa, e não para a docência.

Perscruta-se o lugar da Pós-graduação na docência e, ao fazê-lo, tem-se a impressão de que ela não pensa a docência, ela pensa a pesquisa; entretanto, em se tratando do Curso de Doutorado, mais especificamente, arrisca-se a pensar que alguns elementos curriculares, em contrapartida, ao discutirem o ensino e a formação docente, cumprem esse papel. Por esse viés, concorda-se que a Pós-graduação pode ser uma necessidade pessoal, profissional, do ponto de vista de ser um investimento na carreira do/a professor/a, mas é a graduação e a Pós-graduação *lato sensu* que, de fato, são necessárias (SAVIANI, 2013).

Isso implica dizer que a Pós-graduação *stricto sensu* não pode ser entendida como um processo de escolarização dos/as professores/as, que aos Cursos de Doutorado e Mestrado em Educação, no formato que são ofertados, não cabe essa crítica, porque não é essa a proposta

que abarcam. Por outro lado, a pesquisa também é formação, através de sua prática, principalmente se for realizada no campo educacional, com professores/as pesquisadores/as que investigam seu próprio trabalho docente e validam o resultado, quando intervêm nas realidades pesquisadas. Com vistas à resolução de problemas, ou na busca do atendimento a demandas educacionais, essa formação não é necessária, mas se potencializa como tal à formação docente (CUNHA, 2013).

Responder por que a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o/a professor/a do Ensino Superior, depende de como esse/a professor/a compreende o processo da Pós-graduação. “Portanto, quando se toma o pressuposto de que a pesquisa pode ser o elemento-chave para a formação emancipadora, está-se adotando a ideia de coerência entre os processos investigativos e uma proposição valorativa de educação” (CUNHA, 2013). Nessa concepção, que é a que se compreende, defende-se, então, que a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o/a professor/a do Ensino Superior, haja vista, ainda, a ausência de outras formações para esse fim, além de serem os cursos de Mestrado e Doutorado exigência para a docência superior.

Coaduna-se com Soares e Cunha (2010), quando trazem pertinentes contribuições para este diálogo, no sentido não prescritivo da Pós-graduação, mas reflexivo, a respeito das reais necessidades formativas do/a professor/a do Ensino Superior. Em seu discurso, as autoras deixam clara a sua insatisfação quanto às políticas públicas, por elas não exigirem uma formação para o/a professor/a da Educação Superior que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, inclusos a avaliação e o planejamento, além da condução da aula nas suas diversas possibilidades.

Fica evidente a necessidade dessa formação, principalmente quando a contemporaneidade apresenta demandas que requer do/a professor/a, especificamente do/a professor/a do Ensino Superior, o trato de temas cada vez mais emergentes e que necessitam ser discutidos com embasamento teórico, mas, também, flexibilidade, humanidade e metodologias criativas. Se os cursos de Mestrado e Doutorado não alcançam esse entendimento, se não são espaços de desconstrução de estereótipos de professores/as e pesquisadores/as ou máximas científicas que minam quaisquer possibilidades de humanização do ensino e da pesquisa, então, precisa-se encontrar outros sentidos para essa formação.

## Pontuando rastros das reflexões finais

Diante do exposto, e como se consubstancia no relato descritivo analítico de discussões, leituras e vivências durante o componente curricular Seminário de Introdução ao Doutorado, compreende-se a Pós-graduação como necessidade formativa para o/a professor/a do Ensino Superior, por enxergá-la como contributo para o desenvolvimento de competências e habilidades docentes que podem ser otimizadas pela prática da pesquisa: problematizar, argumentar, analisar, entre outras; mas, reconhece-se a limitação da Pós-graduação quanto à formação do/a professor/a, uma vez que não há um direcionamento claro sobre essa questão, enquanto contempla a pesquisa amplamente e com ela sustenta a plataforma dos cursos de mestrado e doutorado.

É imprescindível que os cursos de Pós-graduação alarguem o seu olhar para esses campos teóricos e desenvolvam ações formativas mais consistentes, que operem transformações no fazer docente desses/as professores/as, e ultrapassem a abordagem genérica da formação de docentes universitários/as. Infere-se que essa mudança de enredo da formação é que de fato qualificará a Pós-graduação como uma necessidade para a docência do Ensino Superior. Não é o título que faz o Mestre/a Doutor/a, mas a vivência produtiva com outros/as nos seus centros e em parcerias com outras instituições. É assim que se aprende, na troca de saberes entre/com colegas professores/as (GAZZOLA; FENATI, 2010). É claro que há avanços, valoriza-se onde se está, mas é preciso saber para onde se quer ir para construir o caminho. Por esse viés, a Pós-graduação precisa desenvolver uma pedagogia capaz de realizar movimentos que atendam à pesquisa como par dessa formação do/a docente universitário/a.

Discutir e refletir sobre essas fragilidades da Pós-graduação em educação, e a partir dela retirar encaminhamentos, como ocorreu neste elemento curricular, é, antes de tudo, trazer para si (dirige-se ao Programa) os desafios aos quais está exposto o programa e sobre os quais, muitas vezes, não tem autonomia decisória, por isso não se trata aqui de responsabilizações sobre o verificado, mas o registro da necessidade de validar, com restrições, a resposta para a questão perseguida neste texto: por que a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o/a professor/a do Ensino Superior?

## Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-graduação**. Brasília: MEC/ CAPES, 1975. Disponível em: [capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao](http://capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao). Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-graduação**. Brasília: MEC/ CAPES, 1982. Disponível em: [capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao](http://capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao). Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-graduação**. Brasília: MEC/ CAPES, 1986. Disponível em: [capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao](http://capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao). Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010**. Brasília: MEC/ CAPES, 2004. Disponível em: [capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao](http://capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao). Acesso em: 05 mar. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020**. Brasília: MEC/ CAPES, 2010. Disponível em: [capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao](http://capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao). Acesso em: 05 mar. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Pesquisa e Pós-graduação em Educação: o sentido político e pedagógico da formação. In: SILVA, Alex Sander da; SILVA, Ilton Benoni da; VIDALCIR, Ortigara (Orgs). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento**: abordagens contemporâneas. Criciúma, SC: Ed. UNESCO, 2013.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A pesquisa científica nas ciências sociais**: caracterização e procedimentos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

FOUCAUT, M. O sujeito e o poder. IN: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra. 16. ed., 2009.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida; FENATI, Ricardo. A Pós-graduação Brasileira no Horizonte de 2020. In: **Plano Nacional de Pós-graduação-PNPG2011-2020**, p.2-34, v.2/Coordenação de Pessoal de Nível Superior - Brasília, DF: CAPES, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ. [online]**, Rio de Janeiro, v.1, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

SANTOS, Lúcia Félix dos.; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A Pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

SAVIANI, Demerval. Do senso comum à Ciência da Educação: o lugar estratégico da Pós-graduação. In: SILVA, Alex Sander da; SILVA, Ilton Benoni da; VIDALCIR, Ortigara (Orgs). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento**: abordagens contemporâneas. Criciúma, SC: Ed. UNESC, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de Pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006.

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

RESOLUÇÃO nº 025/16. **Regimento do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGED/UFPI**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Piauí.

## **PÓS-GRADUAÇÃO: discussão sobre o professor do Ensino Superior e a relação com a afrodescendência**

*Antonia Regina dos Santos Abreu Alves*

O contexto educacional configura-se como um dos locais de convergência das políticas públicas brasileiras, pois a educação é a base da sociedade. É neste cenário que iremos desenvolver nosso texto, apontando para a discussão referente à formação na Pós-graduação com o intuito de destacar a necessidade de valorização desta etapa formativa para a docência. Destacamos quão grande é a importância da formação superior de qualidade, para que os professores possam desenvolver um processo de ensino e aprendizagem crítico e reflexivo, sobretudo no espaço da Pós-graduação, em que vivenciarão experiências fundantes para a preparação do trabalho docente no ensino superior.

Refletimos sobre a contextualização dessa situação, compreendendo que o professor deve atentar-se para que a sua formação dê-se de forma permanente. A produção deste texto foi suscitada na disciplina Seminário de Introdução ao Doutorado, cursada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí- PPGEd, o referido apontamento sinaliza para reflexões acerca das leituras realizadas no percurso dessa disciplina, em que as professoras ministrantes nos incitaram significativas provocações sobre a formação na Pós-graduação no Brasil.

Este texto foi pensado a partir do seguinte questionamento: Por que a Pós-graduação é uma necessidade formativa para o professor do Ensino Superior? Tem como objetivo discutir a formação do professor do ensino superior no contexto da Pós-graduação na perspectiva da afrodescendência. Desenvolvemos diálogos com alguns autores como Soares e Cunha (2010), Santos e Azevedo (2009), Severino (2013), dentre outros, com o intuito de problematizar essa discussão.

De antemão, trazemos algumas compreensões sobre esta temática, tratando-se dos caminhos que levam um professor a buscar o ingresso em uma Pós-graduação, seja o desejo pessoal de crescer em sua área, seja uma exigência do mercado de trabalho, seja uma imposição das leis que regem o sistema educacional de nível superior, seja qual for a motivação inicial, o professor que pretende ingressar no ensino superior, precisa, obrigatoriamente, ter formação em nível de Pós-graduação, e em se tratando dos estudos sobre a afrodescendência, a Pós-graduação é um excelente espaço para diálogo sobre a temática, suscitando debates importantes.

Levando em consideração a inserção de temáticas relacionadas à afrodescendência e à diversidade cultural na formação docente em nível de Pós-graduação, destacamos que estes estudos têm muito a contribuir com o preparo dos professores formadores de futuros professores da educação básica, oportunizando-lhes discussões importantes que poderão afetar na atuação nos processos formativos, pois antes mesmo de atuarem como docentes, os estudantes de Pedagogia têm, através do estágio supervisionado, por exemplo, a possibilidade de vivenciar situações de diversidade que permeiam as escolas. E se os seus professores não trazem a abordagem destes conteúdos, juntamente com a possibilidade de experimentação de vivências básicas sobre a temática, torna-se complexo desenvolver um ensino de qualidade nas escolas.

### **Na caminhada da formação docente na Pós-graduação**

Durante os estudos da disciplina Seminário de Introdução ao Doutorado, tecemos muitas discussões sobre a formação na Pós-graduação, o que nos levou a continuar refletindo também

sobre os motivos que nos fizeram ingressar no Doutorado em Educação na Universidade Federal do Piauí. No nosso caso, iniciamos a caminhada com o desejo pessoal de cursar o Mestrado em Educação, experiência que nos oportunizou a construção de novos conhecimentos, sobretudo no tocante à pesquisa envolvendo a temática afrodescendência e educação. Logo após a conclusão do mestrado, ingressamos na docência no ensino superior, e essa nova etapa veio imbuída da necessidade de fazer o Doutorado em Educação, para desempenhar melhor o trabalho docente. Essas foram as nossas motivações para cursar a Pós-graduação.

Hoje, vivendo a experiência dos estudos doutorais, compreendemos que ser professor do Ensino Superior exige sim uma formação na Pós-graduação, as vivências com pesquisa e com o rigor dos estudos que são desenvolvidos nesta etapa de formação, oportunizam ao professor rever toda a sua caminhada docente, podendo melhorar, significativamente, a qualidade de seu trabalho. Pois a formação em nível de doutorado suscita mais que o título de doutor, pois este “é mais que um professor, mais que alguém que ensina, é alguém que pensa” (BIANCHETTI, 2005, p. 143), o que nos leva a refletir sobre a relação com os contextos da afrodescendência, pois em se tratando desta temática é de extrema necessidade traçar a reflexão sobre o assunto, e o Ensino Superior precisa ter esta sensibilidade para preparar os futuros professores para ingressarem na área docente apontando para um ensino que faça despertar nos alunos uma maneira mais sensível de pensar o processo de formação.

Pimenta e Anastasiou (2002) comungam da opinião de que os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que lhes possibilitam dizer quais eram os seus bons professores. Espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. Poder aliar uma carga formativa pessoal com os ensinamentos adquiridos na Pós-graduação, só tende a melhorar a qualidade da docência.

Porém, “não há a exigência de uma formação para o professor da Educação Superior que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem,



incluindo avaliação e planejamento, enfim, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 580). E é neste quadro que apontamos a discussão limitada sobre contextos relacionados à afrodescendência, então como os alunos da graduação poderão provocar novas ideias em seus alunos da educação básica se os seus professores doutores não os incitam a tal? Como será possível pensar em um ensino transformador, se na universidade são instituídas as relações de poder em que são demarcados conhecimentos ou conteúdos que são mais importantes que os outros?

Geralmente, os professores atuam em departamentos, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Então, recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente. Os resultados obtidos, não são objeto de estudo ou análise individual no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos, não tem de “prestar contas”, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa, estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Por isso, a experiência na Pós-graduação oportuniza uma ressignificação do conceito de conhecimento.

Na tessitura pontuamos que as experiências tanto na Pós-graduação como no Ensino Superior, de modo geral, são uma oportunidade para que os futuros professores possam vivenciar momentos para a construção de uma identidade profissional. Nesse sentido, os professores dos acadêmicos precisam trabalhar de tal modo que os preparem para a diversidade das salas de aula. O próprio espaço da sala de aula na universidade pode representar instância multicultural transformadora, na medida em que permite o encontro entre culturas diferenciadas, e posteriormente quando os alunos vivenciarem experiências aproximativas com a escola é possível pensar uma caminhada rumo a uma educação valorizadora da diversidade, da afrodescendência e promotora do sucesso e da equidade.

É conveniente, portanto, trazer à tona discussões sobre as temáticas citadas, objetivando a formação de profissionais da educação para a diversidade tanto em nível de Pós-graduação

como em nível de graduação, na tentativa de denunciar e rejeitar atitudes que, ainda colaboram para que algum aluno vivencie manifestações de discriminação e preconceito racial no contexto da escola. Trata-se de discutirmos possibilidades que apontem questões que visibilizam a história e cultura dos afrodescendentes. Para Soares e Cunha (2010), o desafio que está posto para a universidade, é transpor um ensino bancário, conteudista para um “processo formativo centrado na indagação, na reflexão crítica da realidade, na investigação da prática profissional à luz das bases epistemológicas, políticas e culturais dos conteúdos, possibilitando, aos estudantes, aprenderem a aprender” (p. 592), traçando novos desafios, novos questionamentos, tendo em vista que a sociedade está em constante processo de transformação, e a educação precisa, sobretudo adaptar-se a essa realidade, pois:

[...] as Universidades fazem parte desse processo de transformação social, na medida em que se constituem como espaço de formação dos sujeitos, produção e disseminação de conhecimentos. Na tessitura de suas ações, trilharam caminhos que se entrecruzam com tantas políticas nacionais e internacionais, colaborando assim, com a estruturação da vida social em suas dimensões, também econômicas e culturais. (MACHADO; BOAKARI, 2013, p. 283).

Seguindo esta linha de raciocínio nos questionamos: a inserção na Pós-graduação garante a formação para ser professor universitário? Para dialogar com esta indagação apresentamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao determinar em seu Art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 20), com essa afirmativa, destacamos a importância que a lei dá ao contexto formativo do professor universitário.

Neste esteio, trazemos para o texto, o Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 (PNPG) que é estabelecido atualmente, dá continuidade aos cinco planos anteriores e traz novas implementações, explicitadas em cinco eixos, que estão dispostos a seguir:

1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a Pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da Pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. (BRASIL, 2010, p. 15).

Paralelo a este plano, foi elaborado o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), trazendo sinalizações positivas no que se refere à Pós-graduação, pois este plano contempla propostas de diretrizes e políticas deste nível de ensino (BRASIL, 2010). O PNE afirma na Meta 13: “elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores” (BRASIL, 2014, p. 75), dialogando com o PNPG ao propor o aumento do número de professores com Pós-graduação.

Analisando o exposto, atentamos para a questão explicitada nas leis sobre a valorização da Pós-graduação, pontuando inclusive a ponte existente entre educação básica e Ensino Superior. Afinal de contas, uma tem relação direta com o outro, pois o professor universitário vai formar professores da educação básica, por isso o ensino na Pós-graduação deve relacionar os dois níveis de ensino. Propõe-se que o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) “desenvolva estudos relativos à formação de professores, ao estabelecimento dos padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio” (BRASIL, 2010, p. 21). Essa valorização da educação básica na Pós-graduação deve incentivar muitos professores a buscarem a vivência desta etapa formativa.

Isso significa que o objeto do trabalho docente são os seres humanos, seres individuais e sociais. Logo, a relação entre o professor e o seu objeto de trabalho constitui-se em uma relação humana. Trata-se, portanto, de uma vivência interativa, complexa e incerta, que requer, do professor, uma série de tomadas de decisões imediatas, uma mobilização dos conhecimentos e possíveis ajustes das ações previstas, de modo a adaptá-las a determinada turma ou situação do estudante (função didática e pedagógica). (SOARES; CUNHA, 2010, p. 587).

Neste quadro, destacamos a importância de se repensar a caminhada na Pós-graduação, tendo em vista que a maior parte dos professores mestres e doutores irão atuar na docência, preparando futuros professores que atuarão nas escolas brasileiras. A pesquisa é tão importante quanto a docência, por isso, a Pós-graduação deve priorizar os dois âmbitos, criando pontes que possam enaltecer esta relação, sobretudo no que se refere à diversidade cultural, à afrodescendência, superação da discriminação, pois sabemos que é importante tratar de temáticas ainda pouco discutidas no campo da formação na Pós-graduação, por isso destacamos que:

[...] a legitimidade dos estudos e pesquisas sobre as relações de gênero e raça na vida cotidiana, ainda é questionável na academia, tanto que a inserção desses temas, nos currículos dos cursos, é envolvida por conflitos, desconfortos e tensões, sendo mesmo difícil conseguir o entendimento entre os pares de que se tratam, também, de produções científicas. Tais dilemas vêm deixando lacunas na formação dos profissionais da educação. (MACHADO; BOAKARIA, 2013, p. 284).

Dessa maneira, o mínimo que se deve fazer, é exigir que o corpo docente da universidade tenha formação pós-graduada, caso o objetivo seja a valorização do Ensino Superior. Mais do que um formalismo burocrático do título acadêmico, o que se está em pauta é uma experiência real de construção de conhecimento. E para contribuir na formação de alunos que pensem a diversidade como ponto de reflexão na formação é preciso que este se dê em todos os âmbitos, desde a Educação Superior à Pós-graduação, até porque se o aluno não se apropria da discussão sobre a diversidade, dificilmente

irá perceber a sua importância em outras instâncias, principalmente ao se aproximar da sala de aula da educação básica.

Além disso, o professor universitário tem que ter um mínimo de convivência também com a investigação, pois tanto a pesquisa quanto a docência são aliadas no processo educativo, e todo professor é pesquisador também. Por isso, é necessário incentivar nossos alunos, para que eles compreendam a necessidade de desenvolver processos investigativos em sala de aula, especialmente no que se refere a relações preconceituosas construídas neste espaço. O professor universitário precisa dessa prática para ensinar adequadamente, assim como o seu aluno precisa compreender esta postura, para aprender bem o que lhe é ensinado. E a Pós-graduação *stricto sensu* tem sido, no contexto brasileiro, o único espaço em que o professor universitário pode ter, efetivamente, experiências com a pesquisa (SEVERINO, 2013), e com isso é possível atravessar este processo de aprendizado para se preparar para a formação e atuação de modo mais sensível e respeitoso, pois a partir do momento em que se vivencia com professores que incentivam a pesquisa e a docência de modo paralelo em que seja valorizada a diversidade, é possível pensar em possibilidades de uma nova forma de fazer o processo de ensino e aprendizagem.

A formação do professor universitário tem possibilitado vários debates sobre as condições pelas quais esse ator ingressa na carreira acadêmica, ao tempo que isto implica também em seu ingresso na formação na Pós-graduação. Ainda pontuando a relação do Ensino Superior com a Educação Básica, trazemos a afirmação de Santos e Azevedo (2009, p. 534):

Essa atenção pode ser entendida como fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade que trouxeram as políticas públicas para o centro dos debates sociopolíticos [...]. Trata-se de fenômeno que também vem influenciando a complexidade e a dinâmica dos próprios programas de Pós-graduação, ao mesmo tempo que recebe influências deles.

Corroborando com as autoras, compreendemos que a Pós-graduação é diretamente influenciada pelos contextos sociais, desse

modo, o professor do Ensino Superior, ao viver a experiência na Pós-graduação poderá discutir com mais propriedade os contextos formativos, podendo reforçar em seu aprendizado novas experiências que irão afetar o seu desempenho em sala de aula. “Portanto, quando se toma o pressuposto de que a pesquisa pode ser o elemento-chave para a formação emancipatória, está-se adotando a ideia de coerência entre os processos investigativos e uma proposição valorativa da educação.” (CUNHA, 2013, p. 64), principalmente porque a maioria das pesquisas de Pós-graduação na área da educação, por exemplo, tem objetos de estudo que surgem da própria experiência docente.

E toda esta prática está diretamente relacionada com as vivências da educação básica, lócus em que ocorrem a maior parte das pesquisas no Ensino Superior. Por isso, é de suma importância pensar na apropriação dos futuros professores com vivências aproximativas com a realidade da escola de educação básica. Em nossa pesquisa de doutorado, pretendemos desenvolver este levantamento, em que iremos nos aproximar de alunos estagiários do curso de pedagogia para pensar de que maneira a universidade lhes prepara para atuar nas salas de aula. As disciplinas de estágio oportunizam o futuro professor a preparar-se para desenvolver uma prática em sala de aula, que seja mais sensível? Como isso acontece?

“Partindo da consideração de que os cursos de mestrado e doutorado constituem um lugar privilegiado de produção de conhecimento, dada a centralidade que a pesquisa científica deve neles assumir” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 534), inferimos que a Pós-graduação não afeta apenas os professores universitários que estão na condição de alunos, mas atravessa também a sua prática docente.

Para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma eficaz na formação docente seja na Graduação ou na Pós-graduação, Candau (2011) adverte que é necessário articular constantemente as dimensões: a) humana, destacando a importância da compreensão da relação interpessoal neste processo, sendo a afetividade imprescindível; b) a técnica refere-se ao processo como ação intencional, que procura organizar as melhores condições para que aconteça o aprendizado; c) a político-social considera uma cultura específica e trata com pessoas concretas que têm uma

posição de classe definida na organização espacial em que vivem.

Compreendemos, desta maneira, que as experiências formativas na docência contribuem significativamente para a mudança de postura pessoal e profissional na vida dos professores, até porque não será apenas o título de graduado, mestre ou doutor que vai determinar o profissional, mas todas as vivências que cada etapa formativa vai proporcionar a cada pessoa.

Refletamos sobre a formação do professor, a prática docente, a carreira, a história de vida profissional e as políticas públicas sobre tal profissão, a formação pós-graduada é o aspecto que, nesse momento para nós, tem suscitado maiores reflexões. Isso devido ao contexto no qual os professores universitários são ou não são preparados para o exercício de sua profissão.

A CAPES<sup>1</sup>, que cuida dos cursos de Pós-graduação, recebeu novas atribuições com a criação das Diretorias de Educação Básica e tem condições de comandar os esforços para consecução dessa tarefa. A interação mais definitiva com a educação básica é uma maneira de reforçar a aproximação do SNPG com os interesses da sociedade. (BRASIL, 2010, p. 21).

Desse modo, é necessária a efetivação de um ensino que priorize todos os âmbitos da sociedade. Aliar a Pós-graduação e a educação básica, pode ser o grande insight do contexto formativo, possibilitando uma educação engajada que valorize, igualmente, todos os níveis de construção do saber, pois, “pensar a pesquisa e a formação na linha da inovação emancipatória é uma tarefa desafiadora e eminentemente pedagógica, a qual está presente na essência do nosso cotidiano, no Programas de Pós- Graduação” (CUNHA, 2013, p. 66), por isso, a pesquisa deste aproximar-se das vidas dos professores nas escolas. Acrescente-se ainda:

A Pós-graduação *stricto sensu* é a última etapa da educação formal e está diretamente ligada aos demais níveis de ensino, uma vez que os seus alunos são oriundos das etapas de ensino anteriores

---

<sup>1</sup> Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

[...]. O tema educação básica será objeto de estudo por parte do Sistema Nacional de Pós- Graduação. Recomendar-se-á que o SNPG desenvolva estudos relativos à formação de professores, ao estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos, tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da educação básica, notadamente do ensino médio. (BRASIL, 2010, p. 41).

De acordo com o exposto no PNPG, percebemos a complexidade que se dá aos processos de ensino e aprendizagem, e aliando educação básica e Ensino Superior de forma mais explícita, possibilitará meios para que as pesquisas desenvolvidas na Pós-graduação, de fato cheguem às escolas, atuando como ferramentas que promovam alterações qualitativas e contribuições mais efervescentes.

É de suma importância a formação em nível de Pós-graduação como possibilidade de avançar na qualidade do trabalho docente, por isso é salutar pensar nas possibilidades do contexto formativo que deve aliar ensino e pesquisa e que não trata-se de algo automático, como afirmam Soares e Cunha (2010, p. 582) que esta “tem sido uma suposição discursiva, pois o estatuto epistemológico que sustenta as práticas de ensinar e aprender na universidade não confirma os elos automáticos entre ensino e pesquisa”, à guiza desta proposição apontamos as discussões sobre afrodescendência como um tema de ampla abrangência que deve ser abordado na formação da Pós-graduação, oportunizando a preparação de mestres e doutores para atuarem com o grupo de acadêmicos, trazendo possibilidades discursivas para as temáticas das diversidades.

Diante do supracitado, endossamos que a docência e a investigação são constituintes das principais funções do professor universitário, ao tempo que estas são permeadas pelo princípio da indissociabilidade configurando-se como um novo desafio da Pós-graduação. Sobre docência e investigação, Soares e Cunha (2010, p. 588):

Certamente, são elas que qualificam a condição da docência, desde que possam se constituir em um avanço nos processos de pensamento do professor e na sua capacidade de fazer



os estudantes acompanharem essa reflexão. Entretanto, essa condição requer saberes específicos, que não decorrem automaticamente das habilidades de investigação e evidenciam a necessidade de uma formação que os contemplem.

Seguindo o pensamento das autoras, compreendemos a relevância das discussões sobre a necessidade de aliar, cada vez mais, a pesquisa e a docência, entendendo que uma deve estar imbricada na outra, para que possa ter validação e significado contundente para a formação do graduando, do mestre e do doutor.

É nesse sentido que destacamos a necessidade e importância de discussão sobre a temática da afrodescendência nos cursos de Pós-graduação, trazendo à tona a necessidade de falar da nossa própria história ancestral. Para Cunha Júnior (2005, p. 254):

A presença de africanos e afrodescendentes na cultura e na história não é realizada na forma completa e satisfatória, como seria simples e natural. Deveríamos estar em todos os capítulos, dada a nossa existência e participação constante em todos os setores da cultura, em todos os momentos da história. Essa representação na história e na cultura não é realizada, pois estamos submetidos a um processo de dominação e de imposição da cultura denominada ocidental. Estamos dentro de um sistema de educação considerado universal, que transmitiria em hipótese a essência da cultura humana, na sua diversidade. No entanto, esta visão de universal funciona como a imposição de uma visão eurocêntrica de mundo. As ideias de ocidente e a cultura ocidental são utilizadas como parte da dominação cultural. No trato dado ao universal, desaparecem as especificidades, ficam as categorias gerais, que são as da cultura grego-romana, judaico-cristã. Essas culturas fundamentam o eurocentrismo. E desconhecem como relevantes as expressões de africanos e afrodescendentes.

Nas palavras de Cunha Júnior, percebemos que toda a temática referente à afrodescendência é tida como um assunto que pode ficar em segundo plano por ser menos importante, se é isso que acontece na sociedade, nisso reflete-se os contextos educacionais e de formação docente também. Mas, precisamos romper com essa realidade e, para isso, é necessário que os formadores dos futuros professores

compreendam a grande contribuição que é estudar a afrodescendência, a questão racial, o racismo e discriminações no contexto social que irá refletir diretamente na escola e formação dos acadêmicos que estarão lidando com mais proximidade com a educação básica.

Podemos afirmar que a pós-graduação ocupa papel de fundamental importância na organização da Educação Superior, pois neste nível de ensino é exigido que o corpo docente tenha um mínimo de professores titulados em seus quadros, principalmente com o título de mestre ou de doutor (SANTOS; AZEVEDO, 2009), portanto, trata-se da necessidade das universidades, ter professores preparados para atuar no Ensino Superior. Por isso, a Pós-graduação tem peso fundamental nesse nível de ensino, nesse sentido, Severino (2013, p. 41), destaca que “é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional”. Com essa assertiva, caminhamos para a conclusão do texto.

### **Arvorando na conclusão...**

Em nosso ponto de vista, as motivações que levam os professores a procurarem a Pós-graduação são as mais diversas possíveis, mas compreendemos que o desejo de avançar na carreira profissional seja um dos mais importantes motivadores, principalmente, relacionando com tudo o que foi exposto neste texto, para se tornar partícipe do professorado do Ensino Superior, há que se entender na natureza deste ensino, e que na formação pós-graduada existe essa possibilidade, mas é importante destacar também, que esta etapa não é conclusiva, “em função da necessidade de educação permanente para toda a vida” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 592).

O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para ver-se como professores nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o qual os saberes da experiência não bastam. Sobretudo, pensando em uma formação que afete o seu lado pessoal, pois um professor não pode ser pensado como figura separada de seu próprio ser. É necessário aprender através da construção do conhecimento e mudar

de posicionamento, vivenciando experiências transformadoras, como por exemplo, o estudo sobre afrodescendência que pode oportunizar novas descobertas e aprendizados que irão despertar provocações nos alunos e quem sabe possibilitará inovações importantes para os processos de ensino e pesquisa dos professores.

Por isso, a necessidade de buscar a Pós-graduação, para continuar o processo formativo em nível de formação mais elevado, em que se espera do aluno-professor, a possibilidade de sair da experiência da Pós-graduação, mais fortalecido para desenvolver o fazer docente, é algo que precisa ser provocado nas universidades constantemente, pois é necessário repensar e transformar o processo de ensino.

## Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A didática em questão**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Pesquisa e Pós-graduação em educação: o sentido político e pedagógico da formação. In: SILVA, Alex Sander da; SILVA, Ilton Benoni da; ORTIGARA, Vidalcir. (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento: abordagens contemporâneas**. Criciúma, SC: Ed. UNESC, 2013. p. 61-77.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; BOAKARI, Francis Musa. Formação continuada com e na diversidade: outros caminhos à universidade no século XXI. In: DIAS, M. I.; LIMA, M. da G. S. B. **O cenário docente na Educação Superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos**. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 283-305.


PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A Pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 42, set/dez, 2009. p. 534-550.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. In: SILVA, Alex Sander da; SILVA, Ilton Benoni da; ORTIGARA, Vidalcir. (Orgs.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento: abordagens contemporâneas**. Criciúma, SC: Ed. UNESCO, 2013. p. 39-60.

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





# PÓS-GRADUAÇÃO E A NECESSIDADE FORMATIVA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Maria do Socorro Santos Leal Paixão*

O tema formação docente vem a cada dia ocupando um espaço mais importante nos debates sobre a educação, devido à compreensão de que o ensino é uma atividade extremamente complexa que requer do professor uma competência profissional que somente será desenvolvida com adoção de metodologias que privilegiem a adequada articulação entre teoria e prática, a resolução de problemas e a reflexão sobre a própria atuação profissional.

A discussão sobre a profissionalização do ensino introduz mudanças significativas nos paradigmas que orientam a formação dos professores, evidenciando uma concepção de professor como sujeito ativo que produz saberes docentes na sua prática. Os debates em torno da profissão docente e, particularmente da formação do professor, vem sendo conduzidos a partir da perspectiva reflexiva (ZEICHNER, 1993) que implica considerar que a formação é um processo contínuo que deverá possibilitar ao docente a conquista da autonomia através da reflexão sistemática sobre a ação, isto é, o docente constrói seu conhecimento profissional de forma processual e reflexiva.

Entendendo a formação docente como um processo contínuo, as discussões em torno da formação inicial e continuada dos

professores têm colocado no centro do debate os modelos de formação com suas lacunas para a compreensão dos processos de ensinar e aprender. Em geral, há entre os docentes certa insatisfação com a formação recebida, sob a alegação de que não percebem uma relação nítida entre a formação e o exercício profissional. Os gestores, por outro lado, admitem que ela não produz os resultados esperados. Todos admitem que é preciso melhorar a qualidade da formação docente.

Desse modo, os sistemas educativos, as agências formadoras dedicam atenção especial a essa problemática. No caso específico do Ensino Superior, a questão se torna mais complexa, haja vista que estamos tratando de formadores de formadores. Sabendo-se que a função da Pós-graduação é formar professores para o magistério universitário, esta passa a ser também foco de atenção dos agentes financiadores/avaliadores, em relação aos cursos de Mestrado e Doutorado, responsáveis pela formação desses profissionais.

Partindo do pressuposto de que a formação é contínua, isto é, se estende durante toda a carreira, esforços devem ser envidados para que ela responda às necessidades de formação dos professores. Há que se considerar também que as necessidades de formação são realidades subjetivas e, portanto, sofrem influência do momento histórico e do contexto socioeconômico e cultural.

A realidade educacional atual coloca os professores e as instituições de ensino diante do complexo e irreversível processo de inclusão de alunos com desenvolvimento atípico no sistema comum de ensino. Deseja-se e espera-se que a escola cumpra a tarefa de garantir que todos os alunos se apropriem do conhecimento, respondendo adequadamente as necessidades de cada um, o que exige dos profissionais novas competências para enfrentar esse desafio. Assim, cabe indagar, então: **Como a Pós-graduação pode atender a necessidade formativa do professor do Ensino Superior frente à nova realidade da educação inclusiva?**

Compreendendo a relevância da temática e a necessidade de estudos nessa área é que se propõe esse estudo com o objetivo de analisar as contribuições que a Pós-graduação pode oferecer para responder às necessidades de formação do professor do magistério universitário, com vistas a atuação em contextos inclusivos. O texto está estruturado em

três seções, além dessa parte introdutória e das considerações finais. A primeira seção examina o conceito de necessidade formativa, a segunda discute a formação docente para a educação inclusiva e a terceira analisa as contribuições da Pós-graduação para a formação do docente universitário que atuará em contextos inclusivos.

## **O que é necessidade na formação de professores?**

Não há um conceito universal de necessidade formativa, pois a palavra necessidade é ambígua, podendo ter diferentes sentidos. De modo geral, a palavra nos encaminha para duplicidade de sentidos, tais como desejo, exigência, aquilo que é imprescindível, indispensável (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, BANDEIRA, 2014). Entende-se que as necessidades não são absolutas, elas dizem respeito aos indivíduos e aos contextos e resultam de crenças e valores.

Atualmente vem se fortalecendo no meio educacional a ideia de que é preciso conhecer e explicitar as necessidades de formação dos professores a fim de que elas orientem os objetivos de formação. Dada a ambiguidade que marca a palavra necessidade, não é fácil definir com precisão o conceito de necessidades de formação, visto que esse conceito

Admite múltiplas acepções e recobre representações que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconômicos, culturais e educativos da sua construção, os intervenientes no processo de explicitação e os modos como estes procedem para aprender e analisar as necessidades (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 7).

Dada a complexidade da ação educativa é compreensível que o professor enfrentará problemas variados no seu fazer pedagógico, fortalecendo a concepção de que as variadas necessidades de formação do professor deverão ser atendidas ao longo da carreira, num processo de formação contínua e não apenas na formação inicial. Com esse entendimento, fortalece a ideia de que a formação do professor não deve estar restrita ao exercício técnico-pedagógico, mas ser uma formação mais ampla.



Assim, a formação deve ser entendida como

a preparação do professor para a investigação do fenômeno educativo, dotando-o de uma atitude científica e reflexiva na condução e avaliação da sua própria prática, bem como dos meios para teorizar a experiência adquirida, evitando os efeitos de uma formação modelizante (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41).

É nesse quadro que as necessidades de formação devem ser consideradas. Não se trata de realidades objetivas que podem ser apreendidas independente dos sujeitos que as percebem ou dos contextos que as geram. Compartilhando essa visão, Rodrigues e Esteves (1993, p. 84) advertem que:

As necessidades de formação não existem em si. Podem constituir-se na discrepância entre o perfil profissional necessário ao funcionamento e desenvolvimento da escola e o perfil profissional existente. Podem também emergir da distância entre as funções, as atividades e tarefas tal como são executadas pelo professor e aquelas que o sistema educativo prevê [...].

Com esse entendimento expresso, as autoras citadas formulam um conceito de necessidades de formação “como resultante do confronto entre as expectativas, desejos e aspirações, por um lado, e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional [...]” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.99). A análise dessas formulações conduz à compreensão de que as necessidades formativas do professor não se esgotam e o seu processo formativo é contínuo, recomendando-se que os programas de formação partam sempre da análise das necessidades formativas daqueles a quem se destinam. No entanto, é preciso considerar que:

[...] uma mesma atividade pode apresentar compreensão distinta e contraditória em relação às diferentes necessidades dos professores. Nesses termos, não é possível interpretar as necessidades formativas, tomadas isoladamente, pois estão condicionadas em conjunto aos aspectos histórico, social e cultural (BANDEIRA, 2014, p.49).

Pesquisa realizada para caracterizar as necessidades de formação, tal como eram percebidas e expressas por um grupo de professores, revelou que estes indicaram como áreas consideradas como problemáticas na sua atividade profissional, as seguintes:

O controle disciplinar da turma; a avaliação dos alunos; a condução das aulas; a motivação dos alunos; a preparação/atualização científica do professor; o relacionamento com os alunos, com os pais e com a comunidade escolar, em geral; a planificação das aulas; a gestão da planificação; o trabalho com públicos escolares heterogêneos (idade, sexo, aprendizagem anteriores, interesses, aspirações); o desempenho de cargos de gestão pedagógica (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 100).

Isto posto, o foco desse trabalho é analisar qual a contribuição da Pós-graduação para atendimento das necessidades de formação do professor universitário, com vistas a atuação na educação inclusiva. Antes, porém, necessário se faz contextualizar essa proposta para entender como ela vem se estruturando e quais os problemas mais recorrentes em relação à formação dos professores.

### **Formação de professores e educação inclusiva**

As rápidas mudanças verificadas na Educação Especial no Brasil, notadamente a determinação legal de que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham como locus de atendimento o ensino comum, trouxe para o centro do debate a temática formação docente. No contexto da educação inclusiva, a escola deve criar condições para que todos os alunos aprendam e tenham sucesso em suas aprendizagens. Essa instituição deverá assegurar práticas pedagógicas inclusivas que exigem dos profissionais e, em particular do professor, competências específicas para lidar com essa nova realidade.

Em se tratando da educação do público alvo da Educação Especial<sup>1</sup>, os documentos legais orientadores da política de educação

---

<sup>1</sup> De acordo com a legislação brasileira o público-alvo da Educação Especial

inclusiva, como por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, fazem referência aos professores capacitados para atuar em classe comum e professores especializados em educação especial com competências específicas para atender as demandas que envolvem o trabalho com a diversidade de alunos.

Os considerados professores capacitados para atuarem em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deverão estar aptos a perceber as suas necessidades; a flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; a avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e a atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. Para aqueles considerados especializados, as competências referem-se à identificação das necessidades educacionais especiais; ao apoio para o professor da classe comum; à atuação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização; à adaptação curricular e às práticas pedagógicas alternativas (VICTOR, 2011, p.92).

Considerando a determinação legal, percebe-se que a formação de professores para a educação inclusiva

envolve, pelo menos, dois tipos de qualificação profissional: a do professor do ensino regular para uma formação básica, e dos professores especializados nas diferentes deficiências, que podem atuar tanto no atendimento educacional especializado ao aluno, quanto no apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que incluem esses educandos, na perspectiva do trabalho colaborativo (MIRANDA, 2011).

Todavia, o modelo de formação de professor para atuar na educação inclusiva, em curso hoje no país, vem sendo alvo de muitas críticas por parte dos pesquisadores (MARTINS, 2011, FREITAS; MOREIRA, 2011, VICTOR, 2011, MIRANDA, 2011) que, de modo geral, consideram-no inadequada para as demandas oriundas da educação

---

são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

inclusiva. No bojo dessas críticas, muitas questões emergem e ainda aguardam respostas. As mais consistentes podem ser assim resumidas:

[...] Questiona-se como deve ser formado o educador especializado para atender novas demandas que envolvem o trabalho com grupos diferenciados de alunos e com colegas docentes exercendo a função de assessor. Discutem-se quais seriam as necessidades de formação para o educador do ensino comum, na formação inicial e naquela continuada, para conseguir trabalhar com turmas que, cada vez mais, têm uma constituição variada, incluindo alunos considerados ‘da Educação Especial’ [...] (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011, p.10).

Percebe-se que são muitos os desafios nesse campo e vários pesquisadores têm se dedicado à causa. Martins (2011), por exemplo, esclarece que a formação de professores deve ser concebida como um *continuum*, rompendo com a visão de um processo que envolve momentos formais denominados de formação inicial. Nesta nova concepção, a formação inicial passa a ser vista como um momento desse processo. A referida autora destaca a necessidade de durante a formação inicial se tratar de questões relativas ao ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais, como forma de eliminar ou reduzir as barreiras enfrentadas na inclusão no ensino regular.

Os resultados de pesquisa realizada com licenciados evidenciaram que eles consideram o número de disciplinas muito reduzido para formação mais consistente, a carga horária é insuficiente para aprofundamento dos conteúdos estudados, pouco contato com a prática empreendida nas escolas, pouco tempo para os alunos investirem na pesquisa.

Freitas (2006) alerta que uma análise crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes comuns da escola regular revelou que a formação do professor para a educação geral vem contribuindo muito pouco para a educação desses alunos. Segundo a autora, a responsabilidade pelo insucesso dos alunos nas aprendizagens escolares não deve recair pessoalmente nos professores, mas no modelo de formação a que têm sido submetidos, acrescentando que:

Uma reflexão sobre a situação atual da formação de professores aponta para a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional. O desenvolvimento dessa competência exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional [...] (FREITAS, 2006, p.169).

As fragilidades na formação inicial dos professores no Brasil foram reveladas em pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009 apud GATTI, 2010) quando se voltaram para a análise da formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental, cujos resultados apontaram a existência de graves problemas nesse campo. Analisando as propostas curriculares de 71 cursos de pedagogia, distribuídos pelo país a pesquisa evidenciou vários problemas, dentre eles: currículo fragmentado, disciplinas descritivas, sem preocupação em relacionar as teorias com as práticas, carga horária reduzida para a parte destinada à formação profissional, etc. Além desses, ela aponta o desequilíbrio na relação teoria-prática, enfim uma formação de caráter abstrato, distante da realidade concreta na qual o futuro professor irá atuar. Essa descoberta conduz a pesquisadora à conclusão de que a formação que o professor recebe é insuficiente para o trabalho que irá desempenhar.

A respeito da prática pedagógica na Educação Especial, Baptista (2013) desenvolve uma excelente reflexão em um texto intitulado “Ação Pedagógica e Educação Especial: Para Além do AEE”, na qual mostra que a ação do educador especializado em Educação Especial, segundo a Política Nacional, privilegia como lócus a sala de Recursos e considera que a ação pedagógica desenvolvida fora desse espaço pode ser uma alternativa mais rica e desafiadora porque ali a ação se pauta na reparação de um sujeito cheio de lacunas enquanto fora iria se investir nas redes de interação das quais esse sujeito – aluno participa.

O autor prossegue nas suas reflexões apontando a precariedade de muitos contextos educacionais quando alguns educadores especializados relatam ter saudade da escola especial, ao que ele acrescenta:

[...] ao examinarmos a tradição identificamos facilmente uma ilusória competência empirista, presente em alguns manuais e na formação de poucos educadores, que se soma à precariedade de trajetos preparadores de uma aprendizagem situada sempre no futuro: “no dia em que ele for para a primeira série”, “no ano em que sair da classe especial”, quando tiver amadurecido as competências para o convívio e para o aprendizado escolar’. Enquanto esse dia não vem, faz recortes ou colagem de bolinhas sobre desenhos predelineados. Repetições, sobretudo repetições. Considero fundamental que examinemos o passado., pois corremos o risco de imaginar que, diante de um universo de proposições atuais diferenciadas (e possivelmente frágeis) para um educador especializado ‘genérico’ ou para o professor regente de turma que recebe alunos com deficiência, estaríamos perdendo algo que já teríamos tido. Não nos iludamos. Não obstante a ação qualificada de poucas instituições e de uns tantos profissionais, a prática pedagógica dirigida às pessoas com deficiência, em nosso país, tem sido ‘especializada’ apenas em sua designação [...]. (BAPTISTA, 2013, p. 49).

Pelos estudos apresentados, verifica-se que a formação de docentes para a educação inclusiva ainda é um problema a ser enfrentado no Brasil. Não se pode negar que ocorreram alguns avanços na Educação Especial, a decisão de colocar todos os alunos em classe comum para a escolarização, parece muito acertada, mas é fato que a escola regular ainda precisa avançar em relação à qualidade do ensino oferecido. “Muitos docentes ainda se sentem despreparados para atuar com a diversidade do aluno sob sua responsabilidade, bem como se sentem aflitos quando chamados a assumir a responsabilidade que lhes é atribuída” [...] (MARTINS, 2011, p. 61).

Nesse sentido, é inadiável a tarefa de investir na formação do professor para que ele possa atuar com competência nessa nova realidade e essa é uma tarefa das instituições formadoras. Cabe refletir sobre o papel que a Pós-graduação pode e deve desempenhar para atender às necessidades formativas desse profissional.

## **A Pós-graduação e o atendimento à necessidade formativa do professor do Ensino Superior diante do desafio da educação inclusiva**

Os debates sobre a formação docente têm posto em relevo a questão da profissionalização do ensino, evidenciando uma concepção de professor como sujeito ativo que produz saberes docentes na sua prática. Como postula Tardif (2010), os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.

No âmbito da discussão sobre a formação docente, a formação do professor universitário ganha um destaque especial, visto que este profissional vem enfrentando muitos desafios no contexto da sua prática pedagógica, decorrentes das transformações verificadas nas sociedades contemporâneas. Não há dúvidas de que recentemente tem se verificado uma ampliação das vagas destinadas ao ensino superior, permitindo o ingresso nesse nível de ensino de grupos minoritários da sociedade, oriundos das redes públicas de educação básica, apresentando sérias dificuldades de aprendizagem (SOARES; CUNHA, 2010).

Este cenário, acrescido de outras mudanças, exige do professor do ensino superior novas competências para enfrentar esses desafios, apontando para a necessidade de uma formação que “contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação e o planejamento, enfim, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 580), exigência que se encontra ausente nas políticas públicas, segundo os autores citados.

No Brasil, a formação do docente da Educação Superior está legalmente sob a responsabilidade dos programas de Pós-graduação, conforme preconizam o Parecer 977/65 que institucionaliza nossa Pós-graduação e a Lei nº 9394/96 (LDB). A institucionalização da Pós-graduação no Brasil se fez seguindo o modelo norte-americano, cuja estrutura se organiza em cursos *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), estes últimos responsáveis pela formação do professor do ensino superior.

Na década de 1960 surge a Pós-graduação em educação e sua expansão foi registrada nos anos de 1970, sendo instituído o Sistema

Nacional de Pós-graduação. A consolidação da Pós-graduação no Brasil fez surgir os documentos de planejamento (planos) a partir da década de 1970 com os seguintes objetivos, enunciados no Parecer 977/65:

Formação qualificada de professores para atender à expansão do ensino superior, elevando seu nível de qualidade, estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores e formação de técnicos e intelectuais de alto nível para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 536).

Embora assegurada nos documentos legais, a formação do docente do ensino superior tem enfrentado problemas e merecido críticas. Soares e Cunha (2010), por exemplo, asseguram que efetivamente os programas não têm assumido a formação para a docência. Sua atenção está voltada para a pesquisa e a formação do docente universitário não é condição natural da formação do pesquisador, pois a docência universitária é uma atividade complexa que exige múltiplos saberes, competências e atitudes. Saviani (2013) é enfático ao afirmar que o elemento definidor da Pós-graduação lato sensu é o ensino, tendo a pesquisa como mediação, enquanto que a pós stricto sensu tem como elemento definidor a pesquisa e o ensino, como mediação.

Outra crítica diz respeito ao pouco impacto social que as pesquisas têm provocado, sugerindo a necessidade de as investigações desenvolvidas nas universidades retornarem às escolas com proposta de solução para os objetos investigados e assim produzir alguma melhoria das escolas (SANTOS; AZEVEDO, 2009). Vale ressaltar também que inegavelmente a Pós-graduação no Brasil teve uma expansão importante nos últimos anos, porém continua a enfrentar o desafio da assimetria regional, assumindo o compromisso de continuar a luta para combatê-la (BRASIL, 2010).

Considera-se que as críticas apontadas têm sua pertinência, mas entende-se que mesmo não sendo uma decorrência natural da formação do pesquisador, foco da Pós-graduação stricto sensu, esta exerce influência na formação para a docência universitária por se constituir em atividade reflexiva por excelência. A pesquisa, sem dúvida, possibilita ao docente uma compreensão mais ampla do fenômeno educativo e



dos problemas que afetam a escola. Ademais, na convergência dos três pilares indissociáveis para a universidade (ensino, pesquisa, extensão) a formação docente, inevitavelmente, estará ocorrendo.

Desse modo, parece pouco profícua essa dicotomia rígida entre formação do docente e formação do pesquisador. Todavia, julga-se pertinente a observação daqueles que defendem a inclusão na Pós-graduação de disciplinas ou experiências que explorem mais os saberes pedagógicos necessários ao exercício da docência universitária, para que a formação do docente/pesquisador seja mais completa, pois esse aluno da Pós-graduação se ainda não for, futuramente será um professor universitário e que atua ou atuará em uma escola inclusiva, cuja característica principal é a presença de um grupo heterogêneo de alunos.

Nesse contexto, o professor não pode ser um mero transmissor de conteúdos, dele se exige outra forma de atuar, espera-se que os

[...] professores atuem nas situações práticas de forma reflexiva e competente, a fim de acolher a diferença e a diversidade nesses âmbitos. Essa forma de atuar do professor não se restringe a problemas meramente instrumentais, porque não desconsidera a complexidade dos fenômenos educativos (VICTOR, 2011, p.94).

Essa forma de entender a atuação do professor remete a se pensar outro modelo de formação que rompe com a lógica da racionalidade técnica, paradigma da ciência moderna, em direção ao modelo da racionalidade prática, segundo o qual a formação do professor se dá por meio de situações práticas, problemáticas que o obrigam a desenvolver uma prática reflexiva competente. “Para tanto, a investigação dos processos de inclusão desses alunos pelos professores por via da pesquisa se apresenta como uma possibilidade fecunda a esse propósito” (VICTOR, 2011, p.100).

Admitindo que a formação de professores segue, ainda, um modelo tradicional, Jesus (apud MIRANDA, 2011, p. 129) entende que a formação continuada dos professores deve ser crítica e partir das dificuldades e lacunas deixadas pela formação, o que equivale dizer, deve ter como ponto de partida as necessidades formativas dos professores e ressalta que

na formação continuada do professor a pesquisa tem um papel fundamental, porque possibilita ‘criar condições de reflexividade-crítica individuais e coletivas que ultrapassam a dimensão pedagógica’ e apontam ‘na direção de mudanças mais amplas’.

Compartilhando desse pensamento, Ventorim (apud BARRETO 2007, p. 275) também destaca o papel que a pesquisa assume na formação do professor e na prática docente, argumentando que essa dimensão deve ser o fundamento da formação docente, conforme mostra esse depoimento:

[...] Partindo do pressuposto de que a pesquisa é constitutiva do trabalho do professor, uma vez que este deve ser capaz de refletir e orientar sua própria prática, dando sinais de características próprias de um pesquisador, envolvendo os comportamentos de observação, reflexão crítica e reorganização das ações: ‘a possibilidades da pesquisa na formação e na prática docente como instrumento de construção da autonomia do professor expressa no desenvolvimento de disposições para a produção e a reconstrução de saberes e para as mudanças na prática docente (...) seria, então, o fundamento da formação e do exercício docente’

Nesse ponto reside o argumento que vem sendo defendido ao longo do texto, qual seja o de que a Pós-graduação responde à necessidade formativa do professor universitário frente ao desafio da inclusão. Ao concordar com o entendimento de que as necessidades de formação surgem do confronto entre as expectativas e as dificuldades enfrentadas no cotidiano profissional, tem-se absoluta certeza de que a Pós-graduação cumpre um papel relevante na formação de professores para atuarem em contextos inclusivos, é a última etapa da educação formal e, portanto, componente fundamental do seu processo formativo.

Por fim, entende-se que a formação do pesquisador, foco da Pós-graduação, é também uma dimensão da formação do docente, uma vez que nesse processo formativo ele estará desenvolvendo uma atitude investigativa, exercitando a indagação, refletindo criticamente sobre a realidade, investigando sua prática profissional, enfim, construindo novas formas de ensinar. Em outras palavras, estará encontrando

respostas para suas necessidades formativas como docente ou futuro docente do Ensino Superior que, inevitavelmente, enfrentará as demandas provenientes da educação inclusiva. Como tal, dentro do paradigma da racionalidade prática reflexiva, espera-se que esse profissional torne-se um pesquisador da sua própria prática.

### **Considerações finais**

O estudo realizado sobre a Pós-graduação e as necessidades formativas do professor do Ensino Superior teve como objetivo analisar a contribuição da Pós-graduação para o atendimento da necessidade formativa do professor do Ensino Superior diante do desafio da educação inclusiva, entendendo-se por necessidade formativa as lacunas provenientes da formação do professor, percebidas no confronto entre as expectativas, desejos e aspirações, por um lado, e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no exercício da docência.

A recente implementação da proposta inclusiva, elegendo a classe comum da escola regular como local ideal para a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, impôs sérios desafios à escola, na medida em que ela tem a obrigação de oferecer a esses alunos um atendimento educacional compatível com suas necessidades. Nesse cenário, os professores se viram questionados em seus modos de atuação, trazendo para o centro do debate o tema formação do professor para atuar na escola inclusiva.

Esse debate tem gerado muitas pesquisas que, partindo da crítica ao modelo de formação vigente, oferecem propostas para enfrentamento dos problemas mais significativos e nesse contexto, surgem reflexões sobre o papel das instituições formadoras e da Pós-graduação.

A análise realizada evidenciou que o foco da Pós-graduação é a pesquisa e esse fato tem levado alguns teóricos da área a afirmarem que esta etapa da educação formal não prepara o professor para a docência do Ensino Superior. Entretanto, uma análise do conceito de necessidades formativas permitiu entender que mesmo não sendo uma decorrência natural, a formação do pesquisador influencia a formação do docente, pois a pesquisa permite ao professor desenvolver competências e habilidades necessárias ao exercício da docência, razão pela qual se

compreende que a formação do professor do Ensino Superior será mais consistente na medida em que estiver alicerçada na pesquisa.

As exigências postas ao professor para enfrentar a complexidade própria da realidade escolar, no momento em que há predomínio na escola de turmas com perfil variado de alunos, estão a exigir outro modelo de formação capaz de capacitá-lo para uma atuação reflexiva, crítica, competente. Em outras palavras, não basta a esse profissional competência instrumental. Ele precisa demonstrar competência reflexiva, atitude investigativa.

Quando se anuncia um novo modelo de formação docente que toma como ponto de partida as necessidades formativas desse profissional e, como fundamento, a pesquisa, não faz sentido desvincular ensino e pesquisa. Dessa forma, há que se superar essa dicotomia, própria do modelo da racionalidade técnica, que insiste em compartimentalizar a formação, defendendo que a graduação forma o professor e a Pós-graduação forma o pesquisador.

A complexidade da realidade e do fenômeno educativo está a exigir um novo profissional, um docente que saiba refletir criticamente e com competência diante das situações problemáticas que o exercício da docência apresenta e que seja, ao mesmo tempo, um pesquisador da sua prática, que mantenha sempre uma atitude investigativa sobre sua ação.

## Referências

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Necessidades Formativas de Professores Iniciantes na Produção da Práxis: realidade e possibilidades. 2014. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí. Orientadora: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: JUNQUEIRA E MARIN, 2013.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Estágio e Pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de Educação Especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR Sonia Lopes (orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.271-280.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.. Plano Nacional de Pós-graduação – PNPQ 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010. V. I.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; (orgs.). **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. IN: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.161-181.

FREITAS, Soraia Napoleão; MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade frente à formação inicial na perspectiva inclusiva. IN: CAIADO, Katia Regina Moreno; DE JESUS, Denise Meyreles; BAPTISTA, Claudio Roberto (org). **Professores e Educação Especial**. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc. Campinas, v.31, nº 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. IN: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs.). **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, pp. . 51-63.

MIRANDA, Teresinha Guimarães. Desafios da Formação: dialogando com pesquisas. IN: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs.). **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, pp.125-141.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, LDA, 1993.

SANTOS, Ana Lucia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A Pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. v 14. N. 42. Set./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Do senso comum à ciência da educação: o lugar estratégico da Pós-graduação. In: SILVA, Alex Sander da; SILVA, Ilton Benoni da; ORTIGARA, Vidalcir (orgs.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento**: abordagens contemporâneas. Criciúma, SC: Ed. UNESC, 2013.


SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de Pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v.7, nº 14, p. 577-604. Dezembro de 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VICTOR Sonia Lopes. Formação Inicial e pesquisa-Ação Colaborativa na UFES. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs.). **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, pp. 91-104.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa, Educa, 1993.





## **A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DOCENTE: um olhar sobre o professor do Curso de Direito**

*Suênya Marley Mourão Batista*

*José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho*

A docência do Ensino Superior reveste-se de inúmeras especificidades no que tange ao trabalho do professor, uma vez que envolve um alunado diversificado e cada vez mais exigente diante dos apelos mercadológicos do mundo globalizado. O ensino neste contexto educativo é uma prática socialmente contextualizada que requer um caminho formativo capaz de subsidiar os que nele atuam profissionalmente a fim de poderem lidar com as dificuldades encontradas. Estas dificuldades justificam a necessidade da formação docente dos professores do Ensino Superior, especialmente aos professores bacharéis dos Cursos de Direito, que, diante da formação inicial em bacharelado, encontram inúmeras dificuldades no exercício da docência. Urge, pois, promover uma formação didático-pedagógica capaz de reconstruir constantemente a prática docente desenvolvida neste espaço educativo.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) indique que a “[...] preparação do professor para o Ensino Superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 23), essa preparação precisa ser repensada constantemente, tendo em vista a prioridade



à formação do pesquisador nestes programas, em detrimento da formação docente.

Em contrapartida, há poucas oportunidades de formação docente na Pós-graduação *strictu senso* que sejam, de fato, capazes de contribuir com a formação do professor do curso de Direito em meio à complexidade da sala de aula no Ensino Superior. Nesse cenário complexo, chama a atenção nas políticas públicas a não exigência de uma formação para o professor da Educação Superior que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação e o planejamento, enfim, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades (SOARES; CUNHA, 2010).

Dessa forma, o presente estudo parte da seguinte problemática: *Qual o papel da Pós-graduação como espaço de formação docente para o professor do curso de Direito?* Assim, por meio de pesquisa bibliográfica pautada nas contribuições teóricas de Saviani (2000, 2013), Santos e Azevedo (2009), Soares e Cunha (2010), Oliveira (2010), dentre outros, estabeleceu-se como objetivo geral analisar o papel da Pós-graduação como espaço de formação docente para o professor do curso de Direito e, como objetivos específicos visou-se caracterizar a formação inicial e continuada do professor do curso de Direito; descrever um breve histórico da Pós-graduação em Educação no Brasil e discutir a Pós-graduação em Educação como *locus* de formação docente.

Este estudo visa promover discussões que possam fomentar investigações acerca da necessidade de expansão das atividades de formação docente no âmbito da Pós-graduação *strictu senso*, uma vez que há ainda uma lacuna em relação a esta formação que pode ser valorizada no contexto da Pós-graduação a fim de desenvolver e melhorar a prática dos docentes no Ensino Superior, especialmente dos bacharéis que exercem a docência e não passaram por formação inicial para esta atividade.

### **Docência no Curso de Direito: um olhar sobre a formação inicial e continuada do professor bacharel**

Desde a implantação do Curso de Bacharelado em Direito no Brasil em 1827, as críticas ao modelo de ensino jurídico são frequentes, falando-se na crise didático-pedagógica de tais cursos, tendo em

vista que, diante da ausência de formação docente, os professores enxergam com naturalidade a concepção de ensino como transmissão de conhecimento, prevalecendo uma desvalorização da formação específica para a docência.

A concepção didática nos cursos de Direito, em que pesem as exceções, ainda se vincula à uma metodologia bem próxima da realizada à época da criação destes cursos no país, pautando-se no caráter meramente reprodutor de conteúdos predominando a perspectiva do racionalismo técnico positivista.

Esta situação torna-se uma preocupação na medida em que contribui para a formação de bacharéis que vão lidar diretamente com o fenômeno social pela mediação das leis, mas que passaram por uma formação distanciada desta realidade, uma formação que se pautou pela memorização e não pela compreensão das normas diante de determinado contexto.

Ressalte-se que, ao longo dos anos, os cursos jurídicos veicularam o conhecimento das leis de forma distanciada das reais necessidades da população, configurando-se o conhecimento descritivo da lei e uma prática estritamente legalista. Esta situação deve-se em boa parte à preparação dos professores para atuarem nesta condição, vez que, em sua maioria, estes professores não passaram por uma formação inicial para a docência e em suas práticas de sala de aula apenas repetem aquilo que viram em seus professores na graduação ou Pós-graduação, contribuindo para a permanência do ensino tradicional.

Bastos (2000, p. 57) relembra que já na implantação do Curso de Direito no país não houve uma preocupação em planejar propostas específicas de formação docente para os professores que atuariam neste âmbito:

Em nenhum momento de nossa história imperial se incentivou ou viabilizou qualquer política para a formação de magistério jurídico, deixando que o pessoal docente, nem sempre formado em Direito, se confundisse com os advogados e militantes da advocacia e, principalmente, da política e parlamentares, o que é, aliás, uma das características de parlamentares do Império, principalmente aqueles das províncias de São Paulo e Recife.

Sobre as iniciativas de formação de professores para o Ensino Superior de Direito no Brasil, Bastos (2000) afirma que podem ser

divididas em três fases: a fase que sucede à implantação dos cursos jurídicos no Brasil (1827); a fase que sucede à Reforma Francisco Campos (1931) e a fase subsequente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, combinada com a Reforma Universitária de 1968 e 1969.

Na primeira fase, após a criação do Curso de Direito em 1827, a Lei Rivadávia Corrêa fortaleceu a livre-docência, reconhecendo-se explicitamente as formas de acesso do livre-docente à carreira do magistério jurídico, entretanto, a lei nada preconizou a respeito da formação de docentes. Em seguida, reformas empreendidas nos anos de 1911 e 1915, veiculavam as tendências ideológicas a favor da república liberal, cuja consequência maior configurou-se na codificação civil de 1916. No entanto, na área metodológica foram insignificantes os avanços pedagógicos, tendo em vista ainda a forte influência da tendência tradicional herdada de Portugal.

Na segunda fase apontada por Bastos (2000), a reforma educacional de 1931, denominada Reforma Francisco Campos, institucionalizou definitivamente a figura da universidade no Brasil, numa tentativa de inovação frente às ideias educacionais da República Velha (1889-1930). Contudo, a reforma curricular proposta para a organização da Universidade do Rio de Janeiro, especialmente para o curso de Direito, revelava um direcionamento às demandas do mercado incentivando o estudo do Direito positivo, mantendo-se a estrutura pedagógica até então existente.

Ressalte-se ainda neste contexto a predominância de livre-docentes e autodidatas que ocupavam as funções de cátedra. A ausência de exigências específicas para a profissão de professor de Direito favoreceu a ideia de “ensino livre”, pautando o critério de escolha dos professores pelo seu sucesso profissional como operador jurídico, levando para as salas de aula os melhores práticos (MURARO, 2010).

A terceira fase apontada por Bastos (2000) inaugura-se com a publicação da Lei nº 4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que dispôs que acerca da organização dos cursos de graduação, Pós-graduação, aperfeiçoamento e extensão nas universidades. Destaque-se neste período o Decreto-Lei nº 464 de 1969, que em seu artigo 8º dispôs sobre a possibilidade de as instituições credenciadas expedirem títulos de doutor a candidatos de altas qualificações científicas, culturais ou profissionais, apuradas mediante exame de seus títulos e trabalho.

Em seguida, a Lei nº 4.881 de 1965, Estatuto do Magistério, definiu novas carreiras docentes e suspendeu os concursos de livre-docência, tornando a formação de doutores essencial à carreira acadêmica. A formação docente no Brasil continuou a ser discutida manifestando-se a preocupação em evitar a expansão do ensino jurídico sem que houvesse uma política de formação de mestres e doutores neste contexto. No entanto, alerta Bastos (2000, p. 316) que “[...] não foi exatamente o que aconteceu, especialmente devido ao corporativismo intelectual e à falta de aplicação de recursos na área jurídica pelo poder público ou pelas entidades privadas na Pós-graduação”.

A questão da formação de professores do curso de Direito não foi resolvida pelas legislações até então existentes nas três fases apontadas por Bastos (2000) e continuou a ser tratada em legislação e doutrinas posteriores. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996) previu acerca dos professores de Ensino Superior no Brasil que os mesmos teriam sua formação na Pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

A formação de docentes para o Ensino Superior não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB em vigor admite que esse docente seja preparado nos cursos de Pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de Ensino Superior tenham docentes titulados na Pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta como espaço de formação do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

O papel da Pós-graduação em relação à formação docente evidencia-se legalmente, entretanto, apesar de prever a legislação que o professor busque a Pós-graduação para estar apto a lecionar no Ensino Superior, a norma não orienta como será feita a formação docente no âmbito da Pós-graduação, dando ensejo, em alguns casos, a uma formação insuficiente, que, pela ausência de maior especificação a respeito, pode não contribuir significativamente.

Os professores dos cursos de Direito, em sua maioria, não têm formação pedagógica antes de iniciarem a docência. Adentram a sala de aula sem saber o que a docência exige, baseando-se apenas na vivência experiencial. Esses professores, geralmente, exercem outra profissão além da docência, relegando a formação docente a segundo plano e tornando-se, portanto, insuficiente a reflexão, o estudo e a pesquisa

que desenvolvem sobre este contexto específico de atuação. Sem tempo de se dedicar à docência e sem reflexão suficiente sobre seu ofício, esse professor tende a ser um mero transmissor do conhecimento.

A formação inicial do professor de Direito dá-se na graduação, que se consubstancia na modalidade de bacharelado, e não licenciatura. A Resolução nº 9/2004 do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito a serem observadas pelas instituições de Ensino Superior (IES) em sua organização curricular. A formação profissional a ser realizada neste contexto visa a preparação para a atuação na área jurídica, não trazendo em nenhum de seus eixos formativos previstos no artigo 5º formação didática relacionada ao exercício da docência.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares (BRASIL, 2004).

Dessa forma, grande parte dos juristas formados nos cursos de bacharelado em Direito exercem a atividade docente como complementação de suas atividades jurídicas, exercendo-a por mera imitação, a partir da reprodução do que viram em seus professores de graduação. Essa reprodução tem contribuído na permanência do ensino sob o viés tradicional e tecnicista, em detrimento do caráter reflexivo crítico do processo de ensino-aprendizagem, embora esse aspecto esteja previsto nas Diretrizes Curriculares em seu artigo 4º, que, ao tratar das habilidades e competências a serem desenvolvidas no curso de Direito, destaca em seu inciso IV “[...] utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica”. (BRASIL, 2004).

Ademais, possibilitar a formação de um profissional e cidadão questionador, reflexivo e crítico acerca dos fenômenos jurídicos em que atua e da própria sociedade em que está inserido é exigência do perfil do graduando previsto na Resolução nº 9/2004:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma **postura reflexiva e de visão crítica** que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2004, *grifo nosso*).

Assim, a formação continuada torna-se o espaço principal de formação docente ao professor do curso de Direito, atribuindo-se aos programas de Pós-graduação o papel de preparar este profissional. Entretanto, como exposto anteriormente, a Pós-graduação não forma integralmente o docente, vez que seu objetivo primeiro é a formação do pesquisador. Ademais, a grande maioria dos professores dos cursos jurídicos procuram pós-graduações na própria área de atuação, onde pouco se trata da docência. Nesse sentido, Simões (2013) relata que, quanto à formação para o exercício da docência, a presunção de que a Pós-graduação forma o corpo docente do Ensino Superior interfere negativamente sobre a prática docente no ensino jurídico.

Oliveira (2010) revela que dos 62 programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil, nenhum possui linha de pesquisa ligada à educação e, somente 50% oferecem disciplinas pedagógicas. Os dados mostram que Mestrados e Doutorados em Direito não objetivam formar o professor, seu foco é a pesquisa, logo, a formação para a docência não é contemplada satisfatoriamente nestes espaços de maneira que esta omissão colabora para o cenário de crise na educação jurídica que também agrava a desvalorização da carreira e a falta de profissionalização e identidade docente.

A Pós-graduação *stricto sensu* em Educação tem sido cada vez mais procurada pelos bacharéis em Direito como alternativa de formação continuada, a fim de suprir as lacunas na formação docente. Cabe ressaltar que a Pós-graduação *stricto sensu*, por si só, não é capaz de suprir a ausência da formação inicial para o magistério ou de completar integralmente o processo formativo docente, entretanto, torna-se possibilidade de construção de conhecimentos didático-pedagógicos essenciais para o exercício da docência no Ensino Superior, oportunizando espaço para que o professor compreenda sua ação e reflita continuamente sobre ela para transformar suas práticas de acordo com as necessidades e as especificidades do contexto em que atua.

A formação do educador não envolve apenas a apropriação de métodos e técnicas de ensino, mas traz em si a compreensão de que o ser humano é inconcluso e encontra-se na perspectiva constante de “ser mais”. Esta concepção de inacabamento conduz o professor à pesquisa e reflexão sobre sua própria prática, tornando-a espaço de formação docente que impulsiona novos saberes. Uma formação que oportunize a reflexão sobre as concepções e práticas docentes pode levar o professor a ressignificar sua ação pedagógica e tornar-se engajado na proposta de transformação educacional e social (FREIRE, 2011).

Assim, torna-se urgente a formação docente do professor de Direito que contemple a perspectiva reflexiva, orientando a atividade docente em direção à autonomia. Tendo em vista a formação deficiente deste profissional autônomo, o mesmo terá melhores condições de compreender e atuar de maneira mais efetiva ao refletir sobre o seu fazer pedagógico. Este profissional pode refletir sobre sua própria prática de forma sistemática e objetiva, repensando e problematizando a ação educativa que desenvolve durante as aulas, em que envolve saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas para que de fato ocorra a formação continuada.

Nesse sentido, urge a necessidade de valorização da Pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil como *locus* de investigação e formação docente. Acerca deste espaço formativo faremos uma breve contextualização histórica na seção seguinte a fim de compreendermos sua constituição e sua importância para a docência no Ensino Superior.

### **A Pós-graduação em Educação no Brasil: breve contextualização**

A Pós-graduação se refere a todos os estudos posteriores à graduação. Distingue-se, porém, em seu âmbito, a pós graduação *lato sensu* (sentido amplo) e a *stricto sensu* (sentido estrito). Acerca da distinção entre estes dois contextos Saviani (2013, p. 32) leciona:

A Pós-graduação *lato sensu* constitui uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, ela visa ao aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente. Em contrapartida, a Pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio [...] se volta para a formação acadêmica, traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

A Pós-graduação *stricto sensu* foi estruturada no Brasil em dois níveis: o mestrado e o doutorado, o primeiro entendido como iniciação e o segundo como consolidação do processo de formação do pesquisador. A organização da Pós-graduação no país, entretanto, deu-se de maneira lenta e tardia, desenvolvendo-se posteriormente ao processo de implantação da graduação em território nacional.

A Pós-graduação só veio a ser objeto de regulamentação legal em 1965, com o Parecer 977, que visou a conceituação deste contexto de ensino. Neste mesmo ano iniciaram-se as atividades do primeiro Programa de Pós-graduação em Educação do Brasil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Em 1969, com o Parecer 77, teve-se a regulamentação da Pós-graduação no Brasil e a instituição do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, desencadeando a implantação da Pós-graduação pelo país (SANTOS; AZEVEDO, 2009).



A expansão da Pós-graduação foi evidente nos anos seguintes abrindo-se cursos de mestrado no Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, neste estado o Programa de Mestrado em Currículo da Universidade Federal de Santa Maria recebeu alunos de diversas partes do Brasil e da América Latina. Somente na década de 1970 teve-se a instalação de treze cursos de mestrado nas regiões sudeste e sul do país e, com a instalação do primeiro curso de doutorado em 1976, efetiva-se a consolidação da Pós-graduação em Educação.

A abertura de novos programas continuou nas décadas de 1980 e 1990, nesta, surge grande número de mestrados, sendo 9 (nove) reconhecidos pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ainda na década de 1990 surge um grande número de novos programas de mestrado dentre os quais 12 (doze) obtiveram o reconhecimento da CAPES, entre eles, o da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído em 1994 (SAVIANI, 2000).

Atualmente a Pós-graduação *stricto sensu* na área de educação conta com cento e setenta e dois Programas de Pós-graduação em Educação dentre reconhecidos e recomendados pela CAPES (CAPES, 2016, *online*). A grande expansão da Pós-graduação em Educação seguiu a expansão da Pós-graduação como um todo no país. Os indicadores da CAPES mostram que de 2003 a 2013 o número de alunos matriculados aumentou 108 mil, havendo um aumento de 45% no número de programas no país, destacando-se o crescimento dos cursos de doutorado. Em 2003 titularam-se 15.500 doutores e, em dezembro de 2014 este número ultrapassou os 17 mil, evidenciando-se, assim, clara probabilidade de atingir-se a meta de formação de 20 mil doutores em 2020 estabelecida no Plano Nacional de Pós-graduação (CAPELHUCHNIK, 2015, *online*).

O crescimento da Pós-graduação no Brasil mostra o desenvolvimento da comunidade científica por meio deste contexto de produção do conhecimento. Evidencia-se, entretanto, a necessidade de que esta efervescência no contexto investigativo em educação gere a formação do pesquisador relacionada à produção de pesquisas que colaborem diretamente nas mudanças necessárias na educação básica, de maneira que os pesquisadores da Pós-graduação dialoguem com os professores da educação básica, afim de que o conhecimento produzido na Pós-graduação e as possíveis soluções a problemas enfrentados na educação básica encontrados por meio das investigações teóricas e

empíricas no âmbito da Pós-graduação possam, de fato, contribuir com a melhoria do contexto educacional brasileiro em sua totalidade.

Ressalte-se ainda a necessidade de redução das assimetrias regionais a partir da valorização dos programas de Pós-graduação das regiões norte e nordeste do país, pois, embora tenha se estabelecido um evidente crescimento dos programas e produções nestas áreas do país, ainda está longe de ser erradicada a desvalorização, requerendo um novo olhar das instituições de fomento à pesquisa acerca destas regiões.

A expansão da Pós-graduação em Educação encontra uma de suas justificativas na rápida proliferação de universidades particulares, principalmente a partir da década de 1990. Além disso, o acirramento da concorrência no mercado de trabalho do mundo globalizado, exigência de maior qualificação profissional e a valorização dos profissionais com mestrado e doutorado contribuíram para o crescimento da Pós-graduação.

Nesse sentido, a Pós-graduação em Educação, especificamente, tornou-se objetivo de diversos profissionais, docentes ou liberais, que buscam neste contexto a formação e a qualificação para atuarem no Ensino Superior. No entanto, ainda é questionada a formação docente desenvolvida no contexto da Pós-graduação, pois, embora seja necessidade formativa dos que neste contexto ingressam, ainda predomina a formação do pesquisador. Acerca desta questão discutiremos na seção seguinte.

### **Pós-graduação em Educação como *locus* de formação de professores de Direito**

A busca de profissionais pela qualificação em programas de mestrado e doutorado em Educação intensificou a discussão acerca da formação docente na Pós-graduação *stricto* senso. Embora a formação do docente para o Ensino Superior esteja elencada no Parecer 977/65 como objetivo dos programas de Pós-graduação, a preparação do professor neste contexto de ensino não foi objeto de maiores detalhamentos legais, abrindo-se uma lacuna em relação ao desenvolvimento da formação docente neste âmbito.

Ainda que a LDB preveja a preparação do professor para o Ensino Superior em nível de Pós-graduação, prioritariamente em mestrado

e doutorado, a ausência de maiores disposições legais acerca desta preparação abriu espaço para a noção de que a mera passagem do profissional por um programa de mestrado ou doutorado o habilitaria à atividade docente, noção esta que se constitui em claro equívoco diante da complexidade da atividade docente no Ensino Superior, que requer formação específica.

Conforme dito anteriormente, a Pós-graduação *strictu sensu* se configura em espaço de formação do pesquisador, prioritariamente, de maneira que parece ter se assumido ao longo dos anos a posição de que a formação do pesquisador traz em si, automaticamente, a formação do professor, considerando-se nesta concepção o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Entretanto, “[...] o estatuto epistemológico que sustenta as práticas de ensinar e aprender na universidade não confirma os elos automáticos entre ensino e pesquisa.” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582).

Assim, a formação docente não é uma consequência natural da formação do pesquisador, pois aquela pressupõe uma série de saberes específicos não contemplados nas atividades de pesquisa. A docência universitária caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe uma série de conhecimentos, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação, pois seu exercício, além de envolver condições singulares, exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

Nesse contexto, é preciso voltar a atenção para os espaços de formação docente, principalmente em relação ao docente do Ensino Superior, tendo em vista a lacuna nas políticas institucionais de educação para o exercício desta função. A formação inicial no bacharelado não fornece base concreta para a atuação docente no Ensino Superior, uma vez que o foco destes cursos é a atuação profissional diferenciada da docência. Entretanto, nem mesmo cursos de Pedagogia ou licenciaturas em geral fornecem bases suficientes para a atuação no Ensino Superior tendo em vista que nestes cursos as ações estão voltadas para o público infantil ou adolescente, não considerando a especificidade do público atendido no contexto educativo de nível superior.

Além disso, tem sido cada vez maior a procura da Pós-graduação em Educação por profissionais de outras áreas do conhecimento, pois, ao depararem-se com a atividade docente, encontram no mestrado e doutorado em Educação, não somente a oportunidade de qualificação

profissional e valorização do currículo, como também possibilidade de formação para a docência que exercem no Ensino Superior, diante da carência de formação inicial e continuada para o magistério em outros espaços. No entanto, Soares e Cunha (2010, p. 583) indicam que “[...] os Programas de Pós-graduação em Educação não têm clareza do papel que podem estar assumindo, nem aprofundam uma reflexão mais sistematizada sobre esse fenômeno.” Tal fenômeno talvez ainda não tenha recebido a devida atenção de alguns programas de Pós-graduação por conta da preocupação destes em receber boa classificação na avaliação realizada pela CAPES, que ainda valoriza com predominância as atividades voltadas para a pesquisa em detrimento daquelas que visam a formação docente.

Embora docência e pesquisa constituam-se nos principais eixos de atuação do professor universitário, a relação equilibrada entre estes eixos ainda é um desafio diante da pressão institucional e das entidades de fomento à pesquisa, que contribuem em sua avaliação para uma maior valorização da atividade de pesquisa. É certo que a ação investigativa é essencial na prática docente, permitindo ao professor conhecer seu contexto de atuação e refletir criticamente sobre as mudanças necessárias possibilitando a reconstrução de sua prática. Entretanto, para gerar esta reconstrução o professor precisa de saberes específicos da atividade docente, saberes estes que não decorrem automaticamente da formação como pesquisador, tornando-se necessária uma formação específica que os contemple.

Assim, a Pós-graduação em Educação é *locus* privilegiado de formação docente e precisa assumir esta função de forma adequada, não somente a fim de cumprir as determinações legais da LDB ou do Parecer 977/65, mas visando possibilitar o desenvolvimento de uma formação docente sólida, que capacite seus alunos a assumirem a docência no Ensino Superior munidos dos saberes necessários para uma atuação crítico-reflexiva e comprometida com o contexto social em que estão inseridos.

As melhorias em relação à formação docente na Pós-graduação em Educação passam pela necessidade de exigência de que todos (e não somente um terço, como atualmente prevê o artigo 52, inciso II, da LDB) os docentes do Ensino Superior tenham mestrado ou doutorado. Reconhecemos que a simples aquisição de diploma de mestre ou doutor não garante formação docente, mas, no mínimo, certificaria

de que os docentes passaram pela formação que legalmente se destina à preparação para o exercício da docência no Ensino Superior. Nesta formação, seria necessária a designação de carga horária específica destinada à atividades e disciplinas de formação pedagógica, que deveriam compor o currículo dos cursos.

Mello (2002), ao analisar a formação do professor universitário em cursos de Pós-graduação *stricto sensu* investigou a relevância de disciplinas como Didática do Ensino Superior e concluiu que estas disciplinas são espaços de significativa importância para a formação do docente universitário, devendo integrar o currículo de todos os programas de Pós-graduação. Ademais, a exigência de prática docente, atualmente restrita aos alunos bolsistas de órgãos de fomento à pesquisa, poderia ser estendida a todos os alunos, especialmente àqueles oriundos de outras áreas do conhecimento, promovendo-se, assim, a oportunidade de mobilização dos saberes específicos da docência.

Evidencia-se que, as mudanças sugeridas podem não ser capazes de suprir todas as necessidades formativas docentes, muito menos de solucionar todos os impasses relativos à essa questão, no entanto, as sugestões apresentadas podem fomentar discussões e estudos que fundamentem futuras políticas e propostas curriculares que concebam a Pós-graduação como *locus* privilegiado de formação para a docência superior.

### **Considerações finais**

A realização deste estudo possibilitou constatar, entre outros aspectos, que ao longo dos anos estabeleceu-se nos programas de Pós-graduação em Educação, por determinação legal e exigência avaliativa, a predominância das atividades ligadas à investigação, concebendo-se que, a formação do pesquisador traria em seu bojo a formação docente. No entanto, a complexidade da atividade docente e os desafios enfrentados pelos professores que atuam no Ensino Superior, especificamente os professores bacharéis que atuam nos cursos de Direito, trouxeram à voga a discussão acerca do papel da Pós-graduação em relação à formação docente.

A formação do pesquisador como objetivo de maior destaque tem evidenciado a lacuna na formação para a docência no âmbito da Pós-graduação em Educação. Embora esta formação seja um dos objetivos

traçados legalmente, ainda não tem sido assumida com a devida valorização, apresentando-se de forma limitada em disciplinas não obrigatórias e atividades optativas, como o tirocínio ou estágio docente. Ainda que as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas tratem de temas específicos da área educacional, observa-se o distanciamento em relação aos fazeres e saberes da docência, ocasionando a desvalorização destes saberes e da Pós-graduação em si como espaço de formação docente, repercutindo diretamente na formação didático-pedagógica deficiente de mestres e doutores que adentrarão as salas de aula no Ensino Superior.

Portanto, torna-se urgente promover no âmbito dos programas de Pós-graduação em Educação a discussão e a reflexão acerca do papel social que assumem na formação docente para o Ensino Superior, incluindo a valorização de disciplinas e atividades que favoreçam a mobilização dos saberes docentes na perspectiva de atender aos desafios do Ensino Superior em sua complexidade e às exigências do mundo globalizado.

## Referências

BASTOS, A. W. **Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm) > Acesso em: 11 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.881-a, de 6 de dezembro de 1965**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4881A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4881A.htm) > Acesso em: 11 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília-DF, 2004.

CAPELHUCHNIK, L. H. **Número de programas de Pós-graduação no Brasil cresce 45%**. Educação – Universidade de São Paulo, Ano 48, edição 94, 2015. Disponível em: <http://www.usp.br/aun/exibir?id=7146> Acesso em: 05 de julho de 2016.

CAPES. **Parecer 977 de 03 de dezembro de 1965**. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)> Acesso em: 12 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Plataforma Sucupira. **Dados quantitativos dos Programas Recomendados e Reconhecidos**. 2016. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=grcB4AAMgDKVJx0NUJtzAVSw.sucupira-214>> Acesso em: 05 de julho de 2016.

CUNHA, M. I. da. **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MELLO, R. A. V. **A formação do docente universitário no contexto da Pós-graduação**. 2002. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MURARO, C.C. **A formação do professor de Direito**. 2010. Disponível em: <[http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id\\_dh=3861](http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=3861)> Acesso em 12 ago. 2015.

OLIVEIRA, J. F. de. **A formação dos professores do curso de Direito no Brasil: a Pós-graduação stricto sensu**. 2010. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. de. A Pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 42, p. 534-605, set./dez. 2009.

SAVIANI, D. A Pós-graduação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, v.1, n.1, p.1-19, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Do senso comum à ciência da educação: o lugar estratégico da Pós-graduação. In: SILVA, A. S. da; SILVA, I. B. da; ORTIGARA, V. (Org.). **Educação, pesquisa e produção do conhecimento**: abordagens contemporâneas. Criciúma, SC: UNESC, 2013, p. 23-38.

SIMÕES, H. C. G. Q. **Docência universitária**: concepções de prática pedagógica do docente da educação jurídica. 2013. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de Pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dez. 2010.





## SOBRE O(AS) AUTOR(AS)

### **Antonia Regina dos Santos Abreu Alves**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI-2014), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Piauiense (FAP-2008), Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI-2006). Professora Assistente A, da Universidade Federal do Piauí. Membro do Núcleo de Estudos Roda Griô: Geafro – Gênero, Educação e Afrodescendência. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Teorias e Práticas Pedagógicas (NUTTEPE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5294454314040108>

E-mail: [reginaabreu22@hotmail.com](mailto:reginaabreu22@hotmail.com)

### **Francisca Maria da Cunha de Sousa**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí (2005), graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil (2014), especialização em Docência do Ensino Superior pela UESPI (2008), mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014), e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2016). Atualmente é professora formadora PNAIC da Universidade Federal do Piauí, Professora da Prefeitura Municipal de Teresina - SEMEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação - Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior. Pesquisa sobre: formação de professores, práticas pedagógicas, saberes docentes com foco na Alfabetização e na Etnometodologia.

### **Francisco Antonio Machado Araujo**

Doutorando em Educação - UFPI, Licenciado em História - UESPI, Graduado em Pedagogia - ISEPRO, Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras - FTC, Mestre em Educação - UFPI, Professor de História e Disciplinas Pedagógicas, Pesquisador do Núcleo Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH), Editor e Assessor de Publicações Acadêmicas - Mediação Acadêmica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901115696539402>

Email: [chiquinhophb@gmail.com](mailto:chiquinhophb@gmail.com)

### **José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho**

Possui Licenciatura Plena em Ciências / Física pela Universidade Federal do Piauí (1980), Especialista em Ensino de Física (UFC), Mestre em Ciência e Tecnologia Nuclear pela Universidade Federal de Pernambuco (1987) e Doutorado em Educação: Ensino de Ciências Naturais pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998). Atualmente é Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), Membro do Comitê Científico da Revista Praxis Educativa (Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR). Autor de livros, capítulos de livros, artigos científicos e organizador de coletâneas. E-mail: [jacms@uol.com.br](mailto:jacms@uol.com.br)

### **Lucélia Costa Araújo**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Piauiense (FAP) de Parnaíba - PI (2011), onde participou intensamente de atividades relacionadas ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Teresina - PI. Doutoranda em Educação pelo PPGE da UFPI, com foco na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Educativa. Pesquisa a dimensão subjetiva da profissão docente, sobretudo a identidade e as significações do professor. Desde 2014, é integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH).

### **Maria da Glória Duarte Ferro**

Doutoranda em Educação (Universidade Federal do Piauí - UFPI). Mestre em Educação, Especialista em Pedagogia Escolar e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Professora da Universidade

Federal do Piauí, com atuação na área de Fundamentos Psicológicos da Educação. Coordenadora Geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Piauí. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo - NUFAGEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: desenvolvimento e aprendizagem; problemas de aprendizagem e fracasso escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2869887588512229>

E-mail: [gloria-ferro@hotmail.com](mailto:gloria-ferro@hotmail.com) / [gloriaferro@ufpi.edu.br](mailto:gloriaferro@ufpi.edu.br)

### **Maria de Nazareth Fernandes Martins**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UEMA), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela UEMA, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Doutoranda em Educação pela UFPI, Professora do quadro permanente da UFPI, lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) ministrando as disciplinas de Estágio na Educação Infantil, Didática e Avaliação da Aprendizagem. Subcoordenadora do curso de Pedagogia da UFPI, campus Teresina, representante do DMTE na Comissão Permanente de Avaliação Docente (CPAD), pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH). Realiza estudos e pesquisas na área da Educação Infantil e formação de professores.

### **Maria do Socorro P. de S. Andrade**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí desenvolvendo estudos na área da História da Educação com enfoque na História das Disciplinas Escolares, Mestre em Educação Geográfica pela Universidade Federal do Piauí, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. É Supervisora Pedagógica das faculdades FATEPI (Faculdade de Tecnologia do Piauí) / FAESPI (Faculdade de Ensino Superior do Piauí). Experiência docente nos anos iniciais de Ensino Fundamental. Pesquisas em interdisciplinaridade, Saberes Docentes e o Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Lattes.cnpq.br/3373477771254491. Teresina - Piauí - Brasil, E-mail: [ssocorrinha@yahoo.com.br](mailto:ssocorrinha@yahoo.com.br)

### **Maria do Socorro Santos Leal Paixão**

Doutoranda em Educação (Universidade Federal do Piauí). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Pós-graduada em Orientação Educacional (PUC/MG). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Professora da Universidade Federal do Piauí, com atuação na área de Fundamentos Psicológicos da Educação. Membro do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva-NEESPI. Tem experiência na área de Psicologia da Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem na sala de aula, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva e deficiência intelectual. E-mail: socorrolealpaixao@gmail.com

### **Maria Dolores dos Santos Vieira**

Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Pedagoga. Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em “Educação, Gênero e Cidadania” (NEPEGECI), vinculado ao PPGed/UFPI. Integra o Observatório de Juventudes e Violências nas Escolas (OBJUVE/UFPI). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Teorias e Práticas Pedagógicas (NUTTEPE). Realiza estudos sobre Gênero, Cultura de Paz, Juventudes, Formação Docente e Práticas Educativas.

E-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com

### **Maria Oneide Lino da Silva**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2015), Mestrado em Educação - UFPI (2012), Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (1997), Especialista em Docência Superior, Psicopedagogia e Pedagogia Escolar. Membro do GRUPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino e Formação de Professores de Ciências do (a) UFPI. Atua no Ensino Superior como docente principalmente no curso de Pedagogia, é Pedagoga da Educação Básica com ampla experiência em escolas públicas do quadro efetivo da Secretária Estadual de Educação e Cultura - SEDUC - PI desde 1987. Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior do Piauí - FAESPI.

### **Mirian Abreu Alencar Nunes**

Doutoranda em Educação PPGEd (UFPI); Mestre em educação PPGEd (UFPI); Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia; Professora do Curso de Pedagogia da UESPI; Coordenadora pedagógica do Centro Educacional Masculino (CEM).

### **Neide Cavalcante Guedes**

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1982), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: formação profissional, formação docente, prática pedagógica, gestão da educação, currículo e avaliação. Ministra na Graduação as disciplinas da Área de Fundamentos Político-administrativos da Educação junto ao Departamento de Fundamentos da Educação. É Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Líder e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo - NUFAGEC. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED; Associação Brasileira de Currículo - ABDC; Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação - AFIRSE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5201039816989812>

E-mail: [neidecguedes@hotmail.com](mailto:neidecguedes@hotmail.com)

### **Patrícia Ferreira de Sousa Viana**

Cirurgião-Dentista. Profissional da Estratégia Saúde da Família da Prefeitura Municipal de Teresina. Docente da Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade da Universidade Estadual do Piauí (RMSFC/UESPI). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFPI). Mestre em Ciências e Saúde (UFPI). Especialista em Docência na Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra o grupo de pesquisadores do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Gênero e Cidadania (NEPEGEI). Especialista em Odontologia em Saúde Coletiva (UFPI). Aprendiz de Sociopoeta. Aprendiz de Cartógrafo.

### **Shara Jane Holanda Costa Adad**

Cientista Social pela UFPI. Especialista em História do Piauí. Sociopoeta. Doutora em Educação. Arte-terapeuta. Professora Adjunta do DEFE/CCE da Universidade Federal do Piauí – UFPI e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em “Educação, Gênero e Cidadania” (NEPEGECI). Integra o Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola (OBJUVE). E mail: shara\_pi@hotmail.com

### **Suênya Marley Mourão Batista**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí UFPI. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí UFPI(2014). Especialista em Direito Público e em Direito Privado pela Escola Superior de Magistratura do Piauí ESMEPI (2010). Graduada em Direito pela Faculdade Santo Agostinho (2009). Professora dos Cursos de Bacharelado em Direito e Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau FAP Teresina.  
E-mail: suenya19@hotmail.com

### **Vilma da Silva Mesquita Oliveira**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Senac de São Paulo, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora do quadro efetivo do Instituto Federal do Maranhão, campus São João dos Patos.  
E-mail: vilma.mesquitaoliveira@gmail.com.





Ebook disponível em:  
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

Esta coletânea, que abre a Série Prática Educativa e Formação Docente, reúne textos produzidos durante a realização do “Seminário de Introdução ao Doutorado”, no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Esse seminário faz parte da matriz curricular do Curso, é ofertado na forma de disciplina obrigatória e sua ementa contempla a discussão de questões relativas a “A Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; A Pós-graduação *stricto-sensu* em Educação no Brasil e no PPGEd da UFPI; e O curso de Doutorado em Educação da UFPI”.

Em síntese, os textos que compõem essa obra sistematizam os conhecimentos produzidos sobre o debate Pós-graduação e formação docente tendo como eixo articulador o desenvolvimento de argumentos que possibilitem ao leitor compreender que fazer Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil hoje é, sim, necessidade formativa do professor do Ensino Superior.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho -UFPI

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josania Lima Portela Carvahêdo - UFPI

## AUTORES:

Antonia Regina dos Santos Abreu Alves  
Francisca Maria da Cunha de Sousa  
Francisco Antonio Machado Araujo  
José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho  
Lucélia Costa Araújo  
Maria da Glória Duarte Ferro  
Maria de Nazareth Fernandes Martins  
Maria do Socorro P. de S. Andrade  
Maria do Socorro Santos Leal Paixão  
Maria Dolores dos Santos Vieira  
Maria Oneide Lino da Silva  
Mirian Abreu Alencar Nunes  
Neide Cavalcante Guedes  
Patrícia Ferreira de Sousa Viana  
Shara Jane Holanda Costa Adad  
Suênya Marley Mourão Batista  
Vilma da Silva Mesquita Oliveira

ISBN 978-85-509-0169-5

