

## **O LUGAR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: o espaço da pós-graduação em educação em questão**

*University teacher training place: the space of  
the graduate course in education at issue*

**Maria Isabel da Cunha**

Professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo - RS - Brasil,  
e-mail: mabel@unisinos.br

---

### **Resumo**

O texto decorre de pesquisa que se propõe a mapear as diferentes alternativas e lugares de formação profissional do professor da educação superior. Como a legislação é omissa nesse sentido, as experiências são distintas e assumem múltiplas possibilidades. Nessa ocasião, analisamos os Programas de Pós-Graduação em Educação como alternativa para essa formação, que vem sendo procurada por docentes de diferentes áreas. Refletimos, principalmente, sobre as motivações dos professores universitários que realizam mestrados e doutorados em educação, a partir de pesquisa de campo com 12 sujeitos egressos de diferentes Programas, quer em nível de mestrado quer de doutorado. Os dados indicam que os docentes em questão reconhecem os Programas da área da Educação como alternativa de formação para a docência da educação superior, mesmo que essa identidade não esteja explicitada claramente na proposta pedagógica desses cursos. O estudo quer contribuir para a reflexão sobre a formação do professor universitário no contexto das políticas de pós-graduação.

**Palavras-chave:** Docência universitária. Pós-Graduação em educação. Formação de professores.

---

**Abstract**

*This paper results from a research that attempts to map the different alternatives and places for professional teacher training for higher education. Since legislation is omissive in this sense, the experiences are distinct and take up multiple possibilities. In this occasion, we analyzed the graduate program in education as alternative to this training, which has been being searched by teachers from different areas. We reflected mostly upon the motivations of university teachers who undertake master or doctorate courses in education, collected in a field research with 12 subjects who had majored in different programs, either in masters or doctorate levels. Data indicate that the teachers see the programs in education as an alternative for teaching training for higher education, even if this identity is not clearly explicit in the pedagogic proposal of the courses. The study aims at contributing on the reflection about teacher training for higher education in the context of policies for graduate education.*

**Keywords:** *Higher education teaching. Graduate course in education. Teacher training.*

---

A expectativa que move esse estudo é analisar o lugar da formação dos professores da educação superior e está ligada a uma pesquisa interinstitucional<sup>1</sup> que procura mapear as possibilidades existentes nessa direção.

Percebemos ser urgente que, através da pesquisa, chamemos atenção para a responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário, reconhecendo que os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática. Exigem, também, um investimento constante que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas que envolvem os conhecimentos e redefinição do mundo do trabalho.

Compreendendo as trajetórias, motivações, pressupostos e práticas que vêm sendo desenvolvidas, em suas múltiplas modalidades, propomos a discussão da propriedade dessas experiências e a legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional.

---

<sup>1</sup> Projeto denominado “Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.”

O objeto principal do estudo refere-se ao lugar da formação para a docência do professor universitário e das políticas e/ou energias que vêm institucionalizando essas práticas. Nessa dimensão é preciso considerar um espaço de formação que tem sido progressivamente procurado por professores universitários de todas as áreas: os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Em estudo que objetivou mapear as dissertações e teses produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio Grande do Sul, nos últimos dez anos (1995-2005), percebemos a presença de pesquisas, tanto em forma de dissertações de mestrado, como de tese de doutorado, que revelam uma produção que faz interface dos campos específicos de seus autores e a educação. Revelam que há uma demanda crescente nesse sentido e que essa condição pode representar um movimento ainda pouco estudado no espaço acadêmico e nada visível para as políticas educacionais.

O que leva um professor da educação superior, com origem em áreas específicas, procurar uma formação de mestrado e/ou doutorado no campo da educação? Que motivações os movem nessa direção? Que repercussões percebem eles desses estudos, na sua formação e prática pedagógica? Como os Programas de Pós-Graduação acolhem esses estudantes? Que nível de conscientização possuem de sua ação formativa no campo da pedagogia universitária? Reconhecem a sua função formadora da profissionalidade docente? Reforçam somente a atividade de pesquisa? Acompanham esses professores-alunos de forma diferenciada que, como egressos, podem ter nos espaços acadêmicos onde atuam?

Essas questões nos estimulam a desenvolver estudos que auxiliem a compreensão do tema estudado. Na realidade, o que nos move, é a percepção de que os Programas de Pós-Graduação em Educação têm pouca clareza da função importante que representam, na formação de uma pedagogia universitária, constituindo-se num lugar de formação dos professores da educação superior. Explorar as razões dessa contingência nos encaminha as reflexões que se seguem.

## **A docência como ação complexa**

Em outro estudo<sup>2</sup> afirmamos que precisamos assumir que a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras

---

<sup>2</sup> Ver CUNHA, 2004, p. 31-42.

profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. Nelas, sabe-se cada vez mais de cada vez menos. Fogem dessa lógica as relações entre múltiplas dimensões e o objeto de estudo e de trabalho se fraciona. Se esse modelo serve para algumas profissões de naturezas diversas, distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a sua complexidade não abre mão da dimensão da totalidade. Mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para formação dos professores.

Nessa perspectiva é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura, etc. Essa tradição afastou o campo da pedagogia da educação superior. O que concede prestígio, nesse nível de ensino, não tem sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica. Certo é que essa cultura se afirma mais fortemente em determinadas áreas acadêmicas. Mas esse fato não é suficiente para permitir afirmar a existência do valor do conhecimento pedagógico na universidade.

## **A pedagogia como campo distante da educação superior**

Retomando a compreensão de que o conhecimento pedagógico tem pouco prestígio na universidade pelas condições históricas e culturais, é importante compreender que, pelas mesmas razões, a pedagogia pouco produziu conhecimentos sistematizados nessa direção.

O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante, “um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões”, como caracteriza Lucarelli (2000, p. 23). Muitas vezes, assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos, etc.) transitem nos órgãos

oficiais. O pensamento de Larrosa (1990, p. 25) é elucidador, quando afirma que o discurso pedagógico, com a profissionalização e institucionalização que lhe são correlatas, está acompanhado de certas operações encaminhadas a estabelecer alguma homogeneidade na produção e transmissão do saber (uma certa normatização), assim como certas barreiras cognitivas (metodológicas, linguísticas, teóricas, etc.), tanto com respeito às formas de conhecimento não profissionalizadas, como com respeito a outras coletividades já institucionalizadas, entre as quais se tentará construir e legitimar um espaço próprio.

O fundamental, nesses casos, é dominar códigos de um saber pedagógico que vem do campo profissional e da tradição com que os próprios atores foram formados, ainda que se façam presentes novas energias advindas das políticas que circundam o tempo e o espaço em que se situam as decisões.

Também cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da *ciência moderna*,<sup>3</sup> especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores.

Outro aspecto da desqualificação da pedagogia universitária refere-se a sua condição instrumental e não raras vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas. Não se leva em conta a perspectiva, tão bem caracterizada por Lucarelli (2000, p. 36), de que a pedagogia universitária é um espaço de conexão de “conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.”

Tudo indica que há uma inter-relação entre os fatores mencionados, que se materializam numa prática social objetiva e facilmente identificável. Nela, a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

---

<sup>3</sup> Ciência Moderna: presidida pela racionalidade técnica, onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo a modelo mecanicista de ciências naturais (SANTOS, 1988, p. 18).

## **A Pós-Graduação em educação como espaço de formação do professor da educação superior**

Talvez, na confluência de políticas e processos culturais que afetam o professor da educação superior, a opção pela pós-graduação *stricto sensu* em educação possa representar uma síntese de suas expectativas. Ao mesmo tempo em que cumpre o processo de formação valorizado na carreira docente, atingindo o grau de mestre e/ou doutor, encontra possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimentos ligados à sua condição docente.

É certo que essa escolha, muitas vezes, não tem guarida nos seus espaços profissionais e esse movimento ainda tem sido pouco estudado na sua condição de formação. Essa percepção se revela pela proposta curricular desses cursos que, em geral, não se preocupam com a docência, pois, por sua natureza, assumem a pesquisa como objetivo principal, reproduzindo o que é valor para as outras áreas. Certamente o modelo de avaliação instituído pela CAPES<sup>4</sup> contribui para essa visão, mas, em contradição, também apoia iniciativas que, aliadas ao proposto no âmbito da pesquisa, anunciam uma preocupação mais ampla com a formação.

### **Na trajetória de pesquisa**

Para realizar o estudo, tomamos os dados sobre produção das dissertações e teses em educação no RS,<sup>5</sup> em estudo realizado em Projeto da Rede de Investigadores da Educação Superior do RS (RIES) e assinalamos toda a produção que indicava, pelos seus títulos e resumos, a interface do campo da educação com outras áreas acadêmicas da universidade. Para a coleta de dados foi construído um questionário de perguntas abertas, testado por especialistas da área, e enviado *online* para os docentes selecionados. A expectativa é de que sejam realizadas entrevistas presenciais com um número representativo dos respondentes, visando aprofundar a reflexão. Os itens apresentados no questionário procuraram cobrir as questões de pesquisa e analisar, em especial, as motivações, percursos e impactos da formação dos docentes em Programas de Pós-Graduação em Educação.

<sup>4</sup> CAPES. Coordenação para Aperfeiçoamento do Pessoal da Educação Superior. Órgão do Ministério de Educação. Brasil.

<sup>5</sup> Ver CUNHA; MOROSINI; FERNANDES, 2005, p. 487-503.

## Professores universitários a procura de saberes pedagógicos

Mapeamos, para fim dessa investigação, doze professores universitários, com origens em diferentes áreas do conhecimento, que realizaram estudos pós-graduados na área da educação. Foram quatro arquitetos, duas médicas, um informata, uma enfermeira, uma nutricionista, uma fisioterapeuta e duas docentes de matemática. Desses, sete realizaram estudos em nível de mestrado e cinco de doutorado. Os Programas de Pós-Graduação que receberam esses professores-estudantes pertenciam às universidades situadas no Rio Grande do Sul.

Estimulados a revelarem as motivações que tiveram para escolher um Programa de Pós-Graduação em Educação, os professores-estudantes apontaram razões de diferentes naturezas. O mais presente foi a vontade de compreender melhor o que fazem, enquanto docentes, explicitando uma certa insatisfação com as práticas que vinham realizando. Como se expressou uma das respondentes, *sempre estive interessada em melhorar o trabalho didático em minha área de atuação, sem saber com certeza por que caminho seguir*. Ou, ainda, outra que afirmou, *queria transformar o ensino de fisioterapia, entendendo que temos de superar a fragmentação do conhecimento... e ver o homem como um ser total*.

Uma docente enfermeira justificou sua escolha explicitando que era na área da educação *que se sentia mais fragilizada como profissional, pois em relação a formação específica as ofertas de educação continuada são mais presentes e a própria prática profissional vai conduzindo os caminhos da formação. Entretanto, os fatores relacionados à educação/formação dos alunos pareciam demandar uma qualidade que eu não tinha. Os desafios do dia a dia enquanto docente, além das discussões com outros colegas professores, foram me encaminhando para esta área*.

Demonstram nossos respondentes, nessa perspectiva, que a formação da sua base profissional não é suficiente para o enfrentamento dos desafios da docência. Percebem-se portadores de uma competência parcial e entendem que a pós-graduação em educação é o espaço que contribui com a sua condição de professores. Percebem-se eles, também, como elementos catalisadores de mudanças em seu meio, podendo influenciar outras pessoas e contextos.

A procura da legitimação profissional também aparece como um aspecto de destaque, tanto no que diz respeito ao reconhecimento dos pares quanto à progressão profissional. *Para mim era importante a legitimação da docência; ter o reconhecimento de meus pares e ser ouvida por eles... Também temos uma carreira que se organiza a partir da titulação e isso é importante no nosso espaço de trabalho...*

Há razões ligadas, ainda, ao desejo de ampliar o horizonte reflexivo e teórico de formação. *A educação oportuniza uma abertura de embasamentos teóricos que uma área como a matemática não permite...* O atendimento a essa expectativa aparece

muito valorizado quando, posteriormente, os respondentes relataram as aprendizagens principais que fizeram em seus Programas.

Entre as razões de escolha dos professores aparecem, entretanto, algumas mais pragmáticas, ligadas a oferta de cursos em suas cidades e a dificuldade de afastamentos plenos do trabalho, tendo de conciliar essa condição com a formação. São, porém, argumentos complementares, que se aliam às razões sustentadas em motivações mais consequentes. O entusiasmo e estímulo de colegas também aparecem entre as justificativas de escolha de nossos entrevistados. Essa condição pode estar sugerindo que, aos poucos, estabelecesse uma cultura de valorização da profissionalização docente, que requer conhecimentos pedagógicos específicos. Responde, ainda, a uma necessidade dos espaços acadêmicos de atuação profissional. Também pode estar apontando para o que Marcelo Garcia (1999, p. 53) denomina de *aprendizagem autônoma, na qual a pessoa ou grupo toma a iniciativa de planificar, desenvolver e avaliar suas próprias atividades de aprendizagem*. Chama atenção, entretanto, o autor, que a aprendizagem autônoma não é um processo isolado; mas exige um ambiente estimulante e colaborativo de pessoas e companheiros de trabalho. Caracteriza, em geral, a aprendizagem do adulto e pode ser um referencial da pedagogia universitária. Pode ser que a iniciativa de nossos interlocutores tenha sido individual. Mas, certamente, ela exige ou estimula relações previamente constituídas.

Knowles apud Marcelo Garcia (1999) refere-se a cinco princípios que diferenciam a andragogia da pedagogia e que são adequados para que se pense a formação de professores. Esses princípios podem ser percebidos no depoimento dos docentes envolvidos nesse estudo. São eles:

- a) O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia;
- b) O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem;
- c) A disposição do adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social;
- d) Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os sujeitos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. O adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos;
- e) Os adultos são motivados para aprender por fatores internos mais do que por fatores externos.

Os aportes de Knowles nos ajudam a teorizar os dados encontrados e perceber os movimentos realizados pelos nossos interlocutores, professores que têm conhecimentos de origens diversas e se aproximam do campo científico da educação. Revelam uma condição de autonomia presente na opção pelo percurso de formação que, certamente, acompanhará seu processo enquanto estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. Os professores geram conhecimentos práticos a partir de sua atuação e reflexão sobre a experiência acadêmica e vão à procura da sistematização teórica para compreender suas opções cotidianas. Mesmo quando estão em fase inicial da carreira, ou pretendentes a ela, possuem uma visão das demandas do trabalho docente, alicerçadas em sua condição de estudantes ou prática profissional.

As motivações nem sempre pressupõem processos sistemáticos de reflexão prévia. Envolvem intuições e representações de cada sujeito. São, entretanto, produzidas numa teia de condições que estimulam a opção dos sujeitos. Diferentes fatores se imbricam e resultam em uma tomada de decisão que interfere na trajetória de formação de cada docente.

Análise dos dados empíricos produzidos pela pesquisa indica que os Programas de Pós-Graduação em Educação vêm respondendo a uma demanda de formação dos professores da educação superior de áreas diversas. Provoca, também, uma reflexão sobre se esses Programas têm clareza desse papel desenvolvido e se assumem essa dimensão claramente em seu projeto pedagógico. Mesmo que nova empiria seja necessária para sustentar inferências sobre esse compromisso, há uma leitura inicial de que sustenta dúvidas sobre sua procedência. O intuito é dar continuidade ao estudo e provocar a comunidade acadêmica que sustenta os Programas de Pós-Graduação em Educação a enfrentar de perto essa problemática. Sendo seus espaços potenciais lugares para a formação de docentes de outras áreas, como essa condição afeta sua proposta curricular e seu lugar na formação do professor universitário?

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana. et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

LARROSA, Jorge. **El trabajo epistemológico en pedagogía**. Barcelona: PPU, 1990.

LUCARELLI, Elisa (Comp.). **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para a mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Afrontamento, 1988.

Recebido: 15/08/2008

*Received*: 08/15/2008

Aprovado: 25/11/2008

*Approved*: 11/25/2008