

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

Julia de Cassia Pereira do Nascimento

Formação Pedagógica de Docentes do Ensino Superior  
em Programas de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*”.

São Paulo  
2007

JULIA DE CASSIA PEREIRA DO NASCIMENTO

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR EM CURSOS  
DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO SENSU”.

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto

São Paulo  
2007

**JULIA DE CASSIA PEREIRA DO NASCIMENTO**

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR EM CURSOS  
DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO SENSU”**

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em            de            de 2008.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Marcos Rizolli  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof. Dr. João Humberto Antoniazzi  
Universidade de São Paulo – USP/SP

## **DEDICATÓRIA**

Àqueles que me precederam, pais queridos (in memoriam), pelo exemplo. Aos que comigo caminharam até aqui, irmãos e esposo dedicados, pelo apoio e incentivo. Aos que me sucederão, filhos amados, pelo estímulo, esperança e certeza de mudanças.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma caminhada que não começou agora, portanto agradecer não é tarefa fácil. Vou tentar não esquecer ninguém, mas para ser justa, de antemão agradeço a todos que passaram pela minha vida e de alguma forma contribuíram para a construção de quem sou hoje.

A Deus, que em Sua infinita bondade e sabedoria concedeu-me o dom da vida como oportunidade de crescimento e evolução, me guiando e amparando durante todo o caminho percorrido até aqui.

À minha mãe Olimpia, mestra por convicção e não por formação, por ter me mostrado desde pequena a importância dos estudos, ensinando-me a utilizar o conhecimento e a sabedoria para alcançar a evolução e a realização como pessoa.

Ao meu esposo Joaquim, que tornou possível em todos os sentidos a viabilidade e a concretização de mais esta etapa do meu caminho profissional. Sem o seu apoio, amizade e paciência este momento talvez não existisse, pois seu incentivo, a cada pequena conquista e descoberta, trouxe força, alegria, amor e ternura para meus dias, permitindo a finalização deste trabalho.

Aos meus filhos Cesar, Felipe e Victor por me apoiarem, entenderem e compreenderem minha dedicação aos estudos, especialmente nesta fase da minha vida, jamais reclamando, compactuando comigo nos momentos em que precisei fazer uma leitura, me ausentar ou monopolizar o computador. Vocês são minha inspiração na luta por uma educação de qualidade e pela construção de um mundo melhor.

À Jucília, irmã de sangue e de coração, sempre presente em minha vida como amiga, mãe de meus filhos, colaboradora e incentivadora. Pelo seu auxílio para que este trabalho se concretizasse, com seus conhecimentos sobre pesquisa, sobre o Lattes, sempre paciente e prestativa, incansável em sua disposição de colaborar e ajudar a todos.

Ao Fábio, irmão e filho do coração, por sua presença, apoio e interesse por mim, minha vida, meus estudos e o término deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, mestre paciente e persistente, ao combinar na dose certa o rigor e a amizade, a razão e o coração, me aceitou com todas as minhas restrições e, com sua enorme competência e segurança, foi fonte de conhecimento, estímulo, incentivo e aprendizado, numa orientação tranqüila e perfeita rumo à conclusão deste trabalho.

Ao Prof. Dr. João Humberto Antoniazzi e Prof<sup>a</sup> Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, pelos comentários e sugestões apontados no momento do exame de qualificação, que muito contribuíram para a elaboração final deste trabalho.

Ao apoio dado pelo MACKPESQUISA, em virtude deste trabalho ter sido financiado em parte pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie, por meio do Fundo Mackenzie de Pesquisa.

Aos meus alunos, que se constituíram no principal motivo para buscar mudanças. Com vocês percebi a importância de pesquisar e continuar estudando, visto que sou eterna “aprendente”.

Aos professores e funcionários da Pós-Graduação Mackenzie, pela atenção e dedicação, sobretudo aos mestres do programa em Educação, Arte e História da Cultura, em especial àqueles de quem fui aluna: Masetto, Rizolli, Feijó, Graça, Dolores, Bairon, Paulo e Alícia, pelos ensinamentos, experiências, sugestões, interesse e apoio à realização deste trabalho.

Aos colegas de curso, pelos encontros e desencontros, conversas e discussões, por terem se constituído nos alicerces de meu crescimento pessoal e profissional, ampliando minha visão sobre educação e vida.

Ao Prof. Dr. Rômulo Pereira Nascimento, por acreditar na minha capacidade em contribuir na elaboração de trabalhos científicos, oferecendo-me as primeiras experiências no programa de Iniciação Científica da Unicsul.

À Prof<sup>a</sup>. Ms. Magda Marli Fernandes, que com sua valiosa ajuda, colaborou diretamente com este trabalho, na orientação e enriquecimento do projeto inicial de pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Ms. Maria Stella Aoki Cerri, por confiar em meu trabalho na monitoria do Laboratório de Criatividade da Unicsul, despertando em mim a dedicação e inclinação para a pesquisa e novas descobertas.

À Arlete, amiga de caminhada, pela diversão, pelo aprendizado, pela convivência e pela amizade, por sua alma generosa dividindo conhecimentos, oferecendo apoio emocional e forças para continuar.

A todos os amigos, familiares e às minhas meninas, que comigo viveram os altos e baixos do caminho percorrido até esta conquista, pela força, apoio e alegria compartilhada.

A todos, o meu carinhoso agradecimento. Que Deus abençoe suas vidas.

## EPÍGRAFE

"(...) Ele me ensinou quase tudo o que sei: não só o tesouro oculto nas páginas de cada livro fechado, não só a maravilha de cada pequena ou grande descoberta, não só a comunhão com autores e leitores, mas a sabedoria da vida cotidiana.(...) Esse é o verdadeiro mestre: o que não castiga mas impele, o que não doutrina mas desperta a curiosidade e a acompanha, o que não impõe mas seduz, o que não quer ser modelo nem exemplo mas companheiro de jornada (...)"

*(Lembro-me dele - Lia Luft)*



## RESUMO

Sob a influência da sociedade do conhecimento, o crescimento da demanda por ensino superior, na busca de formação profissional, reacende a discussão sobre a competência dos professores universitários. Adquirem papel de destaque os cursos de pós-graduação stricto sensu, os quais devem cumprir o que a legislação brasileira lhes confere como função: a formação de pesquisadores e docentes do ensino superior. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a formação pedagógica do docente do ensino superior, discutindo as oportunidades oferecidas pelos cursos de mestrado para que esta formação efetivamente aconteça. Com levantamentos históricos do ensino superior no Brasil, buscou-se mostrar a evolução deste nível de ensino, tomando por base a legislação educacional. Numa análise documental com a Capes e com as universidades, foi possível delimitar o foco da pesquisa e verificar como os cursos de mestrado, em diferentes programas, pretendem propiciar a formação pedagógica dos futuros docentes universitários. Autores como Morosini (2000), Pimenta & Anastasiou (2002), Masetto (2003), Pachane (2003), Zabalza (2003) entre outros, contribuíram na construção do perfil do docente universitário, propiciando um diálogo com Santomé (1998), Moreira (2000) e Lampert (2002) em relação à organização curricular e sua importância na formação profissional. O resultado deste trabalho permite concluir que são relativamente poucos os programas de Mestrado que se preocupam com a formação docente para o ensino superior. Dentre estes, alguns apenas oferecem uma ou duas disciplinas de Metodologia do Ensino Superior. É, portanto, importante, necessário e urgente que se desenvolva a competência pedagógica dos docentes universitários, com atividades que permitam unir a ação e reflexão na prática da docência e da pesquisa.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação Pedagógica. Ensino Superior. Formação de Professores . Competência Pedagógica.

## ABSTRACT

Under the influence of the knowledge society, the growth on the demand for a professional graduation brings up the discussion on capacity of the University Professors. Postgraduate education *Stricto sensu* courses have a special attention once they are responsible for preparing researchers and other Professors. The objective of this work is to reflect about pedagogic formation of professors by discussing the opportunities available by to the mastering courses effectiveness in order to make this formation become true. Evolution of superior graduation is shown through a historical data collection and based on legislation. In some analysis made with Capes and Universities allowed a research focus delimitation and understanding on how the master courses intend to give future professors a solid pedagogic basis. Authors like Morosini (2000), Pimenta & Anastasiou (2002), Masetto (2003), Pachane (2003) and Zabalza (2003), among others, contributed on the construction of University Professors profile, allowing a dialog with Santomé (1998), Moreira (2000) and Lampert (2002) about curriculum organization and its importance on professional formation. Results of this work leaded to conclude that only a few master programs are concerned on preparing professors to teach at superior graduation, oftenly by offering only one or two methodology disciplines. Due to this, it's important, necessary and urgent to develop pedagogic competence of Professors, by using activities that join action and reflection on the practice of teaching and researching.

Key-words: Pedagogic formation. Superior education. Professor formation. Pedagogic competence

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	12
2.	PROBLEMA .....	17
3.	DELIMITAÇÃO .....	18
4.	RELEVÂNCIA .....	20
5.	METODOLOGIA .....	25
6.	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA .....	27
 <b>CAPÍTULO I – ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL DA LEGISLAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>		<b>29</b>
 <b>CAPÍTULO II – OS CURSOS DE MESTRADO E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES PARA O ENSINO SUPERIOR .....</b>		<b>64</b>
 <b>CAPÍTULO III – COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR .....</b>		<b>104</b>
 <b>CAPÍTULO IV – CURRÍCULO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR .....</b>		<b>135</b>
 <b>CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR COM AS SITUAÇÕES DE FORMAÇÃO NOS CURSOS DE MESTRADO PESQUISADOS .....</b>		<b>144</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>153</b>

## 1 - INTRODUÇÃO

Ao longo de vários anos de estudo, na procura de uma formação profissional que permitisse trabalhar com adultos, mais especificamente na formação de professores, percorri diferentes instituições de ensino em cursos de graduação, licenciatura, especialização e pós-graduação.

A preocupação com a ligação e coerência entre as disciplinas de conteúdos pedagógicos e as de conteúdos específicos, nos cursos de licenciatura e demais cursos superiores, surgiu de minhas observações e práticas como professora de cursos técnicos e profissionalizantes na área de Contabilidade, como coordenadora pedagógica de cursos livres profissionalizantes e posteriormente como aluna do curso de Pedagogia.

Nos últimos anos, durante o curso de graduação em Pedagogia, no contato com professores universitários, percebi que as dúvidas e problemas que me incomodavam desde o início de meus estudos foram se aprofundando e se tornando mais graves, levando-me a aumentar as leituras, pesquisas, procurando cursos e palestras que pudessem me auxiliar a encontrar respostas.

Ao elaborar a monografia no curso de pós-graduação lato sensu, direcionei minhas pesquisas para a formação do docente que atua na EJA – Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisa aguçou ainda mais minha curiosidade, aumentando a preocupação com a formação de professores que atuam com adultos e a preparação dos formadores desses professores, no caso os docentes do Ensino Superior.

Comecei a realizar observações informais em cursos de graduação e percebi que alguns professores universitários aparentam não possuir formação didático-pedagógica para desenvolver seu trabalho. As observações preliminares foram tomando forma em conversas paralelas com alunos desses cursos, que conseguiam definir a atuação do docente universitário de diferentes formas:

*“Este professor é dez! As aulas dele não são monótonas, a gente se interessa pelo assunto”.*

*“Este professor sabe a matéria, mas é muito parado”.*

*“A matéria é maçante e o professor idem”.*

*“Aquele professora? Teoria dez, didática zero”.*

*“É bom porque cada dia a aula é diferente e assim nós ficamos curiosos e não faltamos”.*

*“Esta professora é muito gente”.*

*“É difícil porque não consigo enxergar utilidade na matéria que o professor ensina. Fico desmotivada para assistir às aulas”.*

Esses comentários levam à reflexão de que um bom professor, portanto, não é somente aquele que sabe o conteúdo. Existem algumas competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da docência, especialmente no ensino superior, que se constituem em diferencial na sua prática.

A idéia anteriormente aceita de que “quem sabe, ensina” já não se aplica à educação, principalmente no ensino superior, quando os alunos têm prioridades profissionais,

motivações e maneiras de aprendizagem diferenciadas.

Ao participar da implantação e monitoria do Laboratório de Criatividade em Educação, na Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, campus Anália Franco, verifiquei que existe uma busca dos professores e alunos por metodologias e práticas diversificadas em sala de aula, mas, em geral, segundo minhas observações, percebi que a principal característica dos cursos de formação de professores é a transmissão de teorias de diversos pensadores da educação, ou seja, formação teórica. Temos um discurso que nos empolga e nos impulsiona a trabalhar desta ou daquela maneira, nos obriga a tomar um posicionamento, até mesmo político, perante os alunos e a sociedade e, na realidade, o que percebemos é que, muitas vezes, o mesmo professor que nos ensina não pratica tais ensinamentos, ferindo, portanto, a credibilidade do aluno.

Quanto ao relacionamento professor-aluno, observei também que os professores tratam os alunos adultos como crianças, ignorando a questão do amadurecimento psicológico, seus conhecimentos prévios, suas experiências de vida e sua responsabilidade individual, sem a preocupação de que ele é um aluno universitário, adulto, com história de vida e vivências em várias áreas. Do ponto de vista cognitivo, físico, emocional e social, o adulto, teoricamente, tem um desenvolvimento completo, mas podemos perceber que o professor, ao desconsiderar a sua individualidade, reproduz e massifica procedimentos, ignorando o potencial individual de cada aluno.

Para estabelecermos um paralelo, na Educação Básica, por exemplo, observamos que a maior parte dos educadores tem práticas e habilidades específicas para lidar com os pequenos, com o desenvolvimento didático-pedagógico mais acentuado, apoiada em teorias e estudos realizados durante sua formação profissional, seja em nível médio, seja em nível superior. Já em relação aos conhecimentos específicos das disciplinas, alguns professores têm algumas

dificuldades, uma vez que sua formação privilegia as teorias, técnicas, métodos e didática.

Seguindo por essa linha, percebe-se que o docente do ensino superior passa por um processo inverso: o curso de formação de professores universitários, nível de pós-graduação lato sensu (especialização) ou stricto sensu (mestrado e doutorado), aprofunda os conhecimentos da área de saber específica do aluno e não se preocupa com o desenvolvimento da competência pedagógica dos futuros professores.

Minhas preocupações com o tema intensificaram-se com o início de meus trabalhos como docente no Ensino Superior, assim como pelos contatos mantidos com outros professores e coordenadores desse nível de ensino. Em observações assistemáticas pude perceber como a falta de formação pedagógica reflete diretamente na qualidade das aulas e na aprendizagem dos alunos.

Muitos professores universitários, com os quais tive contato, em diferentes cursos de graduação, nas licenciaturas ou não, desenvolviam sua ação docente de acordo com o modelo de sua formação, o qual não poderia deixar de influenciar suas concepções sobre educação e sobre formação de professores.

Pude observar também que a maioria dos professores que desenvolvem seu trabalho com disciplinas de conteúdos específicos (professores da área de Educação Física, Educação Artística e Matemática, por exemplo) não percebe a necessidade de uma formação para além do formato técnico, que os possibilite desenvolver métodos e situações de ensino que propiciem um processo ensino-aprendizagem mais proveitoso, abrangente, criativo, tanto para os alunos quanto para si próprios. Por outro lado, os professores das disciplinas de conteúdos predominantemente pedagógicos, reconhecem a necessidade do conhecimento específico das diferentes áreas, uma vez que os alunos (futuros professores) devem ter também o domínio

dos conteúdos específicos de cada área.

Alguns pesquisadores do campo da educação, como por exemplo, Schön (1995), Freire (1996), Nóvoa (2001), Alarcão (2003), e Zabalza (2003) destacam a importância da utilização da reflexão para compreender as concepções sobre o processo ensino-aprendizagem das disciplinas com as quais se trabalha, assim como do próprio processo de construção da profissão de docente do ensino superior. A formação de muitos profissionais da educação deu-se predominantemente pelo modelo da racionalidade técnica, o que influenciou a sua maneira de ser professor e fazer educação. Isso faz com que alguns professores universitários tenham a idéia de que, para ser professor, basta dominar o conteúdo ou a área específica de seu trabalho. Isso leva à aplicação de conhecimentos teóricos em atividades ditas práticas, sem articulação entre as mesmas.

Em minha participação no curso de Mestrado notei também a pequena ênfase dada à formação docente, com disciplinas importantíssimas oferecidas como optativas num curso que, teoricamente, forma docentes para o ensino superior.

Nessa linha de minhas observações e experiências, acompanhei a LDB nº 9.394/96, que destaca a formação do docente universitário, que deve ser realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Comecei a questionar se e como os programas de mestrado, dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, se desincumbem dessa função, de constituir-se como local específico de formação para a docência no ensino superior.



## **2 - PROBLEMA**

Com as informações, pesquisas e questionamentos até aqui elaborados, configura-se então a definição do problema a ser explorado nesta pesquisa: “Cursos de Pós-Graduação stricto sensu, nível de Mestrado, oferecem formação pedagógica aos futuros docentes do Ensino Superior? De que maneira proporcionam essa formação?”.

É necessário, entretanto, contextualizar essa formação do ponto de vista histórico-cultural, uma vez que as mudanças ocorridas na sociedade, na educação e nas legislações provocam novas formas de pensar e agir, influenciando diretamente no desenvolvimento do trabalho docente.

### 3 - DELIMITAÇÃO

A pesquisa em questão será realizada nos Programas de Geografia, História e Educação (Ciências Humanas); Direito, Economia e Administração (Ciências Sociais Aplicadas) e Medicina, Enfermagem e Odontologia (Ciências da Saúde).

A escolha dos programas de História, Geografia e Educação deu-se em virtude de sua ligação mais direta com licenciaturas. Em conversas informais com alunos dos cursos de Direito, Administração e Economia pude perceber a insatisfação dos mesmos com a atuação dos docentes, o que direcionou a escolha desses programas. O critério adotado para a escolha da área de saúde se deu a partir de informações obtidas sobre cursos de mestrado dessa área, que estão se preocupando em ministrar disciplinas ligadas à formação didático-pedagógica.

Dentro dessas áreas optei pelos programas credenciados pela CAPES com nota “5”, pois os programas que conseguem essa avaliação são reconhecidamente bons, dentro dos parâmetros utilizados para tanto.

Após essa escolha, dentre os programas com nota “5”, que perfazem 124 programas, foram selecionados dois de cada programa e de diferentes regiões do país, totalizando 18 programas a serem analisados.

A avaliação da CAPES utilizada para a pesquisa foi a divulgada em 2004, referente ao triênio 2001-2003. A próxima avaliação será em 2007, referente ao triênio 2004-2006.

Desse modo, pretendo investigar se os programas de Mestrado realmente estão propiciando uma formação didático-pedagógica aos seus alunos, em sua grande maioria,

futuros docentes do Ensino Superior, partindo da análise da legislação para o Ensino Superior, especialmente no período de 1969 a 2000, abrangendo desde a Lei nº 5.540/69 até os primeiros anos pós-LDB, Lei nº 9.394/96.

## 4 - RELEVÂNCIA

A discussão sobre a formação pedagógica oferecida nos cursos de pós-graduação stricto sensu, nível de Mestrado, torna-se importante na medida em que grande parte dos alunos egressos desses cursos segue a carreira acadêmica.

A preocupação geral dos cursos de Mestrado tem sido a formação do pesquisador, entendendo que essa formação é suficiente para a formação do professor para a docência do Ensino Superior. A questão que se apresenta, entretanto, é: “Ao formar pesquisadores, já se formam docentes?”.

Hoje, pesquisas realizadas por diferentes autores mostram que as competências necessárias para o pesquisador são diferentes das competências exigidas para a docência, ambas necessitando ser igualmente desenvolvidas. E nesse sentido, alguns autores, como Morosini (2000), Pimenta&Anastasiou (2002), Masetto (2003), Pachane (2003) e Zabalza (2004), entre outros, direcionam suas pesquisas e discussões para o cenário universitário, focando no trabalho docente, principalmente na formação pedagógica.

As discussões desses autores sobre o tema evoluem com clareza para a afirmação de que as competências para pesquisar e ensinar são diferentes. Se assim é, onde o professor vai adquirir a competência pedagógica necessária ao exercício da docência?

Embora importante, quando se procuram referências para a formação pedagógica do professor, encontra-se produção relacionada aos docentes da educação básica, pouco se localizando referente ao professor do ensino universitário.

Para Pimenta&Anastasiou (2002, pp. 161-162) o ensino superior tem compromisso com dois eixos: ensinar e formar. Formar profissionais, pesquisadores e professores. Os professores que atuam nesse nível de ensino, em sua maioria, não têm formação para exercer a docência. Isso traz uma nova preocupação nos meios acadêmicos quanto à qualidade do ensino de graduação, em virtude do grande número de profissionais sem qualificação para a docência universitária.

No ensino superior há uma preocupação com o próprio ensino, enquanto transmissão de informações e experiências do professor aos alunos, na expectativa de que eles possam absorvê-las e reproduzi-las nas provas e exames. Isso faz com que o sujeito do processo ensino-aprendizagem seja o professor, pois “[...] é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota”. (MASETTO, 2003, p. 81).

A afirmação de que o professor é o sujeito, leva o aluno à memorização mecânica do conteúdo narrado, transformando-o em recipiente que receberá os depósitos do professor. Para Freire (2004), a educação bancária trava o desenvolvimento da consciência crítica, a qual permite a inserção do aluno no mundo. O aluno do ensino superior não se contenta somente com transmissão de conceitos, análises prontas. Ele procura por conhecimentos mais significativos, que o envolva e desenvolva como sujeito de sua aprendizagem, como futuro profissional e cidadão, com perspectivas de atuação e mudanças no contexto no qual atuará.

Percebe-se uma preocupação com a qualidade dos cursos de graduação para atender esses alunos. E se há uma preocupação com a qualidade dos cursos de graduação, é de se esperar que essa preocupação se estenda aos docentes, no sentido de sua preparação e formação política, científica e pedagógica. Porém não se percebe um movimento significativo para a formação pedagógica do docente para o Ensino Superior.

A relevância desse assunto não é recente. Em 1983, a Resolução CFE nº 12/83, do antigo Conselho Federal de Educação, já demonstrava uma preocupação que se centrava no aspecto formativo de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior. O primeiro ponto abordado dizia respeito à qualificação do corpo docente para atuar na pós-graduação, cujo número de professores sem o título de mestre não poderia ultrapassar a um terço. Outro aspecto fundamental dessa resolução fazia referência à formação didático-pedagógica e de iniciação à pesquisa. Os pontos discutidos já indicavam uma preocupação com a qualificação dos egressos que, em tese, poderiam atuar no magistério superior. A resolução determinava uma carga horária de 60 horas destinadas a disciplinas de formação didático-pedagógica, frequência mínima de 85% e aproveitamento em processo formal de avaliação, equivalente, no mínimo, a 70%.

Como órgão regulador, cabia ao Conselho Federal de Educação (CFE) conceituar os cursos de pós-graduação e as normas gerais para sua organização. A legislação anterior, Lei nº 5.540/68, em seu artigo 25, assinalava que os cursos de especialização e aperfeiçoamento só poderiam ser “ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados”, delineando uma pós-graduação consolidada e aprovada pelos conselhos superiores das instituições. A mesma lei deu à universidade a autonomia para criar, encerrar e recriar os cursos de pós-graduação, conferindo assim uma identidade a esses cursos. Na década de 60 a pós-graduação progrediu em função do desenvolvimento de pesquisas realizadas no país, com vistas ao crescimento que se esperava atingir nos diferentes setores: econômico, social, industrial, financeiro, social e educacional.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, há destaque em seu artigo 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á, em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e de doutorado”.

Nesse contexto, em virtude da nova política vigente para o ensino superior, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, entende que para dar um novo enfoque à pós-graduação era necessário rever a Resolução 12/83, retirando a exigência de formação didático-pedagógica, considerando-se os avanços alcançados pela LDB em relação à formação docente.

A evolução das leis referentes à formação de professores nos mostra a importância de discutirmos a formação docente, não só sob o aspecto da pesquisa, mas também e especialmente sob o ponto de vista pedagógico.

Os cursos de Mestrado têm se preocupado com a formação do pesquisador, entendendo que essa formação é suficiente para a formação do professor para a docência do Ensino Superior. Mas sabemos que as competências necessárias para o pesquisador são diferentes das competências exigidas para a docência, ambas necessitando ser igualmente desenvolvidas. Porém não se percebe um movimento significativo para a formação pedagógica do docente para o Ensino Superior.

As pesquisas preliminares só reforçam o enfoque dado pelos cursos de mestrado à formação para a pesquisa e pesquisador. Somente a Resolução CFE nº 12/83 mostra preocupação com a formação específica para a docência, ressaltando a necessidade de formação didático-pedagógica nos cursos de formação de professores para o ensino superior. Nos anos que se seguem, fica uma lacuna em relação ao assunto, não havendo um posicionamento legal específico sobre o tema.

Essa pesquisa servirá, principalmente, de caminho de reflexão, propostas, ações e interações que levem os educadores e futuros educadores a uma leitura criativa do “mundo de suas experiências” e que, com seu trabalho e suas ações, possam contribuir não somente na

formação cognitiva de seus alunos, mas também na transformação de suas vidas, trazendo um novo significado a todos, especialmente no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

É importante frisar a relevância desse trabalho no sentido de analisar como os cursos de Mestrado estão cumprindo a determinação constitucional sobre a formação docente para o ensino superior.

Espera-se com esse trabalho contribuir na busca de uma reflexão do próprio professor universitário acerca de sua formação, assim como propor uma atitude de continuidade, qualificação e especialização dessa formação, além de contribuir, se possível, com a renovação e atualização das propostas, projetos, leis e políticas de formação de professores para a docência superior.



## 5 - METODOLOGIA

Estabelecer uma metodologia de trabalho significa estabelecer uma linha de ação que deverá levar a resultados, trazer respostas, determinar práticas de atuação. Mas prática não significa simplesmente desenvolver ações. Essas ações têm necessariamente de estar alicerçadas em bases teóricas que possam sustentá-las.

A pesquisa será qualitativa por apresentar-se apropriada quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas (LIEBSCHER, 1998, apud DIAS, 2000).

A pesquisa qualitativa preocupa-se mais com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização e menos com a representatividade numérica dos dados. Ao adotar o método qualitativo busca-se explicar o porquê das coisas, a partir de seu contexto e dos significados que os sujeitos envolvidos oferecem para aquele fenômeno ou fato. Por esses motivos, esse tipo de pesquisa apresenta-se como a mais indicada para o presente trabalho, uma vez que se procuram explicações e respostas nos diferentes Programas de Pós-Graduação, sobre suas atividades voltadas para a formação pedagógica dos mestrandos para a docência no ensino superior.

Permite-nos também a adoção de um modelo diferenciado de pesquisa, uma vez que o pesquisador pode envolver-se no processo de conhecimento, como parte deste processo, estabelecendo relações entre sujeito e objeto.

A pesquisa a ser realizada pretende aprofundar estudos teóricos sobre o problema e analisar documentos, textos e produções referentes à formação do professor universitário.

O tema a ser desenvolvido leva a uma reflexão sobre o contexto histórico da cultura educacional em momentos importantes como a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, o Parecer Sucupira com a regulamentação da Pós-graduação no Brasil, os Planos Nacionais de Educação e as diversas tentativas de reformas universitárias.

Os procedimentos que serão desenvolvidos são os seguintes:

a) Pesquisa bibliográfica, com a seleção em livros, revistas, periódicos e textos de autores que sirvam de suporte para justificar e responder a questões que embasarão o trabalho, buscando apoio teórico para compreendê-las.

b) Estudo teórico sobre competência pedagógica do docente universitário e organização curricular.

c) Investigação e análise documental com a CAPES, para identificar programas de Geografia, História e Educação (Ciências Humanas); Direito, Economia e Administração (Ciências Sociais Aplicadas) e Medicina, Enfermagem e Odontologia (Ciências da Saúde), que realizam atividades de formação pedagógica para os mestrados e também seu conteúdo.

## **6 - ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA**

Esse texto está organizado da seguinte forma:

No Capítulo I iniciamos com a análise histórica do ensino superior no Brasil, dando ênfase à pós-graduação, tomando por base a legislação pertinente ao assunto, assim como a produção que versa sobre a criação e evolução desse nível de ensino. Focamos na formação legal exigida para a docência no ensino superior e nos cursos de mestrado, local determinado por lei para essa formação.

No capítulo II destacamos e analisamos 18 programas de mestrado, com conceito “5”, com base na avaliação trienal 2001/2003 realizada pela Capes. Apontamos dentre esses programas, aqueles que oferecem disciplinas relacionadas à formação pedagógica dos mestrandos, futuros docentes do ensino superior.

No capítulo III realizamos um estudo teórico sobre competência pedagógica, destacando as colocações de diferentes autores, permitindo vislumbrar que tipo de formação se espera seja propiciada pelos cursos de mestrado, a fim de que seus egressos desenvolvam habilidades e competências essenciais ao docente universitário.

No capítulo IV introduzimos alguns conceitos sobre currículo, apontando a importância da organização curricular para a formação pedagógica, que pede, portanto, que o mestrado seja curricularmente organizado para propiciar disciplinas e atividades que integrem teoria e prática na formação do docente universitário.

No capítulo V elaboramos uma análise, estabelecendo um diálogo entre as pesquisas e observações colocadas nos capítulos anteriores, com o intuito de encontrar respostas e estabelecer conclusões sobre o objetivo principal dessa pesquisa, tal seja se os cursos de mestrado propiciam, além do desenvolvimento de pesquisadores, também a formação pedagógica aos mestrandos, futuros docentes no ensino superior.

## **CAPÍTULO I**

### **ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL DA LEGISLAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE**

Discutir a formação do docente universitário pede uma análise da legislação que rege o Ensino Superior no Brasil, pois as leis e reformas relativas à educação acompanham mudanças do contexto histórico-cultural da sociedade, apresentando-se a cada época como busca de respostas e soluções aos anseios do Estado, dos governos e necessidades da população.

A Lei Educacional e o Ensino Superior existentes hoje são frutos de um construir constante, baseado em políticas, contextos e situações estabelecidas em cada momento da história do país.

O Ensino Superior no Brasil surge da atitude de Napoleão Bonaparte, ao decretar o bloqueio continental da Europa, impedindo que os jovens fidalgos brasileiros tivessem acesso às universidades de Coimbra, Bolonha ou Paris e da invasão de Portugal por suas tropas.

Ao chegar ao Brasil com toda a família real, D. João recebe dois apelos: abrir os portos brasileiros à navegação marítima e fundar um curso superior para que os jovens da elite pudessem estudar. São fundadas então, a partir de 1808, as primeiras escolas de Ensino Superior. Nasceram, portanto, três séculos após o seu descobrimento.

O primeiro curso superior criado foi o curso de Medicina, em 1808, provavelmente pelas precárias condições de saúde pública da colônia e também porque, devido à doença da

rainha, a comitiva contava com grande número de médicos, os quais poderiam ensinar na referida escola superior.

São criadas, além dos cursos de Medicina, a Academia Real Militar da Corte (1810), mais tarde convertida em Escola Politécnica e a Real Academia de Desenho (1820). O Ensino Superior surge no Brasil nos moldes de institutos isolados e de natureza profissionalizante, para atender às necessidades da aristocracia. (SOUZA, 2001, p. 10).

Segundo Souza (2001, p.8), o Brasil contava com doutores de formação universitária, como bacharéis, médicos e sacerdotes, porém sua formação se dava nas universidades européias, principalmente em Coimbra. Esses doutores eram ou sacerdotes, ou filhos da elite. Havia no Brasil colônia, nos conventos de jesuítas, carmelitas e franciscanos, aulas de nível universitário, mas não constituíam universidade aberta ao público e sim destinada ao aprimoramento intelectual e moral para a minoria sacerdotal a quem se destinavam.

Após a independência, no século 19, aumenta a rede de escolas superiores, porém no mesmo modelo de unidades sem conexão entre si e voltadas ao ensino profissionalizante.

Em 1827 são criados os cursos jurídicos em Olinda e São Paulo. Porém, em 1831 o governo chama publicamente a atenção dos professores da academia de São Paulo, por praticarem “incúria e desleixo, indiferentes à falta de freqüência de seus discípulos e a aprovações iméritas”<sup>1</sup> (SOUZA, 2001, p. 10).

O Brasil adota o modelo francês de Ensino Superior. Os cursos eram estanques e compactos, não havendo comunicação entre disciplinas, com as diretrizes apontando para o ensino profissional. Não havia também a valorização das áreas humanas. As faculdades eram instituições isoladas de ensino, assim como seus cursos que formavam profissionais para os

---

<sup>1</sup> Seria a semente de uma preocupação do governo com a qualidade do trabalho docente?

serviços públicos voltados à administração do país. As áreas privilegiadas eram: Medicina, Engenharia e Direito. O professor que atuava nessas instituições era oriundo de universidades estrangeiras, uma vez que não havia no Brasil profissionais formados e capacitados para exercer tal função. (AULAS MACKENZIE, 2006).

De acordo com Souza (2001, p.11), durante todo o império, lutou-se pela instituição de uma universidade no Brasil. D. Pedro II, em 1889, em seu último discurso como imperador, ressalta seu interesse em dar uma universidade ao Brasil, porém não consegue levar a idéia adiante, pois um ano depois fica sem trono, caindo o império e o sonho da universidade.

Até a Proclamação da República em 1889, o Ensino Superior desenvolveu-se lentamente, seguindo o modelo Napoleônico, que contemplava a separação entre o ensino e a pesquisa científica, privilegiando a formação de profissionais liberais em faculdades isoladas. Esses profissionais tinham assegurado o direito a um diploma profissional que os capacitava a ocuparem postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, garantindo assim a ascensão e prestígio social.

De acordo com o autor (2001, p.10), no período entre 1808 e 1882, houve propostas para a criação de universidades, sem aprovação, pois a elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação dessas. A ampliação do Ensino Superior, limitada às profissões liberais em poucas instituições públicas, era contida pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política.

O cenário do Ensino Superior brasileiro pouco muda com a proclamação da República. Essa mudança político-institucional foi muito influenciada pela filosofia positivista.

O positivismo renegava a universidade, para concentrar esforço e, na educação popular, como um meio de difundir as noções científicas capazes de curar o povo de suas superstições religiosas.(SOUZA, 2001, p. 11).

Assume os negócios da educação no governo republicano Benjamin Constant, positivista que enterra naquele momento qualquer tentativa de expandir o Ensino Superior.

Souza (2001) destaca que até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil. A partir daí, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de Ensino Superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República de 1891. As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas.

Surgem em São Paulo importantes faculdades particulares, como a Escola de Engenharia Mackenzie (1891), a Escola Politécnica (1894), a Escola Agrícola Luiz de Queiroz, em Piracicaba (1899) e a Escola Superior de Farmácia e Odontologia (1899). Anos mais tarde, exceto o Mackenzie, todas elas se reuniram na futura Universidade Estadual de São Paulo – USP (1934). Criou-se também a Faculdade de Filosofia São Bento (1908) e a Faculdade de Medicina (1913).

Nessa época foram trazidos professores franceses e italianos para, juntamente com alguns brasileiros, compor o corpo docente da Faculdade de Medicina, com o intuito de ser uma escola de altíssimo nível acadêmico e científico.

A explosão do ciclo da borracha na Amazônia trouxe em 1909 a fundação de uma universidade em Manaus, que encerra suas atividades em 1926 com o final da prosperidade assentada no extrativismo. No Paraná também surge uma universidade em 1912 para fechar suas portas em 1915.

Em 1920 dá-se no Rio de Janeiro a criação da primeira universidade brasileira que realmente se consolida como tal. Nasce da reunião de dois cursos privados: Faculdade Livre de Direito e Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, e dois governamentais: A escola



Politécnica e a Faculdade de Medicina. A articulação desses cursos seria feita pelo Conselho Universitário e a Reitoria.

Souza (2001, p.12) destaca aqui o nascimento de um modelo de universidade que durante muito tempo seria reproduzido, com a reunião de cursos isolados, tendo como ligação entre si a reitoria como órgão administrativo superior e não um mecanismo acadêmico ou administrativo que integrasse os diferentes setores e serviços, que seria mais adequado a uma autêntica instituição universitária.

Em 1930, surge uma nova diretriz para repensar o antigo modelo, com a criação de universidades com integração dos cursos. Há o incentivo à pesquisa para os profissionais se integrarem, com o objetivo de resolver problemas da sociedade brasileira. Com as mudanças políticas, o momento pedia outro tipo de universidade. Porém, o que ocorreu na maioria dos casos, foi a união de várias faculdades na formação de uma universidade, sem integração entre elas.

Figueiredo (2005) destaca que neste período, é criado o Ministério da Educação e Saúde (1930), o Conselho Federal de Educação, o ensino secundário e o comercial. Também se organizam universidades, com o governo destinando um percentual da arrecadação dos impostos para financiamento da educação.

Até 1932, pode-se dizer que, embora muitas tentativas de criação de universidades, para que o ensino superior pudesse ser utilizado cada vez mais por maior número de pessoas, a educação universitária era elitista, dirigida à formação de minorias destinadas a governar o país, ou grandes profissionais, de carreiras consideradas importantes e nobres, tais como Medicina, Direito ou Engenharia.

A partir desse momento, percebe-se que cada época da história brasileira, nas tentativas

de elaboração de um plano nacional de educação, apresenta marcante diversidade nas racionalidades propostas. Saviani (2000, p. 89) divide o pensamento educacional brasileiro em cinco grandes momentos:

No período pós-30, na busca por modernizar o país por meio da educação, em 1932, com a elaboração do Manifesto da Escola Nova, instrumento de introdução da *Racionalidade Científica* na educação.

Em 1937, com o Estado Novo, por imposição de Vargas ao instaurar um regime autoritário, a apresentação da política educacional baseada na *Racionalidade, no Controle Político-ideológico*.

Após 1964, no período militar, na tentativa de diminuir as pressões e conflitos sociais, o plano educacional propiciava a introdução e desenvolvimento da *Racionalidade Tecnocrática* da educação.

A partir de 1986, período de transição correspondente à Nova República de José Sarney, no combate ao autoritarismo, havia a proposta da *Racionalidade Democrática* na educação.

Após 1990, com o início do governo Collor e se estendendo até os dias atuais, uma proposta de trabalho baseada na *Racionalidade Financeira*, visando adequação à globalização, ajustando gastos públicos com vistas a atrair o capital financeiro internacional para o país.

Partindo dessa divisão, serão considerados os caminhos e mudanças da educação nacional.

### **Racionalidade Científica da Educação**

Em 1932 é lançado por um grupo de educadores, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, podendo ser considerado uma das primeiras tentativas de elaboração de um plano de educação para o país, pois segundo Azanha (apud LIBÂNEO, 2006, p.153) foi “a mais nítida e expressiva tomada de consciência da educação como um problema nacional”. É pena que a história mostre sua preocupação com a educação, mais nos discursos que nas ações.(id.,p.154)

É o início do trabalho baseado em uma proposta de racionalidade científica na educação. Na visão de Libâneo (id., p.154), sua intenção era a reformulação da política educacional com a renovação da base pedagógica. Foi elaborada a pedido de Vargas, para que os intelectuais contribuíssem com uma proposta educacional que o seu governo não possuía. O manifesto defendia a escola pública obrigatória, laica e gratuita, adquirindo um aspecto mais prático e profissionalizante para todas as classes, para a construção científica do país, já que a perspectiva era a racionalidade científica.

Em 1933 surge a Fundação Escola Livre de Sociologia e Política, com cursos não convencionais, com uma didática diferente, baseada em debates, seminários e conferências, comandadas pelo empresário Roberto Simonsen. Essa escola aproveita professores brasileiros destacados das classes cultas da sociedade, contrata professores de renome de fora do país, assim como promove intercâmbio com institutos estrangeiros análogos, adotando nos cursos uma orientação científica com conferências, publicações avulsas e periódicas, permitindo aos estudiosos um vasto campo de cultura e preparo.

Ainda sob a ótica da racionalidade científica da educação, é promulgada a Constituição Federal de 1934, que absorveu parte do Manifesto, definindo como principal função do Conselho Nacional da Educação a elaboração do Plano Nacional da Educação. O plano foi

elaborado, compreendendo o ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, para todo o país com execução e coordenação geral da União, porém deixou de ser implementado, por conta do golpe de 1937, que manteve Vargas no poder até 1945.

Na década de 30, São Paulo assistia e sediava as primeiras inovações da modernidade brasileira, tanto na urbanização acelerada quanto na economia industrial. É criada a USP, primeira organização universitária que faz jus ao nome, inclusive adequando-se ao Decreto Federal nº 19.851, promulgado em 1931, que cria o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Sobre esse assunto Souza ressalta que:

As transformações culturais advindas da Semana de Arte Moderna, de 1922, que romperam com o academicismo rançoso das artes e da literatura pátrias para incursionar no experimentalismo estético, e mais os catastróficos resultados da crise da cafeeicultura, que haviam desaguado na Revolução de 1932, colocaram a necessidade de reorganizar as elites políticas e culturais de São Paulo, mediante a criação de um ensino superior digno desse nome. (2001, p. 13).

Em 1934 é publicado o Decreto nº 6.283 que deu vida à USP, que destaca no artigo 2º:

São fins da Universidade:

- a) Promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) Transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito e sejam úteis à vida;
- c) Formar especialistas em todos os ramos de cultura e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) Realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (SOUZA, 2001, p. 14)

As dificuldades encontradas para a criação da USP foram muitas, pois a tradição dos institutos isolados de Ensino Superior era mais forte que a intenção inovadora. Havia também o problema físico da integração entre as faculdades, pois não havia um campus central, fazendo com que houvesse dispersão de meios e esforços. O ideal de integração do saber, inerente à idéia de universidade, nasce com a USP, mas não consegue tomar corpo no seu dia-a-dia acadêmico.

### **Racionalidade no Controle Político-Ideológico da Educação**

Em 1937, por imposição de Vargas com o Estado Novo, a racionalidade apresentava-se no controle político-ideológico.

O então ministro da educação, Gustavo Capanema, pretende a princípio elaborar uma lei geral de ensino e posteriormente propor um plano de educação, visando orientar e controlar as ações educativas do país, reforçando a racionalidade político-ideológica. Não conseguiu, porém, levar adiante nenhuma das duas intenções.

No período de 46 a 64 há o conflito de duas tendências: o desenvolvimento da nação como atribuição do Estado e os ideais privatistas que defendiam a liberdade do ensino.

Nesse mesmo período, segundo Figueiredo (2005), destaca-se a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de seu estatuto, cujo conteúdo não coincidia com as propostas do então presidente Getúlio Vargas. A UNE defendia a universidade aberta para todos; diminuição das taxas de exame e matrícula; exercício da liberdade de pensamento, cátedra, imprensa e tribuna; independência das universidades frente ao Estado, com eleições para seus dirigentes pelos discentes e docentes, representados pelo conselho universitário que deveria ser paritário; a livre associação dos estudantes dentro da universidade; a participação

discente na elaboração dos currículos; além da necessidade de criação de monitorias e estágios. As condições políticas da época não permitiram que essa proposta fosse praticada, mas ela foi a base para uma crítica mais profunda na década de 60, bem como para a organização dos estudantes contra o regime governamental, o Estado Novo.

Em 1950, ainda durante o governo Dutra, surge um grande movimento pela reforma do Ensino Superior e do ensino universitário, baseado nas lutas dos estudantes e sindicatos.

Em 1951, com Getúlio Vargas novamente no poder, a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente era palavra de ordem. A industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais.

Devido à necessidade de modernização das universidades e o estímulo à formação do docente-pesquisador (principalmente na USP desde o seu início) foram criadas neste período: a SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e as agências governamentais, CNPq e Capes.

A Capes foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto Lei nº 29.741, com o nome de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, cujo objetivo era “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados, visando o desenvolvimento do país”.<sup>2</sup>

O professor Anísio Spínola Teixeira é designado secretário-geral da Comissão de

---

<sup>2</sup> Segundo < <http://www.capes.gov.br/sobre/historia.html> >

Avaliação da Capes, sendo que autonomia, informalidade, boas idéias e liderança institucional tornaram-se marcas dos primeiros anos dessa agência reguladora.

Em 1953, é implantado o Programa Universitário, principal linha da Capes com as universidades e institutos de Ensino Superior. Anísio Teixeira contrata professores visitantes estrangeiros, estimula atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, concede bolsas de estudo e apóia eventos de natureza científica.

Nesse mesmo ano foram concedidas 79 bolsas: duas para formação no país, 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior. No ano seguinte, foram 155, sendo 32 para formação, 51 de aperfeiçoamento e 72 no exterior.

O início da era Juscelino, em 1956 e 1957, com a meta governamental de desenvolvimento, “cinquenta anos em cinco”, fixa esforços, energia e trabalho especialmente na indústria. Na área da educação, objetiva a melhoria e ampliação do ensino público.

A visão de um país superdesenvolvido, a abertura de indústrias automobilísticas estrangeiras e a fundação de Brasília direcionam os olhos e pensamentos da nação para o trabalho e a mão-de-obra, distanciando-se das lutas pelo crescimento do Ensino Superior, reforçando a racionalidade do controle político-ideológico.

Em contrapartida, em virtude de a educação constar no plano de metas do governo, neste período, Darcy Ribeiro, a pedido do próprio presidente Juscelino, inicia os estudos para a criação da Universidade de Brasília, acreditando que o domínio do saber humano deve ser colocado a serviço do desenvolvimento nacional. Essa universidade só viria a ser fundada em 1962, já no governo de João Goulart.

Em 1961, o então presidente Jânio Quadros promove reformas de base, entre elas a reforma universitária, promovendo maior integração no ensino. Nesse contexto histórico-institucional, o ideário da Reforma Universitária de Córdoba (1918) se tornou a principal referência para definir a luta pela identidade da universidade latino-americana e conseqüentemente brasileira, baseada nos seguintes princípios: autonomia universitária, gestão democrática, gratuidade do ensino superior e compromisso social. Essas idéias chegam ao Brasil por meio da União Nacional dos Estudantes - UNE, no início dos anos 60. A mobilização em torno da reforma universitária, associada às “reformas de base”, politizou o movimento estudantil.

Esse período assistiu a debates e lutas do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação do setor privado, por absorção pública. Esse debate permeou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, que destaca em seu artigo 66, como objetivo principal do ensino superior, “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”.

A luta pelo ensino superior, organizado preferencialmente em universidades, é tratada no artigo 67 da referida lei, quando decreta que:

O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional. (BRASIL, 1961).

Essa lei destaca também a distribuição dos recursos públicos para os diferentes níveis de ensino, com as escolas privadas pretendendo participar dessa distribuição.



Em 1961 a Capes subordina-se diretamente à Presidência da República. O primeiro Plano Nacional de Educação, segundo Azanha (apud LIBÂNEO, 2006), é elaborado em 1962, constituído de um conjunto de metas, qualitativas e quantitativas, a serem alcançadas em oito anos, estabelecendo também critérios para a aplicação dos recursos destinados à educação. Embora fosse iniciativa do MEC e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, esse plano não resultou em lei que determinasse objetivos e metas para a educação nacional.

Após esse plano, outros apareceram sem sucesso, pois enfrentavam obstáculos da falta de integração entre os ministérios, uma vez que a educação não era prioridade governamental, e também da falta de continuidade administrativa, que tem marcado os governos do país. Esses planos, porém, se ligavam aos pressupostos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61.

Em 23 de fevereiro de 1962, foi criada a Universidade de Brasília, segundo Figueiredo (2005), objetivando a formação de especialistas qualificados para a burocracia governamental, servindo de modelo moderno para o ensino superior, amplo, abrangendo mais áreas do conhecimento que pudessem influenciar nos rumos das universidades do país.

Esse processo foi interrompido pelo golpe militar de 1964. Encerrada a primeira fase das medidas repressivas nas universidades, o governo militar proporia uma reforma modernizadora inspirada no modelo das universidades americanas.

### **Racionalidade Tecnocrática da Educação**

Após 1964, no período militar, vigorava a racionalidade tecnocrática da educação. Como o Ministério da Educação era subordinado ao do Planejamento, um plano nacional de

educação tomava uma concepção tecnicista de educação, um instrumento a serviço do desenvolvimento tecnológico da nação.

O Golpe militar ocorrido no Brasil em 1964 relegou a educação a segundo plano, com a proibição de expressão e opinião, inclusive e principalmente dos movimentos estudantis e de professores.

Com a ascensão militar em 1964, o professor Anísio Teixeira deixa seu cargo e uma nova diretoria assume a Capes, que volta a se subordinar ao Ministério da Educação e Cultura.

O ano de 1965 é de grande importância para a pós-graduação: 27 cursos são classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 no país.

À frente do então CFE - Conselho Federal de Educação, Newton Sucupira elabora o Parecer 977/65, que em sua homenagem fica conhecido como Parecer Sucupira, o que o torna praticamente o patrono da regulamentação da pós-graduação no Brasil.

Com esse parecer há a consolidação do regulamento da pós-graduação brasileira, organizando o sistema no modelo existente até hoje.

A Capes teve importante papel nesse momento, com destaque na formulação da nova política para a pós-graduação, que se expande rapidamente. No processo de reformulação das políticas setoriais, com destaque para a política de ensino superior e a de ciência e tecnologia, a Capes ganha novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras.

O modelo adotado para esses cursos foi o norte-americano, porém com uma certa flexibilidade. Dividia a pós-graduação em duas categorias: *stricto sensu* – dirigido para a carreira acadêmica, com programas de mestrado e doutorado; e *lato sensu* – para

especialização de profissionais de empresas e outras atividades.

O Parecer 977/65 assim definiria essas duas categorias da pós-graduação:

Em resumo, a pós-graduação *stricto sensu* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isso nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *stricto sensu*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (BRASIL, 1965).

O Parecer Sucupira faz referência também quanto às disciplinas dos programas:

[...] o mérito do sistema [...] está em que a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doutoral ou a uma dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação.(id.).

Preocupa-se com a flexibilidade, além da formação acadêmica: “[...] em sua área de concentração, o candidato escolherá certo número de matérias, complementada por outra ou outras escolhidas em campo conexo”.

Ao adotar o modelo de pós-graduação dos Estados Unidos, Sucupira traz a figura do “master”, que naquele modelo designava excelência na pesquisa. Porém, em nosso sistema desenvolveu-se o similar “mestre”, que configurava o profissional docente/pesquisador.

A titulação de mestre, característica das universidades americanas e britânicas, origina-se das universidades da Idade Média, nas quais todos os licenciados que exerciam docência nas faculdades eram chamados de mestres, exceto os professores da Faculdade de Direito, que recebiam a titulação de doutores.

De qualquer modo o mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou profissional para aqueles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica. (id.).

O crescimento dos cursos e conseqüentemente a formação de mestres evolui para uma concepção que vai além da formação do pesquisador. Os cursos de mestrado, por força legal, configuram-se como locais de preparação e formação do docente do Ensino Superior. Os egressos desses cursos, com titulação de “mestres”, desenvolvem atividades docentes, paralelamente às atividades de pesquisa.

O “mestre” brasileiro, portanto, tem uma conotação diferente daquela que inspirou a elaboração do Parecer 977/65 na regulamentação da pós-graduação no Brasil, configurando um profissional docente-pesquisador.

Com o cenário preparado, aprova-se então a reforma do Ensino Superior com a Lei nº 5.540/68 e o Decreto-Lei nº 464/69, objetivando disciplinar o caos pelo qual passava o ensino superior. Mas a comunidade educacional contestou muito, criticou as normas dessa lei de forma política, fazendo com que a reforma não se estabelecesse, dando continuidade à

expansão quantitativa do ensino de forma anárquica e incontrolável. O número de institutos isolados de ensino supera o de universidades, constituindo-se em fator de empobrecimento da qualidade desse ensino.

A lei nº 5.540/68 veio reformar a estrutura do ensino superior no Brasil, trazendo um redirecionamento da política no ensino superior. Discutia-se que o profissional não podia ser só técnico, mas ter a capacidade de envolver-se com a sociedade. Trouxe também estímulo e ênfase à pós-graduação, com destaque para a dimensão da relevância social da pesquisa.

A reforma educacional de 1968 inspirou-se em algumas idéias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores. Institucionalizou a pesquisa, alterou o exame de vestibular, tornou as decisões mais democráticas, centralizou decisões em órgãos federais e aboliu a cátedra. Introduziu a relação custo-benefício e o capital humano na educação, direcionando a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao Ensino Superior e cerceando a autonomia universitária.

As funções essenciais da universidade, estabelecidas pela Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) e aceitas pelas universidades, são constituídas pelo ensino, a pesquisa e a extensão, que não devem ser tomadas isoladamente, mas formando um conjunto indissociável.

Apesar de a exigência legal estabelecer um modelo único de ensino superior com a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, na prática o sistema expandiu-se mediante a proliferação de estabelecimentos isolados e poucas foram as universidades que conseguiram instituir a produção científica.

Segundo Figueiredo (2005), o ensino superior brasileiro passou por várias e rápidas mudanças nos anos 60, influenciando até mesmo na localização geográfica das instituições. As

faculdades públicas situadas nos pontos centrais das cidades foram transferidas para os *campi* no subúrbio, considerando-se esta mudança adequada para enfraquecer e acalmar a militância política dos estudantes. Já as faculdades particulares faziam o caminho inverso, mudando-se para locais mais centralizados.

Mesmo com tantas mudanças, o ensino superior continua a ser seletivo, em virtude da dualidade do ensino, em que a elite bem preparada ocupa as vagas nas melhores universidades, restando às faculdades privadas, de baixo nível, os mais pobres.

Nota-se a partir desta década, um intenso processo de privatização do ensino no país, caracterizando a educação enquanto um grande negócio, desresponsabilizando o Estado de seu dever, destinando verba pública para a iniciativa privada. Tal posicionamento tem continuidade nas décadas seguintes.

Na década de 70, reforça-se a política de valorização do ensino particular, uma vez que as universidades públicas não possuíam vagas suficientes para atender à demanda de estudantes que procuravam formação universitária. Pode-se dizer que essa década foi a do “boom” do ensino superior.

Essa explosão da rede de ensino superior teve como causa vários fatores. Destaca-se aqui a modernização do país, que exigia profissionais mais qualificados nos três setores: indústria, comércio e serviços. Além disso, a explosão do ensino primário nos anos 40 e 50 e do ensino médio nos anos 60, propiciaram o conseqüente crescimento do ensino superior nessa década, na busca de graus mais elevados de ensino para esses alunos oriundos das décadas anteriores. Com a população adulta batendo às portas das faculdades e universidades, sem que o poder público tivesse condições de atender a essa demanda, por conta principalmente de falta de recursos orçamentários, são concedidas facilidades à iniciativa

privada para a abertura de novos cursos superiores.

A corrida às faculdades trouxe lucros fantásticos a muitos empreendedores, que no ciclo de mercantilização do ensino, abriram escolas sem instalações adequadas, laboratórios ou bibliotecas. Havia também a presença de professores sem titulação ou competência comprovada para atuar nesse nível de ensino, oferecendo cursos de qualidade precária a alunos que, por sua vez adultos, com profissões definidas, nada exigiam em termos de formação, uma vez que o objetivo principal era a obtenção de um diploma. Não havia, nessa época, como as autoridades, MEC ou Conselhos de Educação colocarem ordem nesse caos educacional, pois a pressão social por vagas era muito grande.

Passada a corrida às salas de aula, na busca do diploma pelo diploma, os cursos superiores começaram a receber uma safra de jovens desejosos de formação de qualidade para ingressar no mercado de trabalho, fazendo com que as escolas modificassem seus padrões para atender essa nova demanda. Por parte das instituições de ensino houve investimento em melhores prédios, bibliotecas e laboratórios melhor equipados e professores capacitados nos cursos de mestrado e doutorado ou de especialização, e o Poder Público marca presença com suas normas de avaliação de qualidade.

Mas a graduação não evoluiu o esperado e não houve política ou diretriz que favorecesse essa mudança. Jarbas Passarinho ainda tentou um curso de formação de professores, com duração de um ano e meio e não mais que isso. Porque a política era: precisamos de profissionais técnicos, que ensinem a executar, quanto menos pensar melhor.

A partir de 1970 a política governamental para a área foi estimular a pós-graduação e a capacitação docente. Vale a pena lembrar que essa reforma foi gestada pelo governo militar e seu objetivo era modernizar a universidade para um projeto econômico em desenvolvimento,

dentro das condições de segurança que a ditadura pretendia para si e para os interesses do capital que o representava.

Ainda em 1970, são instituídos os Centros Regionais de Pós-Graduação. Em julho de 1974 a estrutura da Capes é alterada pelo Decreto nº 74.299 e seu estatuto passa a ser órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira. O novo Regimento Interno incentiva a colaboração com a direção do DAU - Departamento de Assuntos Universitários, na política nacional de pós-graduação, a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior, a gestão da aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, a análise e compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, trouxe a valorização do ensino particular, e a conseqüente elitização do ensino universitário, impedindo o acesso de grande parte da população à universidade pública. As universidades que tinham fortes vínculos com o governo passaram por uma modernização com ênfase na pesquisa tecnológica e na ligação com o setor produtivo.

Essa lei surge num período e conjuntura política em que se procura destacar a ideologia do “Brasil-potência”, exaltando o sucesso do projeto do governo de manter o poder, assumindo uma tendência tecnicista como referencial para a organização escolar brasileira.

Na década de 80, ao mesmo tempo em que aumenta a oferta de cursos de pós-graduação, diminuem os investimentos em pesquisa, assim como as verbas aprovadas para este fim nas universidades. Cria-se um paradoxo, pois embora sem liberação de verbas, continuava a exigência de pesquisas nas universidades.



Também no final dessa década ocorreu o aumento do número de universidades particulares e o crescimento acelerado do número de cursos, com ampliação do leque de carreiras oferecidas pelo setor privado do Ensino Superior.

Em 1981, pelo Decreto nº 86.791, a Capes é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. É também reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior.

A tarefa de coordenar a avaliação da pós-graduação fortalece o papel da Capes e traz uma esperança de elevação de qualidade nos cursos superiores, tanto de graduação quanto de pós-graduação. O Programa de Acompanhamento e Avaliação, além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofunda sua relação com a comunidade científica e acadêmica.

A preocupação com a qualidade dos cursos de pós-graduação deve focar também na qualidade da formação dos futuros docentes universitários. Em 1983 a Resolução CFE nº 12/83, do antigo Conselho Federal de Educação, já demonstrava uma preocupação que se centrava no aspecto formativo de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior. O primeiro ponto abordado dizia respeito à qualificação do corpo docente para atuar na pós-graduação, cujo número de professores sem o título de mestre não poderia ultrapassar a um terço. Outro aspecto fundamental dessa resolução fazia referência à formação didático-pedagógica e de iniciação à pesquisa. Os pontos discutidos já indicavam certa apreensão com a qualificação dos egressos que, em tese, poderiam atuar no magistério superior. A resolução determinava uma carga horária de 60 horas destinadas a disciplinas de formação didático-pedagógica, frequência mínima de 85% e aproveitamento em processo

formal de avaliação, equivalente, no mínimo, a 70%.

Como órgão regulador, cabia ao antigo CFE - Conselho Federal de Educação, conceituar os cursos de pós-graduação e as normas gerais para sua organização. A legislação anterior, Lei nº 5.540/68, em seu artigo 25, assinalava que os cursos de especialização e aperfeiçoamento, só poderiam ser “ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados”, delineando uma pós-graduação consolidada e aprovada pelos conselhos superiores das instituições. A mesma lei deu à universidade a autonomia para criar, encerrar e recriar os cursos de pós-graduação, conferindo assim uma identidade a esses cursos. A resolução em questão veio complementar a determinação legal, assim como ampliar a formação do docente, com disciplinas destinadas ao desenvolvimento da competência didático-pedagógica.

Infelizmente, essas orientações e diretrizes viriam a ser desconsideradas futuramente na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

### **Racionalidade Democrática da Educação**

Com a Nova República de José Sarney, encerra-se o período da racionalidade tecnocrática da educação para a adoção de uma proposta da racionalidade democrática.

O Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República pretendia que a realidade educacional brasileira fosse organizada pelo Plano Educação para Todos, o qual foi desconsiderado, pela existência de práticas de privilégio no repasse de recursos, com objetivos clientelistas. (LIBÂNEO, 2006, p. 156).

A transição para a Nova República, em 1985, não traz mudanças no trabalho da Capes. A continuidade administrativa torna-se uma marca da instituição, que se destaca na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-Graduação.

No governo Collor, a Medida Provisória nº 150, de 15 março de 1990, extingue a Capes, desencadeando intensa mobilização. As pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades mobilizam a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguem reverter a medida (que ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional). Em 12 de abril do mesmo ano, a Capes é recriada pela Lei nº 8.028/90.

A Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, autoriza o poder público a instituir a Capes como Fundação Pública, o que confere novo vigor à instituição.

A era Collor, nos anos 90, trouxe a discussão internacional sobre um plano decenal para os nove países mais populosos do mundo: Brasil, Índia, Bangladesh, Indonésia, China, Egito, México, Nigéria e Paquistão. Com mais da metade da população mundial, esses países detêm também mais da metade dos problemas do mundo, principalmente os de educação.

O Plano Decenal de Educação para Todos foi proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, o Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância, pelo PNDU - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e pelo Banco Mundial. Editado em 1993, não saiu do papel e foi abandonado em 1995 quando da posse de Fernando Henrique Cardoso na presidência.

Em 26 de dezembro de 1994, com a portaria MEC Nº 1.787, são autorizados e reconhecidos os cursos seqüenciais de Ensino Superior.

Com a nova mudança de governo, em 1995, e a eleição de Fernando Henrique Cardoso

para presidente, a Capes passa por uma reestruturação, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. Naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassa a marca de 1.000 cursos de mestrado e 600 de doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos.

De acordo com Libâneo (2006), ainda sob a proposta da racionalidade democrática, o governo de Fernando Henrique Cardoso tinha o projeto de reformar toda a educação brasileira, apresentando seu Plano Nacional de Educação, como continuidade do Plano Decenal de 1993. Recebe dois projetos de Lei relativos ao PNE: um em 10 de fevereiro de 1998, representando a sociedade, elaborado pela ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; e outro em 12 de fevereiro de 1998, elaborado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. As eleições de 1998 impediram a concretização da discussão desses projetos, levando sua aprovação apenas em janeiro de 2001.

Fato marcante nesse governo foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, cujo enfoque estava na formação de profissionais em diferentes áreas do saber, com a promoção e divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, comunicados pelo ensino. Em relação ao ensino superior, a nova LDB dispõe, em seu art. 44 que a Educação Superior abrangerá os cursos sequenciais, cursos de graduação, cursos de pós-graduação e cursos de extensão. Com isso a organização acadêmica tornou-se mais diversificada e diferenciada, pois os cursos e programas oferecidos pelas universidades e instituições assumiram novos formatos.

Com relação ao docente do ensino superior, a LDB prevê em seu artigo 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.”

Visando colocar em ação os ajustes e reformas propostos pela nova LDB, o governo, na pessoa de seu Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, pronunciou-se sobre os três pilares de sua política para reforma Universitária, que procuram também atender às recomendações do Banco Mundial. São eles:

- 1) Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos (Provão);
- 2) Autonomia Universitária;
- 3) Melhoria do Ensino através do Programa de Gratificação e estímulo à Docência (GED).

Segundo Figueiredo (2005), esses três pilares marcam a consolidação do projeto neoliberal, com maior destaque para as propostas apresentadas para “autonomia universitária”, as quais firmam a idéia de privatização da universidade pública brasileira, descomprometendo o Estado com o seu financiamento.

O decreto nº 2.306/97 veio regulamentar a LDB no que diz respeito ao sistema de Ensino Federal, prevendo em seu artigo 8º, a organização da Educação Superior sob a forma de universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

No final da década de 90, na transição para o século 21, o ensino superior começa a mostrar sinais de requalificação de seus serviços. Podem ser encontradas instituições privadas com excelência em seus cursos e a maciça presença de cursos isolados cede lugar a novas universidades e centros universitários.

Atualmente, chama a atenção na política educacional brasileira o fato de que as exigências legais para o funcionamento de novas instituições de educação superior incidem

sobre o desempenho de tais instituições, com a qualidade sendo fator primordial nos mecanismos de avaliação.

### **Racionalidade Financeira da Educação**

Após as reformas educacionais da década de 90, vemos uma proposta de racionalidade financeira, com preocupações provenientes do ambiente empresarial e da teoria do capital humano, influenciando na educação.

O governo de Fernando Collor lutou pela abertura do mercado brasileiro para inseri-lo no mercado mundial, o que ocasionou sua subordinação ao capital financeiro internacional.

Em 1995, quando da posse de Fernando Henrique Cardoso, procurou-se concretizar a política educacional, seguindo as regras de organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, que ditou orientações presentes na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96, que foi “alterada em seu curso democrático justamente para nela se incluírem diretrizes impostas por agentes externos”. (SOUZA, 2001, p.163).

Havia muitas ações previstas para a reforma educacional brasileira, mas não havia recursos financeiros suficientes para mantê-la. O programa deste governo denominado “Acorda Brasil: Está na Hora da Escola” destaca alguns pontos que estão também presentes no plano internacional, pois se cumpriam as orientações dos organismos internacionais: financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão.

Porém, conforme Figueiredo (2005), os efeitos sociais provocados por esses ajustes e reformas, estabelecidos a partir das orientações dos agentes financeiros internacionais,

visando proteger interesses econômicos, são cruéis, pois grande parte da população é excluída da educação, perdendo direitos e benefícios essenciais.

O governo de Fernando Henrique Cardoso elaborou políticas e programas educacionais de forma sistemática com articulação entre as alterações que ocorriam em vários âmbitos, graus e níveis de ensino. Tudo acontecia de forma muito acelerada, gerando dificuldade até mesmo dos técnicos em acompanhar as mudanças.

Libâneo (2006, p.164) destaca que esta velocidade de ação e divulgação fez parecer que finalmente a educação estava mudando. Mas a falta de vagas para milhares de crianças e a não melhoria das condições salariais dos professores levaram à descrença e desconfiança sobre o que havia sido divulgado. Mesmo em meio a uma séria crise econômica, medo de desemprego e esperança de melhora, o governo consegue a reeleição, dando continuidade à mesma política educacional até o ano de 2002.

Nesse ano, as eleições presidenciais escolhem o primeiro presidente oriundo das camadas menos favorecidas, Luis Inácio Lula da Silva, que assume o poder com uma proposta educacional denominada “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, gerando a expectativa de que a educação será finalmente tratada como prioridade governamental e como ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro.

A década iniciada em 2000 trouxe várias preocupações relacionadas ao ensino, entre elas, a obrigatoriedade de diploma superior para a docência nas séries iniciais. Essa exigência gerou muitas reclamações e corrida de “volta às aulas” por parte dos professores que possuíam a licenciatura em nível médio, nos cursos de magistério.

Nesse clima, volta à discussão o Plano Nacional de Educação, cujos projetos apresentados haviam sido esquecidos em 1998.

Vale lembrar que:

[...] o PNE 2001-2010 resultou da discussão, nas duas casas legislativas federais (Câmara e Senado), de dois projetos de lei, o do MEC e o da sociedade brasileira. A existência de dois planos atestava a existência de conflitos e de interesses diversos de seus autores. (SOUZA, 2001, pp. 158-159).

Não havia consenso entre o diagnóstico dos problemas, as necessidades educacionais e o repasse de recursos financeiros para a realização do plano.

Em 09 de janeiro de 2001 é enfim aprovado o Plano Nacional de Educação com a promulgação da Lei nº. 10.172. Esta lei, no que diz respeito à Educação Superior, veio reforçar o papel das universidades na manutenção do tripé ensino, pesquisa e extensão, garantindo o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país. Destaca a importância do papel das universidades públicas, cabendo-lhes a qualificação docente para atuar na educação básica e também na educação superior, tanto das instituições públicas quanto privadas, a fim de que as metas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quanto à titulação docente, possam ser alcançadas.

Uma das vantagens da aprovação do plano como lei é o fato de que com dez anos de duração, aumenta a possibilidade de continuidade das políticas educacionais, sem interferência do governo, tomando a característica de um plano de Estado e não de governo.

Em 2003, o CNE/CES 67, aprova Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN - dos Cursos de Graduação.



Nesse parecer, encontramos que:

Tudo foi concebido com o propósito de que se pudesse estabelecer um perfil do formando no qual a formação de nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto. (BRASIL, 1967).

Nesse propósito fica claro que para o cumprimento das novas diretrizes, para o curso de graduação, será necessário que o docente, que atua nessa área, tenha também formação pedagógica e o desenvolvimento de competências educacionais que permitirão propiciar a aprendizagem do aluno, visando sua formação profissional, com articulação entre teoria e prática.

Importante acontecimento em 2005 foi a assinatura da Lei nº 11.096, que instituiu o Programa Universidade para Todos - PROUNI, que na verdade consiste no direcionamento de verba pública para as universidades particulares, numa forma de parceria que aumenta o número de vagas para os estudantes e ajuda financeiramente os empresários do setor de ensino superior.

As presentes pesquisas e reflexões levam a crer que a legislação educacional brasileira serve através dos tempos, aos interesses oriundos de cada momento político, econômico ou social, passando por períodos de grande contestação por parte da sociedade, dos políticos, das instituições, culminando em projetos e leis que na maioria das vezes não saem do papel.

Em todas as épocas analisadas, luta-se pela melhoria na qualidade de ensino, visando à

plena capacitação dos alunos para suas vidas e para o mercado de trabalho. Melhorar a qualidade do ensino, a aprendizagem e a formação dos alunos pede atenção à melhoria da qualidade do trabalho realizado pelo docente do ensino superior.

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 66, determina que a formação de professores para o ensino superior “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Exige ainda, a referida lei, que as universidades disponham de um terço de mestres e doutores em seu quadro docente, titulados em cursos credenciados pela CAPES, o que vem aumentando a procura por esses cursos.

A pós-graduação, como se apresenta configurada em mestrado e doutorado, cresceu após a reforma universitária, instituída pela lei nº 5.540/68. Hoje, no Brasil, a pós-graduação consiste em um grau de ensino que sucede à graduação e é destinada a treinar especialistas altamente qualificados, bem como a formar pesquisadores e docentes para os cursos superiores. Assume a responsabilidade de suprir as necessidades dos profissionais de um novo tempo, fruto de mudanças ocorridas na sociedade e no mercado de trabalho, na busca do desenvolvimento de um saber organizado, alto nível de competências, tanto científicas quanto técnico-profissionais, assim como a capacidade de criação de novos saberes. A pós-graduação deve, portanto, propiciar aprofundamento, especialização e formação de cultura universitária. A pós-graduação *stricto sensu*, no nível de mestrado e doutorado, exige como pré-requisito o diploma de cursos de graduação.

Segundo o Parecer CFE nº 977/65:

O mestrado adquire significação própria como grau terminal para aquele que, desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possui vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa de que o PhD deve ser o atestado. O grau de mestre é de grande utilidade como sinal de competência profissional. (BRASIL, 1965).

Esse nível de ensino “serve especificamente para titular academicamente professores de cursos superiores” (SOUZA, 2001. p. 180).

É importante frisar a participação da CAPES nesse contexto e ao longo da história do Ensino Superior no Brasil, que desde sua criação assume responsabilidade na institucionalização da pós-graduação, chancelando extensa rede de atividades acadêmico-universitárias.

Em 1970, o decreto nº 66.662 deu a CAPES finalidades básicas, destacando-se entre elas:

Coordenar as atividades de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, **especialmente do pessoal docente do ensino superior**<sup>3</sup>, observadas a legislação pertinente e a política definida pelo Conselho Federal de Educação. (SOUZA, 2001, p. 177).

A reflexão histórica do processo de construção do ensino universitário no Brasil leva a

---

<sup>3</sup> Grifo nosso

crer que sempre houve, ao longo do tempo, a busca por uma educação de qualidade, ainda que em cada época fosse destinada a diferentes camadas da sociedade e atendesse a diferentes interesses.

Segundo Figueiredo (2005) deve-se lembrar que o modelo universitário que hoje se apresenta resulta de uma reforma universitária ocorrida na década de 60 e, sobretudo, decorrente do modelo sócio-político-econômico adotado pelo Brasil nas últimas décadas. Assim sendo é preciso analisar o contexto atual com vistas ao passado, às reformas já ocorridas e com firmes propostas de mudança.

Vive-se uma época de discussão sobre uma nova reforma universitária, sendo natural pensar em reformar para melhorar. As discussões acerca da reforma mostram que o governo atual optou pelo caminho da valorização da universidade pública e defesa da educação como um direito de todos os brasileiros.

Para o Ministério da Educação, a universidade tem um papel estratégico na construção de um novo projeto de desenvolvimento, que compatibilize crescimento sustentável com justiça social. O governo apresenta cinco razões que motivam a reforma:

- Para fortalecer a universidade pública;
- Para impedir a mercantilização do ensino superior;
- Para democratizar o acesso;
- Para garantir a qualidade;
- Para construir uma gestão democrática.

Embora os temas abordados se interliguem, dos cinco itens, o que mais interessa,

devido ao teor da presente pesquisa, é garantir a qualidade. Segundo o MEC, a qualidade é indispensável para a garantia do papel social e político da educação. O governo defende a abertura de vagas, mas sabe que é necessário que se garanta um processo de ensino-aprendizagem condizente com as necessidades e expectativas da nação, preservando a qualidade e promovendo a inclusão social.

Não há menção em melhorar a qualidade do ensino por meio da melhoria da qualidade do trabalho docente, o que pode ser alcançado com programas de formação continuada, cursos de atualização ou mudanças político-pedagógicas nos cursos de formação de professores universitários, no caso a pós-graduação stricto sensu.

É impossível pensar em qualidade de ensino sem pensar na qualidade da formação do professor, porque são questões que estão intimamente ligadas. A formação teórica e prática do professor poderá contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que, o crescimento profissional e a qualificação docente permitirão as transformações sociais que gerarão transformações no ensino e principalmente na aprendizagem.

Nesse início do século XXI, o Brasil precisa construir urgentemente uma instituição de educação superior, particularmente uma universidade, que seja a expressão de uma sociedade democrática, multiétnica e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença e de solidariedade. Enfim, uma instituição que se constitua numa instância de consciência crítica em que a coletividade encontre seu espaço para repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas. (BRASIL, 2005).

Assim, sintetiza o item 16 da “Exposição de Motivos ao Anteprojeto de Lei da Educação Superior” elaborada pelo Ministério da Educação.

Na análise feita nos documentos e publicações a respeito, percebe-se que as propostas governamentais são variadas. De acordo com o MEC<sup>4</sup>, com as propostas de reforma da Educação Superior, o governo atual optou pelo caminho da valorização da universidade pública e defesa da educação como um direito de todos os brasileiros.

Com base nas pesquisas realizadas, percebe-se que não há, no Brasil, regulamentação sob a forma de curso específico para a formação de docentes para o ensino superior. Encontra-se alusão à preparação para o exercício da docência universitária na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, a qual deverá acontecer nos cursos de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu. Ainda na referida lei destaca-se a autonomia das universidades na criação de cursos específicos e elaboração dos currículos desses cursos.

Sendo a Universidade, conforme mostra a história, fruto de determinado contexto sócio-político-cultural, condicionada aos determinantes desse contexto, é de se esperar que seus objetivos e ações estejam relacionados com os anseios e necessidades da sociedade. A universidade é, portanto, instituição que se configura como local privilegiado, onde os alunos encontrarão recursos para a construção de sua identidade profissional, com uma formação que atenda aos seus interesses e à sua colaboração para com a sociedade.

E, nesse contexto, apresenta-se o docente universitário como elo de ligação entre a busca do aluno e a qualidade oferecida pela universidade. Resta aprofundar de que forma esse elo atua no desenvolvimento de suas competências, cognitivas e didático-pedagógicas, para que se cumpra o papel da universidade, do aluno e do docente no sistema educacional.

---

<sup>4</sup> Dados disponíveis em <<http://www.mec.gov.br>>

Percebe-se nessa retrospectiva histórica que os mestres têm papel de destaque no desenvolvimento social, na medida em que seu trabalho nas universidades propicia a formação de profissionais, de diferentes áreas, que atuarão nesta sociedade.

Ressalte-se a importância dos mestres, no sentido de resgatar o conceito de mestre-educador, aquele que se preocupa com a formação integral de seu aluno, que vislumbra oportunidades de desenvolver competências e habilidades que farão do aluno um profissional atualizado, que estabeleça relações pessoais com e entre alunos. Um mestre que possa mesclar os conceitos iniciais de “mestre e master”, desenvolvendo tanto a excelência na docência quanto a excelência na pesquisa.

Isso pede formação e atualização constantes do mestre para desenvolver seu trabalho na universidade atual, repleta de mudanças, novidades, inovações, com novos alunos que buscam estas mudanças.

Cabe também analisar, de que forma, hoje, a universidade contempla o desenvolvimento profissional do docente, contribuindo com sua formação teórica e prática, nos cursos de pós-graduação, especialmente nos programas de mestrado, espaço específico de formação para o docente do ensino superior.

## **CAPÍTULO II**

### **OS CURSOS DE MESTRADO E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES PARA O ENSINO SUPERIOR**

A Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior atua em todo o país, é responsável pela avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu.

Informações colhidas no site institucional do MEC (Ministério da Educação) e da própria Capes indicam que as diversas atividades desenvolvidas pela Capes agrupam-se em quatro linhas de trabalho: a avaliação da pós-graduação stricto sensu; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior e promoção da cooperação científica internacional.

O Sistema de Avaliação da Pós-graduação foi implantado pela Capes em 1976. A partir dessa época, desenvolve importante papel para o crescimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil.

Seu sistema de avaliação é sempre aperfeiçoado, servindo de base para a busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados obtidos permitem auxiliar na elaboração de políticas para a área de pós-graduação, assim como na análise e execução de ações de fomento, como bolsas de estudo, auxílios e apoios.

Segundo Souza (2001), o Sistema de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação da Capes é desenvolvido por uma comissão de consultores de alto nível, ligados a instituições de diferentes regiões do país. Esses consultores realizam acompanhamento anual e avaliação



trienal do desempenho de todos os programas e cursos integrantes do SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação. Como resultado desse processo, são atribuídas notas que variam de “1” a “5” para os cursos que só oferecem Mestrado e de “1” a “7” para aqueles que também desenvolvam Doutorado; notas essas que fundamentarão a deliberação CNE/MEC (Conselho Nacional da Educação/Ministério da Educação) sobre quais cursos terão renovado o “reconhecimento” para funcionar no triênio seguinte.

Dados levantados com a Capes, mostram que o sistema de avaliação gerenciado por ela é continuamente aperfeiçoado e tem sido utilizado como instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento. Tal abrangência exige da Capes o maior rigor científico-metodológico e respeito pela diversidade das áreas do conhecimento.

Portanto, os critérios para a avaliação dos cursos de Pós-Graduação brasileira que compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG são vistos e revistos periodicamente por comissão de área, composta por consultores cientistas experientes da comunidade científico-acadêmica brasileira.

Atualmente a Capes considera nove grandes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes e Outros.

Cada grande área, por sua vez, possui áreas específicas de formação, cada qual com um documento específico, no qual estão sintetizados os critérios básicos para avaliação e a definição do grau de excelência exigido por área.

Outro instrumento utilizado para medir o grau de excelência da produção científica produzida pelos docentes/discentes do programa é o Qualis - uma lista de veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), classificados quanto ao âmbito de circulação (Local, Nacional, Internacional) e à qualidade (A, B, C), por área de avaliação.

Sendo assim, os critérios de avaliação utilizados pela Capes são definidos de acordo com cada área de conhecimento, cada curso ou programa. Entretanto, entre alguns critérios comuns a todas as áreas pode-se citar: Proposta do Programa; Corpo Docente; Atividades de Pesquisa; Atividades de Formação; Corpo Discente; Teses e Dissertações e Produção Intelectual.

## **2.1 Cursos avaliados pela Capes com nota “5”**

De acordo com a delimitação do problema desta pesquisa, serão investigados Cursos de Mestrado que tenham obtido a nota “5” (reconhecidos como bons) na avaliação trienal 2001/2003 feita pela Capes, nos programas de Geografia, História, Educação, Direito, Administração, Economia, Medicina, Enfermagem e Odontologia.

Dentre esses, foram selecionados dois programas de cada de acordo com o critério de se localizarem em diferentes regiões do país, para estudo e análise das atividades que possuem em sua organização curricular para formação docente.

Os documentos que serviram de base para a elaboração dessa pesquisa são aqueles referentes à avaliação da Capes divulgada em 2004, relativos ao triênio 2001/2003. As informações sobre os programas oferecidos pelas universidades também se referem ao ano de 2004.

Necessário se faz ressaltar que, embora nas análises predominem as universidades públicas ou federais, tal fato se dá em virtude de a grande maioria dos programas avaliados com nota “5” pertencerem a cursos de mestrado oferecidos por tais universidades. Esse fato será demonstrado na análise de cada área e programas.

### 2.1.1 Programas de Mestrado em Geografia

Total de Programas oferecidos: 37

#### Avaliação “5”: 5

<b>Programa</b>	<b>Instituição/UF</b>	<b>Região</b>	<b>Dependência Administrativa</b>
GEOGRAFIA	UFMG/MG	Sudeste	Federal
GEOGRAFIA	UFF /RJ	Sudeste	Federal
GEOGRAFIA	UFRGS/RS	Sul	Federal
GEOGRAFIA	UFSC /SC	Sul	Federal
GEOGRAFIA (GEOGRAFIA/FÍSICA)	USP /SP	Sudeste	Estadual

Do total de cinco programas encontra-se uma instituição pública estadual, que representa 20% do total de programas com avaliação “5”; totalizando 80% apresentam-se as instituições federais.

Desses programas foram selecionados dois, de diferentes regiões do país, para análise curricular. São eles: Mestrado em Geografia da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina/SC, universidade federal da região Sul, e Mestrado em Geografia da UFF – Universidade Federal Fluminense – RJ, universidade federal da região Sudeste.

## **A) Mestrado em Geografia da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina/ SC**

Nesse programa são oferecidas 39 disciplinas com o total de 155 créditos a cumprir, além da elaboração da dissertação de mestrado que contará seis créditos. A organização curricular deste mestrado prevê duas disciplinas obrigatórias, num total de oito créditos; 36 disciplinas optativas, num total de 143 créditos e uma atividade de seminário, relacionada à elaboração da dissertação, à qual são atribuídos quatro créditos.

Para a obtenção do grau de mestre o aluno deve cumprir um mínimo de 24 créditos, sendo 12 deles cursados em disciplinas obrigatórias e 12 em disciplinas optativas, além da dissertação de mestrado, que valerá seis créditos.

Do total de disciplinas oferecidas, 38 delas, contando quatro créditos cada uma, são diretamente ligadas à área em questão, com ênfase na especialização e desenvolvimento de conhecimentos específicos.

Nesse contexto encontra-se somente uma disciplina que faz menção à formação pedagógica do professor universitário: “Estágio de Docência” (Disciplina Optativa – Três créditos).

Ementa: “Participação de aluno da Pós-Graduação em atividades de ensino nos cursos de graduação da UFSC: ministração de aulas teóricas e práticas; participação na avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos; aplicação de métodos ou técnicas

pedagógicas, como estudo dirigido, seminários etc.”.<sup>5</sup>

Operacionalização: Os alunos serão orientados pelo professor responsável pela disciplina do curso de Graduação, com conceitos relativos à atividade de ensino, realizando observação direta da aplicação de métodos e técnicas e, eventualmente, podendo realizar intervenções nas aulas. Não consta uma preparação teórica sobre metodologia de ensino anterior ao estágio. Não consta também nenhuma atividade de reflexão e discussão sobre o estágio.

### **B) Mestrado em Geografia da UFF – Universidade Federal Fluminense/RJ.**

O mestrado em Geografia da UFF desenvolve o programa em Ordenamento Territorial Urbano-Regional.

Nesse programa são oferecidas 18 disciplinas (duas obrigatórias; duas atividades da dissertação; 14 optativas), num total de 90 créditos. O aluno deverá cumprir o mínimo de 34 créditos, sendo 14 créditos referentes às disciplinas obrigatórias e atividades da dissertação e 20 créditos referentes às disciplinas optativas.

Não se encontram nesse curso disciplinas referentes à formação pedagógica do futuro docente universitário, uma vez que todas as disciplinas oferecidas são direcionadas para conteúdos ligados à área de concentração escolhida pelo aluno, propiciando especialização nos temas e conceitos referentes à Geografia, no caso o ordenamento territorial urbano-regional.

---

<sup>5</sup> Dados disponíveis em <<http://www.cfh.ufsc.br/secpggeo>>

### 2.1.2 Cursos de Mestrado em História

Total de Programas oferecidos: 50

**Avaliação “5”: 8**

<b>Programa</b>	<b>Instituição/UF</b>	<b>Região</b>	<b>Dependência Administrativa</b>
HISTÓRIA	UFMG/MG	Sudeste	Federal
HISTÓRIA	UFPR /PR	Sul	Federal
HISTÓRIA	UFRGS /RS	Sul	Federal
HISTÓRIA	PUC/RS	Sul	Particular
HISTÓRIA	UNESP/ASS/SP	Sudeste	Estadual
HISTÓRIA	PUC/SP	Sul	Particular
HISTÓRIA ECONÔMICA	USP/SP	Sudeste	Estadual
HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA	PUC-RIO/RJ	Sudeste	Particular

Do total de oito programas encontram-se duas instituições particulares, que representam 25% do total de programas com avaliação “5”. De 75% de instituições públicas, 50% são instituições federais e 25% são instituições estaduais.

Dentre esses programas selecionou-se dois, de diferentes regiões do país, para análise curricular. São eles: Mestrado em História Social da Cultura da PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ RJ, universidade particular da região Sudeste, e Mestrado em História da UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, universidade federal da região Sul.

**A) Mestrado em História Social da Cultura da PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/RJ**

Nesse programa são oferecidas 25 disciplinas, sendo duas de caráter obrigatório, uma atividade da dissertação de mestrado e 22 disciplinas optativas, perfazendo um total de 96 créditos.

O aluno deverá completar 27 créditos, assim discriminados: oito créditos em duas disciplinas obrigatórias da área principal de estudos; oito créditos em disciplinas eletivas da área de concentração; oito créditos em seminários de dissertação; três créditos em disciplinas eletivas do domínio conexo, ou seja, de outras áreas que não a de escolha do aluno.

Todas as disciplinas são diretamente ligadas à área em questão, com ênfase na especialização e desenvolvimento de conhecimentos específicos.

Não há nesse programa de mestrado disciplinas de formação pedagógica.

## **B) Mestrado em História da UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS**

Nesse programa de mestrado são oferecidas 13 disciplinas, num total de 52 créditos, além de uma atividade relacionada à dissertação, obrigatória, porém sem atribuição de créditos. Para obter o título de mestre o aluno deverá cumprir 24 créditos sendo 12 em disciplinas obrigatórias e 12 em disciplinas optativas.

Esse curso não oferece disciplina relacionada à formação pedagógica do professor universitário.

### 2.1.3 Programas de Mestrado em Educação

Total de Programas: 83

**Avaliação “5”: 18**

<b>Programa</b>	<b>Instituição/UF</b>	<b>Região</b>	<b>Dependência Administrativa</b>
EDUCAÇÃO	UFMG/MG	Sudeste	Federal
EDUCAÇÃO	UFPE/PE	Nordeste	Federal
EDUCAÇÃO	UFPR/PR	Sul	Federal
EDUCAÇÃO	UFF/RJ	Sudeste	Federal
EDUCAÇÃO	UFRN/RN	Nordeste	Federal
EDUCAÇÃO	UFRGS/RS	Sul	Federal
EDUCAÇÃO	PUC/RS	Sul	Particular
EDUCAÇÃO	UFSC/SC	Sul	Federal
EDUCAÇÃO	UFSCAR/SP	Sudeste	Federal
EDUCAÇÃO	UNICAMP/SP	Sudeste	Estadual
EDUCAÇÃO	UNESP/MARSP	Sudeste	Estadual
EDUCAÇÃO	UNIMEP/PIRAC/SP	Sudeste	Particular
EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	PUC/SP	Sudeste	Particular
EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	PUC/SP	Sudeste	Particular
EDUCAÇÃO ESCOLAR	UNESP/ARAR/SP	Sudeste	Estadual
EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	UFSCAR/SP	Sudeste	Federal
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	UNESP/RC/SP	Sudeste	Estadual
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	PUC/SP	Sudeste	Particular

Do total de 18 programas, encontram-se cinco instituições particulares, que representam 28% do total de programas com avaliação “5”. 72% são instituições públicas com 50% de programas em instituições federais e 22% em instituições estaduais.

Pertencentes a diferentes regiões do país, dois desses programas foram selecionados para análise curricular. São eles: Mestrado em Educação da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba/SP, universidade particular da região Sudeste, e Mestrado em



Educação da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul /RS, universidade federal da região Sul.

#### **A) Mestrado em Educação da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba/SP**

A organização curricular desse mestrado prevê 24 disciplinas, sendo quatro obrigatórias e 20 optativas, além de atividades supervisionadas, num total de 79 créditos. O aluno deverá cumprir 30 créditos, a serem integralizados com disciplinas obrigatórias (12 créditos), disciplinas optativas (nove créditos) atividades supervisionadas (quatro créditos) e elaboração da dissertação (cinco créditos).

Nesse contexto encontra-se somente uma disciplina que faz menção à formação pedagógica do professor universitário: “Tópicos Especiais em Formação de Professores - Docência no Ensino Superior” (Disciplina Optativa - Três créditos).

Ementa: “Papel da educação e da escola, particularmente da educação superior, na consolidação de um projeto de sociedade. O processo histórico da educação superior no Brasil. Política acadêmica e projetos pedagógicos: organização do trabalho pedagógico. Associação entre ensino, pesquisa e extensão: referência para a docência no ensino superior”.<sup>6</sup>

Operacionalização: Essa disciplina é de caráter optativo, ficando sua efetivação condicionada à existência de alunos interessados em cursá-la. As aulas, quando há formação de turmas, são teóricas, com discussões sobre os conceitos relativos à ementa, procurando trazer ao futuro docente uma reflexão acerca da educação, especialmente a educação superior.

---

<sup>6</sup> Dados disponíveis em <<http://www.unimep.br/phpg/posgraduacao/stricto/ed/s>>

## **B) Mestrado em Educação da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul /RS**

A organização curricular desse mestrado prevê o total de 212 créditos distribuídos nos seguintes tópicos: 11 Disciplinas Optativas (23 créditos); três Leituras Dirigidas (seis créditos); 13 Seminários Especiais (33 créditos); 48 Seminários Avançados (147 créditos) e duas Práticas de Pesquisa (três créditos).

Para aprovação, o aluno deverá cumprir 24 créditos de atividades curriculares, mais quatro créditos de Seminário de Dissertação. Os créditos deverão ser cumpridos abrangendo a escolha de disciplinas pelo aluno, contemplando, porém, todos os tópicos oferecidos.

Encontram-se nesse contexto duas disciplinas que sugerem a formação pedagógica do professor universitário. A primeira disciplina é “Teoria e Prática do Ensino Superior” (Disciplina Optativa - Quatro créditos).

Ementa: “O objetivo principal dessa disciplina é proporcionar aos pós-graduandos uma oportunidade de formação inicial para o magistério superior, em situação de trabalho acadêmico pluridisciplinar, de modo a aprofundar sua compreensão da instituição universidade como ambiente de conhecimento e de consciencialização. Pretende também desafiar os pós-graduandos a pensar a universidade, no presente e com vistas ao futuro, situando as principais questões e atores das políticas públicas de Educação Superior, com vistas a identificar e discutir questões atuais sobre ensino, aprendizagem e avaliação na Educação Superior”.<sup>7</sup>

Operacionalização: A professora responsável e os colaboradores da disciplina propõem-se a organizar subsídios e mediar a aprendizagem dos alunos, promovendo exposições

---

<sup>7</sup> Dados disponíveis em <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/>>

dialogadas para introdução ou fechamento de temas; trabalhos individuais de leitura, entrevistas e observações, de preparação para as contribuições ao coletivo e de redação de posições pessoais; trabalhos em grupo para levantamento de questões e discussão de textos; e sessões de trabalho coletivo como seminário e debates.

Como elemento central de comunicação e organização da disciplina, neste semestre será utilizado também um ambiente virtual de aprendizagem, onde serão disponibilizados os principais documentos de planejamento da disciplina e as principais referências bibliográficas, documentais e eletrônicas; e veiculadas comunicações da turma e publicação de trabalhos.

A segunda disciplina se define como “Atividade Orientada de Docência em Ensino Superior” (Disciplina Optativa - Um crédito).

Ementa: “Atividades em caráter experimental, ou não, relacionadas à docência em nível superior, caracterizando, dentre outras possibilidades, atividades individuais ou cooperativas (a serem desenvolvidas em equipe) e voltadas a temáticas com enfoque interdisciplinar, experiências tutoriais com grupo de alunos apresentando especificidades em sua aprendizagem, desenvolvimento de projetos, práticas de pesquisa, práticas de oficina - pedagógica, literária, artística - organização de diferentes tipos de material didático com características inovadoras para ampliação do acervo da disciplina de aplicação, ambientes apoiados por tecnologias de informação e comunicação, favorecendo uso de redes, seminários virtuais, tele-educação etc.”.<sup>8</sup>

Operacionalização: Os professores procurarão incentivar experiências criativas e inovadoras dos alunos, que contribuam para o aprofundamento das temáticas em estudo, dentro da linha de pesquisa do pós-graduando e favorecendo a articulação do seu projeto de

---

<sup>8</sup> Dados disponíveis em <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/>>

pesquisa com teoria e prática docente, procurando envolvê-lo no maior número possível de etapas do processo pedagógico, desde o planejamento até a avaliação, tendo em vista a globalidade da experiência.

#### 2.1.4 Programas de Mestrado em Direito

Total de Programas: 59

**Avaliação “5”: 9**

<b>Programa</b>	<b>Instituição/UF</b>	<b>Região</b>	<b>Dependência Administrativa</b>
DIREITO	UNB/DF	Centro-Oeste	Federal
DIREITO	UFMG/MG	Sudeste	Federal
DIREITO	PUC/MG	Sudeste	Particular
DIREITO	UFPE/PE	Nordeste	Federal
DIREITO	PUC-RIO/RJ	Sudeste	Particular
DIREITO	UFRGS/RS	Sul	Federal
DIREITO	PUC/RS	Sul	Particular
DIREITO	UNISINOS/RS	Sul	Particular
DIREITO	PUC/SP	Sudeste	Particular

Do total de nove programas encontram-se quatro instituições particulares, que representam 44% do total de programas com avaliação “5”. 56% são de instituições públicas federais.

Desses programas foram selecionados dois para análise curricular, pertencentes a diferentes regiões do país. São eles: Mestrado em Direito da UFPE –Universidade Federal de Pernambuco/PE, universidade federal da região Nordeste, e Mestrado em Direito da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais/MG, universidade federal da região Sudeste.

### **A) Mestrado em Direito da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco/PE**

Nesse mestrado foi escolhido o programa em Neoconstitucionalismo. A organização curricular desse programa apresenta 22 disciplinas, totalizando 89 créditos, sendo três obrigatórias e 19 optativas.

Para a obtenção do título de mestre, o curso exige, por parte do aluno, a integralização de 25 (vinte e cinco) créditos, sendo: Nove créditos de disciplinas obrigatórias; 12 créditos em disciplinas da área de concentração escolhida; Quatro créditos em disciplinas de outras áreas de concentração do Programa ou em disciplinas cursadas em outros Mestrados, ou Doutorados da Universidade Federal de Pernambuco, ou de outra instituição.

Não há nesse programa disciplinas que façam menção à formação pedagógica do docente universitário.

### **B) Mestrado em Direito da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais/MG**

Esse curso de mestrado apresenta uma organização curricular que oferece 37 disciplinas com um total de 113 créditos. A obtenção do título de mestre prevê que o aluno cumpra 24 créditos, sendo seis créditos em disciplinas obrigatórias, três créditos em disciplinas escolhidas entre História do Direito, Teoria do Método Jurídico, Hermenêutica Jurídica e Filosofia do Estado; 12 créditos em disciplinas optativas do núcleo relativo à respectiva linha de pesquisa e três créditos em disciplina optativa que não componha o núcleo da linha de pesquisa do aluno.

Encontram-se nesse contexto duas disciplinas que fazem menção à formação pedagógica do professor universitário. A primeira delas é “Metodologia do Ensino e da

Pesquisa” (Disciplina Optativa – Quatro créditos).

Ementa: “Compreensão do Processo de ensino-aprendizagem jurídico enquanto prática social. Compreensão e discussão dos elementos desse processo (objetivos, conteúdo, método e avaliação) bem como da relação que perpassa (relação professor-aluno), tendo como referência o planejamento como um conjunto de atividades técnicas e políticas relacionadas ao campo da prática jurídica. Compreensão da atividade docente (significado e características) no bojo das discussões atuais sobre formação de professores e sobre interdisciplinaridade. Compreensão da atividade de pesquisa jurídica, seus métodos e procedimentos específicos. A pesquisa jurídica e seu desenvolvimento como instrumento de renovação e de dinamização do conhecimento jurídico e de seus processos e fundamentos. Consideração dos elementos estruturais no fazer e construir o trabalho monográfico na área jurídica”.<sup>9</sup>

Operacionalização: Essa disciplina objetiva levar o aluno ao desenvolvimento de duas competências importantes inerentes ao título de mestre: ensino e pesquisa. Por meio de conteúdos, aulas expositivas, discussões e análises os alunos poderão construir conceitos relativos à atividade de ensino e pesquisa, planejando aulas, entendendo a pesquisa como fator importante na formação do professor.

A outra disciplina se intitula “Metodologia do Ensino em Direito” (Disciplina Optativa – Dois créditos).

Ementa: “Compreensão do processo de ensino-aprendizagem jurídico enquanto prática social. Compreensão e discussão dos elementos desse processo (objetivos, conteúdo, método e avaliação) bem como da relação que o perpassa (relação professor-aluno), tendo como referência o planejamento como um conjunto de atividades técnicas e políticas relacionadas ao campo da prática jurídica. Compreensão da atividade docente (significado e características)

---

<sup>9</sup> Dados disponíveis em <<http://pos.direito.ufmg.br/>>

no bojo das discussões atuais sobre formação de professor e sobre interdisciplinaridade”.<sup>10</sup>

Operacionalização: Essa disciplina direciona-se especificamente para a formação do professor de ensino superior em Direito. Além dos conceitos relativos à educação e aos elementos do processo educativo, discute a importância da relação professor-aluno e do planejamento de ensino. Debate também a formação do professor e a importância da interdisciplinaridade para o trabalho com os alunos. Com aulas expositivas e discussões que levam a reflexões e análises, espera-se que os alunos possam desenvolver as competências necessárias para a profissão docente.

### 2.1.5 Programas de Mestrado em Economia

Total de Programas: 36

**Avaliação “5”: 9**

<b>Programa</b>	<b>Instituição/UF</b>	<b>Região</b>	<b>Dependência Administrativa</b>
CIÊNCIA ECONÔMICA	UNICAMP/SP	Sudeste	Estadual
CIÊNCIAS (ECONOMIA APLICADA)	USP/ESALQ/SP	Sudeste	Estadual
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO	UNICAMP/SP	Sudeste	Estadual
ECONOMIA	UFC/CE	Nordeste	Federal
ECONOMIA	UNB/DF	Centro-Oeste	Federal
ECONOMIA	UFPE/PE	Nordeste	Federal
ECONOMIA	UFF/RJ	Sudeste	Federal
ECONOMIA	UFRGS/RS	Sul	Federal
ECONOMIA DA INDÚSTRIA E DA TECNOLOGIA	UFRJ/RJ	Sudeste	Federal

<sup>10</sup> Dados disponíveis em <<http://pos.direito.ufmg.br/>>

Do total de nove programas encontram-se três instituições públicas estaduais, que representam 44% do total de programas com avaliação “5”. 56% representam as instituições federais.

Foram selecionados dois programas, de diferentes regiões do país, para análise curricular. São eles: Mestrado em Economia Aplicada da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, universidade federal da região Sul, e Mestrado em Desenvolvimento Econômico da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas/SP, universidade estadual da região Sudeste.

#### **A) Mestrado em Economia Aplicada da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS**

A organização curricular desse programa de mestrado oferece 28 disciplinas com total de 82 créditos, sendo oito obrigatórias e 20 optativas.

Na Área de Economia Aplicada os alunos deverão cursar o total de 34 créditos, sendo 18 créditos em seis disciplinas obrigatórias, um crédito em Estágio de Docência na Graduação, três créditos em Seminários de Pesquisa e 12 créditos em disciplinas optativas. Os alunos devem também participar de "Seminários de Dissertação", que não conta crédito.

Nesse contexto encontra-se uma atividade que sugere a formação pedagógica do professor universitário: “Estágio de docência na graduação” (Atividade Obrigatória – Um crédito).

Ementa: “O curso propicia um canal para a prática do mestrando e doutorando em atividades docentes, em disciplina obrigatória ou eletiva oferecida pelo Departamento de



Ciências Econômicas da UFRGS. A bibliografia a ser seguida fica a critério do professor responsável”.<sup>11</sup>

Operacionalização: O aluno, sob orientação do professor titular da disciplina de graduação, fará estágio de 15 horas em sala de aula. Caberá ao professor decidir se será aula teórica, aula prática, exercícios ou atividade correlata. O objetivo é permitir que o futuro mestre tenha contato com a docência do ensino superior, ficando a seu cargo o desenvolvimento da aula. O aluno é avaliado pelo professor titular no desenvolvimento de suas aulas.

## **B) Mestrado em Desenvolvimento Econômico da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas/SP**

A organização curricular desse programa oferece 29 disciplinas com total de 348 créditos, além da elaboração da dissertação de mestrado com 45 créditos. Os alunos deverão cumprir 84 créditos em disciplinas a sua escolha, de acordo com sua linha de pesquisa e sugestão do orientador, além de 45 créditos em dissertação.

Nesse contexto não há disciplinas que se refiram à formação pedagógica do professor universitário.

### **2.1.6 Programas de Mestrado em Administração**

Total de Programas: 63

---

<sup>11</sup> Dados disponíveis em <<http://www.ufrgs.br/ppge/mestrado.asp>>

**Avaliação “5”: 10**

<b>Programa</b>	<b>Instituição/UF</b>	<b>Região</b>	<b>Dependência Administrativa</b>
ADMINISTRAÇÃO	UFBA /BA	Nordeste	Federal
ADMINISTRAÇÃO	UFMG/MG	Sudeste	Federal
ADMINISTRAÇÃO	UFPE/PE	Nordeste	Federal
ADMINISTRAÇÃO	UFPR/PR	Sul	Federal
ADMINISTRAÇÃO	PUC/PR	Sul	Particular
ADMINISTRAÇÃO	UFRJ /RJ	Sudeste	Federal
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	FGV/RJ	Sudeste	Particular
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	PUC-RIO/RJ	Sudeste	Particular
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UPM/SP	Sudeste	Particular
CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	USP/SP	Sudeste	Estadual

Do total de 10 programas encontram-se quatro instituições particulares, que representam 40% do total de programas com avaliação “5”. 50% são programas de instituições públicas federais e 10% de instituições públicas estaduais.

Desses programas foram selecionados dois para análise curricular, localizados em diferentes regiões do país. São eles: Mestrado em Administração da FGV/RIO – Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro/RJ, universidade particular da região Sudeste, e Mestrado em Administração da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco/PE, universidade federal da região Nordeste.

**A) Mestrado em Administração Pública da FGV/RIO – Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro/RJ**

Neste programa são oferecidas 22 disciplinas com total de 66 créditos. Sua organização curricular prevê que o aluno cumpra 36 créditos, sendo 18 créditos em disciplinas obrigatórias

e 18 créditos nas disciplinas optativas.

Nessa conjuntura há uma disciplina que faz menção à formação pedagógica do professor universitário: “Métodos e Estratégias de Ensino” (Disciplina Optativa – Três créditos).

Ementa: “Pretende-se capacitar o mestrando a identificar e avaliar limites e possibilidades de métodos e estratégias de ensino, a fim de conduzi-lo a maior eficácia e eficiência no desempenho de suas atividades como administrador, consultor ou docente”.<sup>12</sup>

Operacionalização: O curso é desenvolvido através de aulas expositivas, seminários e trabalhos em grupo, com o suporte de recursos audiovisuais e multimídia. Dada a ênfase na aplicação prática dos conhecimentos, grande parte do trabalho nasce do debate e da troca de experiências entre os participantes. Essa metodologia parte da premissa de que os alunos são agentes ativos em seu processo de aprendizagem, com seus próprios objetivos e co-responsáveis pela qualidade do produto final.

## **B) Mestrado em Administração da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco/PE**

A grade curricular do curso prevê a realização de disciplinas obrigatórias e eletivas, a elaboração e defesa do Projeto de dissertação e, posteriormente, da Dissertação.

O curso exige o cumprimento de 24 créditos, sendo seis em disciplinas obrigatórias e 18

---

<sup>12</sup> Dados disponíveis em <[http://ebape.fgv.br/academico/asp/dsp\\_mestrado\\_admpub](http://ebape.fgv.br/academico/asp/dsp_mestrado_admpub)>

em disciplinas optativas. A elaboração da dissertação e sua defesa não contam créditos, mas são requisitos indispensáveis para a obtenção do título de mestre.

Encontra-se nesse contexto uma disciplina de caráter eletivo, que faz menção à formação pedagógica do professor universitário: “Didática do Ensino Superior” (Disciplina Optativa – Dois créditos).

Ementa: “Epistemologia e didática. Didática e formação do educador. Avaliação e diretrizes curriculares nacionais. O trabalho didático-científico no 3º grau. Planejamento e organização do ensino”.<sup>13</sup>

Operacionalização: Pretende-se desenvolver a reflexão e análise dos conteúdos previstos na ementa. Os conceitos e teorias sobre o ensino superior são apresentados em aulas, discutidos e analisados com o objetivo de proporcionar ao aluno subsídios para atuar na carreira docente.

### **2.1.7 Programas de Mestrado em Medicina**

Total de Programas: 178

**Avaliação “5”: 43**

---

<sup>13</sup> Dados disponíveis em <<http://dca.ufpe.br/propad>>

<b>Programa</b>	<b>Instituição/UF</b>	<b>Região</b>	<b>Dependência Administrativa</b>
ATENÇÃO EM CÂNCER	INCA/RJ	Sudeste	Federal
CIÊNCIAS DA SAÚDE	UFMG/MG	Sudeste	Federal
CIÊNCIAS DA SAÚDE	CPqRR/Fiocruz/MG	Sudeste	Federal
CIÊNCIAS DA SAÚDE: CARDIOLOGIA E CIÊNCIAS CARDIOVASCULARES	UFRGS/RS	Sul	Federal
CIÊNCIAS EM GASTROENTEROLOGIA	UFRGS/RS	Sul	Federal
CIÊNCIAS MÉDICAS	UNICAMP/SP	Sudeste	
CIÊNCIAS MÉDICAS: ENDOCRINOLOGIA	UFRGS/RS	Sul	Federal
CIÊNCIAS MÉDICAS: PSIQUIATRIA	UFRGS/RS	Sul	Federal
CIRURGIA	UFC/CE	Nordeste	Federal
CIRURGIA PLÁSTICA	UNIFESP/SP	Sudeste	Federal
CLÍNICA MÉDICA	UNICAMP/SP	Sudeste	Estadual
DOENÇAS INFECCIOSAS E PARASITÁRIAS	USP/SP	Sudeste	Estadual
ENDOCRINOLOGIA	USP/SP	Sudeste	Estadual
FÍSICA APLICADA À MEDICINA E BIOLOGIA	USP/RP/SP	Sudeste	Estadual
FISIOPATOLOGIA CLÍNICA E EXPERIMENTAL	UERJ/RJ	Sudeste	Estadual
FISIOPATOLOGIA E CIÊNCIAS CIRÚRGICAS	UERJ/RJ	Sudeste	Estadual
GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA	USP/RP/SP	Sudeste	Estadual
MEDICINA (EMERGÊNCIAS CLÍNICAS)	USP/SP	Sudeste	Estadual
MEDICINA (ENDOCRINOLOGIA)	UFRJ/RJ	Sudeste	Federal
MEDICINA (GINECOLOGIA)	UNIFESP/SP	Sudeste	Federal
MEDICINA (NEUROCIRURGIA)	UNIFESP/SP	Sudeste	Federal
MEDICINA (OBSTETRÍCIA)	UNIFESP/SP	Sudeste	Federal
MEDICINA (OFTALMOLOGIA)	UNIFESP/SP	Sudeste	Federal
MEDICINA (RADIOLOGIA CLÍNICA)	UNIFESP/SP	Sudeste	Federal
MEDICINA (SAÚDE MENTAL)	USP/RP/SP	Sudeste	Estadual
MEDICINA (UROLOGIA)	UNIFESP/SP	Sudeste	Federal
MEDICINA E CIÊNCIAS DA SAÚDE. MEDICINA INTERNA	PUC/RS	Sul	Particular
	UFPR/PR	Sul	Federal
MEDICINA TROPICAL E INFECTOLOGIA	UFTM/MG	Sudeste	Federal
MEDICINA: CIÊNCIAS MÉDICAS	UFRGS/RS	Sul	Federal
NEUROLOGIA	USP/SP	Sudeste	Estadual
OTORRINOLARINGOLOGIA	USP/SP	Sudeste	Estadual
PATOLOGIA	USP/RP/SP	Sudeste	Estadual
PATOLOGIA	UNESP/BOT/SP	Sudeste	Estadual
PATOLOGIA	UNIFESP/SP	Sudeste	Federal
PATOLOGIA HUMANA	UFBA/BA	Nordeste	Federal
PEDIATRIA E CIÊNCIAS APLICADAS À PEDIATRIA	UNIFESP/SP	Sudeste	Federal
PEDIATRIA E SAÚDE DA CRIANÇA	PUC/RS	Sul	Particular
PSICOBIOLOGIA	UNIFESP/SP	Sudeste	Federal
PSIQUIATRIA	USP/SP	Sudeste	Estadual
PSIQUIATRIA E PSICOLOGIA MÉDICA	UNIFESP/SP	Sudeste	Federal
REUMATOLOGIA	UNIFESP/SP	Sudeste	Federal
SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	UNICAMP/SP	Sudeste	Estadual

Do total de 43 programas encontram-se duas instituições particulares, que representam 4,6% do total de programas com avaliação “5”. 95,4% são programas de instituições públicas dos quais 58,2% de instituições federais e 37,2% de instituições estaduais.

Para análise curricular foram selecionados dois programas, de diferentes regiões do país. São eles: Mestrado em Patologia Humana da UFBA - Universidade Federal da Bahia /BA, universidade federal da região Nordeste, e Mestrado em Clínica Médica da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas/SP, universidade estadual da região Sudeste.

#### **A) Mestrado em Patologia Humana da UFBA - Universidade Federal da Bahia/BA**

O programa de Mestrado da Universidade Federal da Bahia oferece 17 disciplinas com o total de 50 créditos, sendo seis disciplinas obrigatórias com 17 créditos e 11 disciplinas optativas com três créditos.

Para que o aluno obtenha o título de mestre, o curso prevê o cumprimento de 23 créditos, sendo 17 em disciplinas de caráter obrigatório e seis em disciplinas de caráter optativo. Deverá também cumprir a realização de seis atividades relacionadas à elaboração da dissertação, de caráter obrigatório, porém sem atribuição de créditos.

O contexto desse curso apresenta uma disciplina que se refere à preocupação com a formação pedagógica do professor universitário: “Didática Especial” (Disciplina Obrigatória – Dois créditos).

Ementa: “Analisa as relações entre sociedade/educação/escola. Enfoca a prática pedagógica escolar enquanto prática social específica. Discute os fundamentos sócio-político-epistemológicos da Didática na formação do (a) educador (a) e na construção da identidade

docente, bem como as competências e habilidades requeridas para o ato pedagógico. Aborda as relações fundamentais do processo de trabalho docente: sujeito/objeto/construção de conhecimento; teoria/prática; conteúdo/forma; ensino/aprendizagem; professor/aluno; aluno/aluno. Estuda a organização da dinâmica da prática pedagógica: o processo do planejamento”.<sup>14</sup>

Operacionalização: O desenvolvimento da disciplina se dá por meio de aulas teóricas presenciais, com estudo e discussão dos tópicos pertinentes à ementa, visando à formação do docente numa dimensão didática e social.

### **B) Mestrado em Clínica Médica da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas/SP**

Nesse programa são oferecidas 13 disciplinas com o total de 106 créditos, sendo quatro obrigatórias com 24 créditos e nove optativas com 82 créditos. Sua organização curricular prevê que o aluno cumpra 24 créditos em disciplinas obrigatórias e 136 créditos em atividades de tese, num total de 160 créditos.

As disciplinas optativas são oferecidas aos alunos como um complemento a sua formação e auxílio à pesquisa realizada, sendo que mesmo cursadas não contarão créditos para obtenção do título.

Nesse contexto encontramos duas disciplinas de caráter obrigatório, que se relacionam com a formação pedagógica do professor universitário. A primeira delas é “Didática Especial” (Disciplina Obrigatória – Três créditos).

---

<sup>14</sup> Dados disponíveis em <<http://www.pgpat.ufba.br/med>>

Ementa: “A tomada de decisões em termos de planejamento, execução e avaliação das atividades docentes. Racionalização da atividade prática no ensino na área da saúde”.<sup>15</sup>

A segunda disciplina trata-se da “Pedagogia Médica” (Disciplina Obrigatória – Três créditos).

Ementa: “Formulação de objetivos e sua operacionalização (método-cópia e avaliação) no processo ensino-aprendizagem, com referência às principais teorias educacionais para a situação instrucional”.<sup>16</sup>

Operacionalização: Ambas as disciplinas são de caráter obrigatório, mas não prevêem a prática pedagógica. O desenvolvimento das disciplinas se dá por meio de aulas teóricas presenciais, discussões, seminários e reflexões sobre a atividade docente e o processo ensino-aprendizagem, com estudo das teorias educacionais no contexto do ensino de medicina.

### 2.1.8 Programas de Mestrado em Enfermagem

Total de Programas: 26

**Avaliação “5”:** 4

<b>Programa</b>	<b>Instituição/UF</b>	<b>Região</b>	<b>Dependência Administrativa</b>
ENFERMAGEM	UFSC/SC	Sul	Federal
ENFERMAGEM	UNIFESP/SP	Sudeste	Federal
ENFERMAGEM EM SAÚDE PÚBLICA	USP/RP/SP	Sudeste	Estadual
ENFERMAGEM FUNDAMENTAL	USP/RP/SP	Sudeste	Estadual

Do total de quatro programas encontram-se duas instituições federais, que representam

<sup>15</sup> Dados disponíveis em <<http://www.eco.unicamp.br/cursos>>

<sup>16</sup> Dados disponíveis em <<http://www.eco.unicamp.br/cursos>>



50% do total de programas com avaliação “5”; e duas instituições públicas estaduais, representando os demais 50%.

Desses programas foram selecionados dois, de diferentes regiões do país, para análise curricular. São eles: Mestrado em Enfermagem da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina/SC, universidade federal da região Sul, e Mestrado em Enfermagem Fundamental da USP/RP – Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto/SP, universidade estadual da região Sudeste.

#### **A) Mestrado em Enfermagem da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina/SC**

Esse programa de mestrado oferece nove disciplinas com o total de 28 créditos, sendo três disciplinas obrigatórias com 13 créditos, cinco optativas com nove créditos e o seminário de dissertação com seis créditos.

O curso prevê, para obtenção do título de mestre, o cumprimento de 24 créditos, sendo 13 obrigatórios, cinco optativos e seis na elaboração do trabalho final.

Encontra-se nessa conjuntura uma disciplina que faz menção à formação pedagógica do professor universitário: “Tópicos Especiais em Enfermagem: Educação e Saúde” (Disciplina Optativa – Dois créditos).

Ementa: “Desenvolvimento de assuntos atuais e/ou inovadores de interesse para a assistência e ensino em enfermagem, ministrados sob a forma de disciplina teórica ou prática ou de seminários multiprofissionais, para dois ou mais alunos do curso. Pode ser ministrada por professor-doutor credenciado pelo curso, no próprio local do curso ou em outra

instituição, desde que não implique em despesas adicionais para o curso e que tenha sido autorizada pelos orientadores dos alunos e aprovada pelo Colegiado da PEN (Pós-Graduação em Enfermagem)”.<sup>17</sup>

Operacionalização: Como prevê a ementa, esta disciplina será trabalhada a cada semestre de acordo com as escolhas e combinações feitas entre alunos e professores. Importante ressaltar que ela poderá inclusive ser realizada fora da universidade, em instituição escolhida e aprovada pelo programa do curso. Se não houver oportunidade de aplicar os conceitos na prática, a disciplina se desenvolverá por meio das aulas teóricas ministradas pelo professor credenciado.

### **B) Mestrado em Enfermagem Fundamental da USP/RP – Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto/SP**

Nesse programa são oferecidas 36 disciplinas, num total de 159 créditos. Para concluir o mestrado, o aluno deverá cumprir, no mínimo, 30 créditos referentes às disciplinas oferecidas, de acordo com sua linha de pesquisa.

Encontram-se nesse contexto três disciplinas que se relacionam à formação pedagógica do professor universitário. A primeira delas é “Educação em saúde: Pedagogia da problematização” (Disciplina optativa – Quatro créditos).

Ementa: “Suporte teórico para o exercício da função educativa do profissional de saúde e da docência em nível superior. O objetivo dessa disciplina é promover estudos relacionados com educação e saúde, num enfoque interdisciplinar, estudando criticamente o modelo de

---

<sup>17</sup> Dados disponíveis em <<http://www.nfr.ufsc.br/pen>>

educação conscientizadora. Acredita-se que trabalhar com a Pedagogia da problematização promove esclarecimentos no exercício da função educativa do profissional de saúde e da docência em nível superior”.<sup>18</sup>

Operacionalização: O programa proposto fornecerá um suporte teórico aos vários projetos de pesquisa e de extensão de serviços à comunidade, desenvolvidos no Campus de Ribeirão Preto e que seguem a linha da educação conscientizadora. Tais projetos vêm se mostrando relevantes para a produção de conhecimento interdisciplinar que fundamente a atividade educativa para a saúde. Os alunos participarão de grupos de discussão e realizarão um trabalho monográfico sobre o tema.

A segunda disciplina trata-se da “Metodologia de Ensino” (Disciplina optativa – Quatro créditos).

Ementa: “Capacitar o aluno para suas atividades de ensino e de pesquisa na área, oferecer oportunidade para análise crítica do ensino. O objetivo dessa disciplina é preparar o aluno para atuação docente, oferecendo subsídios para a sistematização das práticas educativas”.<sup>19</sup>

Operacionalização: Entende-se que há necessidade de capacitar o aluno de pós-graduação para exercer atividades educativas na área da saúde, necessitando, portanto, facilitar a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem na educação em saúde. Para tanto, os alunos terão contato com teorias e análises, participando de grupos de discussão, apresentando suas produções elaboradas no decorrer do curso, fechando com a

---

<sup>18</sup> Dados disponíveis em <<http://www.eerp.usp.br>>

<sup>19</sup> Dados disponíveis em <<http://www.eerp.usp.br>>

elaboração de um plano de curso comentado.

A terceira disciplina se intitula “Prática Educacional e Currículo do Ensino Superior” (Disciplina Optativa – Quatro créditos).

Ementa: “Refletir sobre a produção e transmissão do saber na sociedade moderna e suas implicações na atividade educativa. Identificar e compreender as relações que a educação mantém com a sociedade em suas diferentes modalidades e formas. Adquirir uma compreensão crítica do significado histórico e atual da educação superior. Identificar o currículo como um elemento ativo na interação entre educação e sociedade. Distinguir entre diferentes formas de saber e suas implicações no currículo. Incorporar conceitos como motivação e diferenças individuais como elementos de análise e ampliação das práticas educativas. Posicionar-se ética e criticamente frente aos problemas atuais da atividade educacional”.<sup>20</sup>

Operacionalização: Visando contribuir com a formação do educador voltado para questões de saúde, esse curso busca levar o aluno à compreensão do que vem a ser conhecimento, entendido como objeto da ação educativa; a relação entre escola e sociedade como eixo estruturador do currículo; a prática educativa decorrente e, finalmente, a educação superior frente à realidade contemporânea. Por meio dos assuntos e teorias previstos no programa, pretende-se trabalhar esses conceitos, formando com os alunos grupos de discussão; proposta de articulação dos temas apresentados, culminando com apresentação por escrito das atividades no decorrer das unidades de ensino.

---

<sup>20</sup> Dados disponíveis em <<http://www.eerp.usp.br>>

### 2.1.9 Programas de Mestrado em Odontologia

Total de Programas: 73

**Avaliação “5”:** 18

<b>Programa</b>	<b>Instituição/UF</b>	<b>Região</b>	<b>Dependência Administrativa</b>
BIOLOGIA PATOLOGIA BUCO DENTAL	UNICAMP/PI/SP	Sudeste	Estadual
BIOPATOLOGIA BUCAL	UNESP/SJC/SP	Sudeste	Estadual
ENDODONTIA	UNESP/ARAR/SP	Sudeste	Estadual
MATERIAIS DENTÁRIOS	UNICAMP/PI/SP	Sudeste	Estadual
ODONTOLOGIA	UFMG/MG	Sudeste	Federal
ODONTOLOGIA	UFPEL/RS	Sul	Federal
ODONTOLOGIA	UFSC/SC	Sul	Federal
ODONTOLOGIA (DENTÍSTICA)	USP/SP	Sudeste	Estadual
ODONTOLOGIA (DENTÍSTICA)	USP/FOB/SP	Sudeste	Estadual
ODONTOLOGIA (DIAGNÓSTICO BUCAL)	USP/SP	Sudeste	Estadual
ODONTOLOGIA (MATERIAIS DENTÁRIOS)	USP/SP	Sudeste	Estadual
ODONTOLOGIA (PATOLOGIA BUCAL)	USP/FOB/SP	Sudeste	Estadual
ODONTOLOGIA (PERIODONTIA)	USP/RP/SP	Sudeste	Estadual
ODONTOLOGIA (REABILITAÇÃO ORAL)	USP/RP/SP	Sudeste	Estadual
ODONTOLOGIA RESTAURADORA	USP/RP/SP	Sudeste	Estadual
ODONTOLOGIA ODONTOPEDIATRIA	USP/RP/SP	Sudeste	Estadual
ODONTOPEDIATRIA	UNESP/ARAC/SP	Sudeste	Estadual
PERIODONTIA	UNESP/ARAR/SP	Sudeste	Estadual

O total de dezoito programas encontra-se assim distribuído: 15 em instituições estaduais, que representam 83% do total de programas com avaliação “5” e três em instituições federais, representando 17% dos programas.

Desses programas foram selecionados dois, de diferentes regiões do país, para análise curricular. São eles: Mestrado em Odontologia da UFPEL – Universidade Federal de Pelotas/RS, universidade federal da região Sul, e Mestrado em Odontologia da USP/SP -

Universidade de São Paulo/SP, universidade estadual da região Sudeste.

**A) Mestrado em Odontologia da UFPEL/RS - Universidade Federal de Pelotas/RS**

Esse programa oferece 16 disciplinas com o total de 72 créditos, sendo todas as disciplinas obrigatórias.

Encontram-se no conjunto do programa, duas disciplinas que fazem menção à formação pedagógica do professor universitário. A primeira delas é “Estágio de Docência” (Disciplina Obrigatória – Quatro créditos).

Ementa: “Os alunos aplicarão na prática os ensinamentos recebidos, por meio da atuação direta, sob supervisão dos orientadores, nas atividades teóricas, clínicas e laboratoriais dos alunos de graduação da FOUPPel (Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Pelotas)”.<sup>21</sup>

Operacionalização: Participação direta dos alunos nos cursos de graduação, laboratórios e clínicas, assim como nas aulas.

A segunda disciplina intitula-se “Metodologia do Ensino Superior” (Disciplina Obrigatória – Quatro créditos).

Ementa: “Tem por objetivo recuperar a memória educacional dos estudantes numa perspectiva histórica, como pressuposto da construção do imaginário profissional. Identificar as forças de reprodução e contradição presentes na tarefa educativa com a finalidade de

---

<sup>21</sup> Dados disponíveis em <<http://www.pppo.ufpel.edu.br>>

estabelecer um elo entre teoria e prática e, ainda, de compreender os mecanismos de controle social sobre o conhecimento produzido na universidade. Reconhecer o professor como elemento chave do processo de tomada de decisões pedagógica e as circunstâncias em que se dá sua profissionalização. Analisar os paradigmas contemporâneos de ensino, seus pressupostos epistemológicos e políticos sociais. Discutir as alternativas metodológicas que concretizem a indissociabilidade entre ensino e pesquisa”.<sup>22</sup>

peracionalização: Baseada em bibliografia sobre o tema, as aulas são direcionadas para discussões que permitam ao aluno compreender e aprender os aspectos importantes da teoria e prática no ensino universitário, conhecendo diferentes modelos metodológicos que privilegiem a pesquisa e o ensino.

### **B) Mestrado em Odontologia, programa de Dentística da USP/SP - Universidade de São Paulo/SP**

Esse programa oferece 18 disciplinas com 72 créditos, sendo duas obrigatórias com 15 créditos e 16 optativas com 57 créditos, além da elaboração da dissertação com 70 créditos.

Para obter o título de mestre o aluno deverá completar no mínimo 32 unidades de crédito em disciplinas; 70 créditos na elaboração, qualificação e defesa da dissertação e participar de estágios didáticos por pelo menos três semestres nos Cursos de Dentística da graduação, sem atribuição de créditos.

No contexto desse curso encontram-se quatro disciplinas e uma atividade que faz menção à formação pedagógica do docente universitário.

---

<sup>22</sup> Idem

A atividade refere-se a “Atividade de Estágio Didático” (Caráter Obrigatório – Sem créditos).

Operacionalização: Essa atividade é obrigatória para a obtenção do título de mestre e constitui-se em oportunidade de o aluno vivenciar o ambiente de aprendizagem da graduação, observando e interferindo, a critério do professor orientador ou responsável pela disciplina, nas atividades pedagógicas propostas durante o curso. O aluno desenvolverá esse estágio por pelo menos três semestres letivos. Não consta um planejamento para esse estágio e nem uma possível indicação de evolução de estágio nesses três semestres.

A primeira disciplina intitula-se “Metodologia de Ensino em Dentística” (Disciplina Optativa – Quatro créditos).

Objetivos: “Estimular no aluno a capacidade de analisar, organizar e desenvolver o tema proposto de uma aula no tempo disponível, com clareza e objetividade. Orientá-los no sentido de embasar sua aula em pesquisas e trabalhos desenvolvidos relativos ao tema”.<sup>23</sup>

Justificativa: “O perfil do aluno a ser formado num curso de pós-graduação é de um pesquisador e docente. A comunicação do pesquisador se faz através de trabalhos científicos, que serão escritos depois de discussões em congressos frente aos resultados dos trabalhos. O aluno deve receber instruções de como expor suas idéias perante a comunidade científica, quer seja num congresso, quer seja em sala de aula”.<sup>24</sup>

Operacionalização: Os alunos terão o embasamento teórico pautado na ementa. Após os estudos teóricos aprenderão a preparar uma aula de qualificação, elaborando em equipe um projeto de aula. Há apresentação individual pelos alunos, com abertura para discussão do tema com a classe, com a participação de todos para elaborarem conclusões.

---

<sup>23</sup> Dados disponíveis em <<http://www.fo.usp.br/portal/dentisticap/>>

<sup>24</sup> Idem



A segunda disciplina apresenta-se como “Metodologia de Ensino Odontológico” (Disciplina Optativa – Três créditos).

Objetivos: “Os participantes (alunos e professores) terão oportunidade de estudar e debater problemas e questões relacionados à docência no Ensino Superior e, em especial, o Ensino em Faculdades de Odontologia quanto à organização curricular e aos aspectos pedagógicos e didáticos. Os atores empenhar-se-ão em criar condições em sala de aula e na leitura dirigida para que estudem, debatam e troquem suas experiências a respeito do processo de ensino-aprendizagem da postura e ação do professor universitário em sala de aula, bem como da utilização da tecnologia educacional, revendo sua ação docente e buscando formas para torná-la mais eficiente. Ao final, todos participantes deverão estar instrumentalizados e conscientes do caráter profissional da condição de professor universitário e seu papel de educador para a formação de quadros profissionais na área da Odontologia segundo as necessidades da sociedade brasileira e, no âmbito pessoal, realizar-se no exercício do magistério”.<sup>25</sup>

Justificativa: “O Professor de Odontologia deverá conhecer os conceitos relacionados aos processos educativos com a especificidade própria da área, que implicam além do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades psicomotoras especiais e na interdependência com outras áreas do conhecimento biológico básico e da prática de áreas odontológicas correlatas. A percepção de uma integração curricular e entendimento global do ser humano, quer no processo de formação/educação como no atendimento que o futuro profissional deverá proporcionar aos seus clientes, exige uma abordagem de relação institucional no âmbito da própria faculdade, da universidade e da comunidade”.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Dados disponíveis em <<http://www.fo.usp.br/portal/dentisticap/>>

<sup>26</sup> idem

Operacionalização: Discussões teóricas sobre os temas educacionais em odontologia. Direciona-se para a parte de planejamento de aulas, estratégias, processo de aprendizagem, utilização de recursos, estrutura curricular e avaliação.

A terceira disciplina trata-se de “Política Educacional e Ensino Superior no Brasil” (Disciplina Optativa - Três créditos).

Objetivos: “Os pós-graduandos deverão conhecer em detalhes a estrutura educacional do Brasil e sua inserção internacional. As determinações decorrentes da política educacional no âmbito federal, estadual e na própria universidade. A influência das concepções educacionais e a formação dos quadros docentes segundo as perspectivas decorrentes das diretrizes curriculares: O significado do projeto pedagógico. As expectativas e objetivos profissionais e sociais da graduação em Odontologia. A estrutura funcional da Pós-Graduação com suas implicações na formação do professor universitário e do pesquisador”.<sup>27</sup>

Justificativa: “A formação de quadros docentes para o 3º grau implica necessariamente que estes possuam referências das políticas governamentais para a Educação. As determinações ou diretrizes curriculares e os conteúdos programáticos têm implicações no *modus operandi* do futuro docente. Esse deverá estar familiarizado com as novas tendências educacionais e, mais ainda, com a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis capazes de tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem”.<sup>28</sup>

Operacionalização: Aulas teóricas envolvendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o professor universitário, papel da universidade no desenvolvimento do país, tecnologias educacionais, diretrizes curriculares do curso de Odontologia.

---

<sup>27</sup> Dados disponíveis em <<http://www.fo.usp.br/portal/dentisticap/>>

<sup>28</sup> Idem

A quarta disciplina é intitulada “Responsabilidade Social no Ensino e na Pesquisa” (Disciplina Optativa – Três créditos).

Objetivos: “A disciplina visa capacitar os alunos a compreenderem o contexto da responsabilidade social que cabe aos profissionais docentes e pesquisadores na nova política educacional representada na atual Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Odontologia”.<sup>29</sup>

Justificativa: “A conscientização da sociedade brasileira, a partir da década de 90, sobre a necessidade de que os tomadores de decisão têm de praticar ações que protejam e cultivem o bem-estar da sociedade, como um todo, encontra eco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Odontologia quando estabelece que a formação deve capacitar para o exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautada em princípios éticos e legais e na compreensão da realidade social, elevando o “capital social” representado pelo conjunto de instituições, pela forma como se desenvolvem as relações interpessoais e pelos códigos de conduta assimilados pela comunidade, possibilitando-lhes assumir o papel que lhes cabe na formação de profissionais aptos a atuar nesse novo contexto. Conseqüentemente também a pesquisa deve atender aos objetivos que se estabelecem a partir da conscientização sobre a dimensão desse “capital social”<sup>30</sup>.

Operacionalização: Aulas teóricas com discussões sobre os temas ligados aos objetivos específicos da disciplina, como políticas de pesquisa, responsabilidade social do ensino.

---

<sup>29</sup> Dados disponíveis em <<http://www.fo.usp.br/portal/dentisticap/>>

<sup>30</sup> Idem

### 2.1.10 Análise do enfoque dado pelos Programas de Mestrado à formação pedagógica

Nesta análise é objetivo da pesquisa identificar, através das disciplinas ministradas e atividades propostas, como os Mestrados, que as possuem em sua organização curricular, procuram oferecer oportunidades de formação pedagógica aos seus mestrandos.

Dos Mestrados estudados, num total de dezoito programas, treze apresentaram estas disciplinas e/ou atividades.

**Relação dos Cursos de Mestrado e disciplinas pedagógicas oferecidas**

Curso / Programa	Disciplinas - Formação pedagógica					
	Nenhuma	Uma	Duas	Três	Quatro	Cinco
Geografia/UFSC-SC*		X				
Geografia/UFF-RJ	X					
História/PUC-RIO	X					
História/UFRGS	X					
Educação/UNIMEP-SP		X				
Educação/UFRGS-RS			X			
Direito/UFPE-PE	X					
Direito/UFGM-MG			X			
Economia/UFRGS-RS*		X				
Economia / UNICAMP-SP	X					
Administração/FGV/ RIO-RJ		X				
Administração/UFPE-PE		X				
Medicina/UFBA-BA		X				
Medicina/UNICAMP-SP			X			
Enfermagem/UFSC-SC		X				
Enfermagem/USP/RP-SP				X		
Odontologia/UFPEL-RS *			X			
Odontologia/USP-SP						X
<b>Totais: 18</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>100%</b>	<b>28%</b>	<b>39%</b>	<b>22%</b>	<b>5,5%</b>	<b>0%</b>	<b>5,5%</b>

\* Programa que oferece estágio entre as disciplinas

Percebe-se pelo quadro acima que, do total de programas analisados, 28% deles não

oferecem disciplinas de formação pedagógica; 39% oferecem uma disciplina; 22% desses programas oferecem duas disciplinas; 5,5% oferecem três disciplinas e outros 5,5% oferecem cinco disciplinas.

Uma primeira observação aponta para o fato de os programas da Área de Saúde oferecerem maior número de disciplinas pedagógicas, destacando-se inclusive o mestrado em Odontologia/USP/SP, programa de Dentística, que oferece além de quatro disciplinas, a complementação com estágio de docência.

Os programas que oferecem disciplinas teóricas, oito em caráter optativo e três em caráter obrigatório, tratam principalmente de assuntos relacionados ao processo histórico da educação superior no Brasil, processo ensino-aprendizagem, métodos e estratégias de ensino, didática, teorias educacionais, relações ensino e sociedade, ensino e pesquisa, e responsabilidade social dos docentes e pesquisadores.

As discussões sobre esses assuntos ficam no âmbito das teorias, não havendo indícios de discussões entre os mestrandos e professores ou orientadores sobre a aplicação dessas teorias em seu cotidiano profissional. Não se percebe também momentos de reflexão sobre os assuntos transmitidos pelos professores.

Cinco programas oferecem estágios ou atividades práticas. Desse total, três deles exigem o cumprimento do estágio, sendo a disciplina de caráter obrigatório. Dois deles oferecem a atividade de modo optativo, deixando a cargo do mestrando a escolha por essas atividades.

Em todos os estágios e atividades propostas há um planejamento do que será oferecido aos alunos, com acompanhamento do orientador ou professor responsável da disciplina, porém não são oferecidas oportunidades para reflexão e discussão posterior dessa prática, seja

com o orientador, seja com um grupo de mestrandos. Esses momentos possibilitariam uma análise por parte do futuro professor relativamente à sua atuação, aos conceitos pedagógicos, à aplicação desses conceitos, relacionamento com alunos e outros fatores que certamente serão vivenciados futuramente pelos mestrandos, quando docentes do ensino superior.

Considerando-se a operacionalização das disciplinas oferecidas em todos os cursos analisados, nota-se que na grande maioria há destaque para as aulas teóricas, seminários, discussões e pouco espaço reservado para a prática do futuro docente.

O processo didático desenvolvido nesses programas está centrado no professor, uma vez que se pode perceber que nas disciplinas de estágio ele acompanha os alunos, enquanto nas outras disciplinas, sua metodologia é preparar aulas expositivas, centradas nos conteúdos específicos de cada área de formação.

Outro fato que chama a atenção é que as disciplinas constam da grade curricular, porém a maioria é de caráter optativo, ou seja, o aluno só cursará se estiver interessado nessa formação. Não se configura, portanto, numa preocupação desses cursos com a formação pedagógica dos futuros docentes do ensino superior.

Os cursos analisados foram avaliados pela Capes e receberam avaliação “5”. Se a formação para o exercício da docência no ensino superior será feita nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme a LDB, Lei nº 9394/96, esta falta de disciplinas que propiciam a formação do professor não deveria influenciar a avaliação da Capes?

Sem ênfase nos currículos ou disciplinas pedagógicas, ao que parece, a avaliação da Capes privilegia a pesquisa, as linhas de pesquisa e o incentivo à produção das instituições, assim como as pesquisas realizadas pelos docentes e suas publicações. Isso pode demonstrar que a maior preocupação da Capes em relação aos cursos de mestrado, talvez seja com a

formação do pesquisador, não dando atenção à formação docente?

Ao não avaliar o aspecto da formação docente nos cursos de mestrado, a Capes ignora que, segundo a lei, a formação do docente universitário se dá nesses cursos e que, portanto, esse item deveria ser fator de avaliação de qualidade.

Com relação ao objetivo proposto de apreciar as disciplinas ministradas e atividades propostas nos cursos de Mestrado, para verificar se é propiciada a formação pedagógica aos mestrandos, essa análise permite concluir que:

- 1) A oferta dessas disciplinas já é um passo para a formação docente;
- 2) É melhor quando há prática refletida, pois se não for refletida ou discutida pouco colabora nessa formação;
- 3) Será que isso é suficiente para a formação pedagógica do docente do ensino superior?

No próximo capítulo será visto o que os autores falam sobre formação pedagógica como critério para responder à pergunta.

## **CAPÍTULO III**

### **COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR**

Ao estudar como se dá a formação do professor universitário e questionar se os programas de mestrado permitem aos futuros docentes do Ensino Superior o desenvolvimento de competências pedagógicas, pergunta-se o que se entende por competência e quais seriam as competências necessárias ao exercício da docência no Ensino Superior.

Na busca de produções sobre o tema formação de professores, normalmente encontra-se uma referência aos professores de educação básica, foco principal das experiências e teorias pedagógicas. Falar sobre competência pedagógica do professor universitário causa espanto a muitas pessoas, inclusive da área da educação, como se a formação para a docência nesse nível de ensino não fosse importante ou necessária.

O mundo contemporâneo atravessa um momento de grandes mudanças em diversas áreas do conhecimento, relacionadas ao avanço científico-tecnológico, a alterações no processo produtivo, à sociedade de informação, aos processos de globalização da economia e na relação dos sujeitos com o conhecimento.

É importante pensar sobre o papel do professor universitário, sua formação pedagógica, suas competências, habilidades, necessidades, práticas, técnicas e métodos. Esse pensamento deve ter suas bases na contextualização desse professor no cenário da universidade atual e da



sociedade do conhecimento.

Entende-se por sociedade do conhecimento, a sociedade atual, na qual todos desejam o domínio do conhecimento, seja científico, seja tecnológico. Essa sociedade contemporânea, palco de grandes mudanças, privilegia o conhecimento na evolução das carreiras profissionais.

Essas mudanças afetam a educação e as instituições de ensino superior em sua organização e realização de trabalho, trazendo a necessidade de se repensar sobre a formação do docente do ensino superior, tanto de futuros professores quanto daqueles que estão em atividade.

A reestruturação na forma como se concebe o saber, a influência dos aspectos tecnológicos e toda uma reestruturação na organização social pedem, portanto, mudanças na estruturação e nos objetivos do ensino superior, eminentemente marcado pelo paradigma moderno.

Deve-se analisar, então, como as universidades estão lidando com tanta informação na formação de novos profissionais, uma vez que é nas universidades que as pessoas procuram formação e qualificação para desenvolver suas atividades no mercado de trabalho.

A universidade deve produzir conhecimento. Para tanto, deve estar aberta ao diálogo com as diferentes fontes de produção de conhecimento, inclusive incorporando as diferentes produções.

A diversidade cultural e produtiva, aliada às diferentes atividades desenvolvidas pelas pessoas, pede atualizações e produções constantes, fazendo com que as universidades tenham que lidar com a velocidade da informação na produção do conhecimento. Há também a

necessidade de acesso, por parte dos pesquisadores, a diferentes tecnologias que permitam novas descobertas em menor tempo.

É preciso também que se perceba que a produção científica, antes monopólio das universidades, hoje acontece em múltiplos espaços, como ONGs, laboratórios, mídia, imprensa etc., ampliando o universo da discussão do conhecimento científico. Com tantas mudanças em termos de produção e reconhecimento de novos conhecimentos, há a necessidade de mudança também na prática do docente, o qual não pode mais agir como se ele fosse o centro e o detentor de todo conhecimento e saber. O aluno também tem acesso aos novos conhecimentos. O docente deve, portanto, mudar sua docência por conta das mudanças na sociedade e na produção do conhecimento.

A sociedade do conhecimento traz um novo tipo de aluno às universidades, o qual busca informações, sabendo pesquisar, selecionar informações, criticar essas informações, assimilar seus interesses, construir novos conhecimentos, enfim aprender.

Nesse sentido, o docente universitário deve refletir sobre sua ação e pesquisar diferentes maneiras de desenvolver sua prática, visando proporcionar aos alunos o acesso a formas distintas de aprender, com conteúdos e informações atualizados, atendendo às exigências da nova sociedade que se apresenta.

O momento em que se vive é complexo, repleto de mudanças, pedindo transformações na ação docente. Não se pode mais entender o professor como “detentor do saber”, nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. Nesse contexto, professores e alunos passam a construir conjunta e continuamente o conhecimento, embasados nas teorias e na revisão constante destas, nos questionamentos e nas leituras da realidade e do presente histórico.

Segundo Hargreaves (2004), as instituições de ensino e os professores são necessários para que as sociedades do conhecimento tornem-se sociedades aprendentes, criativas e solidárias. Daí, a ressaltar a importância e o sentido do significado da sociedade do conhecimento, para os professores da atualidade.

É certo que a globalização trouxe a facilidade de interligação das informações. As pessoas passaram a interpretar essas informações, porém de acordo com os conhecimentos já adquiridos e acumulados ao longo de suas vidas. A sociedade do conhecimento processa a informação de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a inventividade, desenvolver a capacidade de desencadear as transformações e enfrentá-las.(id.)

Para o autor (id.), ensinar é uma profissão paradoxal. Entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a ser profissões, apenas do ensino se espera que gere habilidades e capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviverem e terem êxito na sociedade do conhecimento nos dias de hoje.

Dos professores, mais do que qualquer outra pessoa, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para inovação, flexibilidade e o compromisso com a transformação, essenciais à prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, os professores devem também aliviar e combater muitos dos imensos problemas criados pelas sociedades do conhecimento, tais como o consumismo excessivo, a perda da noção de comunidade e o distanciamento crescente entre ricos e pobres. (id.)

No alcance desses objetivos simétricos reside seu paradoxo profissional. A educação e conseqüentemente a instituição de ensino e professores devem estar a serviço da criatividade e da inventividade.(id.).

Percebe-se então que a sociedade do conhecimento trouxe mudanças para a educação que afetam diretamente o trabalho nas instituições de ensino superior e, conseqüentemente, na atuação dos docentes universitários. É de se pensar, portanto, nas competências necessárias para que o professor desempenhe suas funções atendendo aos imperativos da sociedade, da instituição de ensino, dos alunos e de si próprio.

A sociedade da informação, ao desviar o foco da posse do bem para a posse do conhecimento, faz com que haja busca de capacitação continuada dos recursos humanos, trazendo novamente a preocupação com a formação de docentes para o ensino superior. Esta análise leva a alguns questionamentos, aparentemente simples, mas de difícil conclusão:

Quem são (serão) esses novos professores? Estarão preparados didaticamente?”. “Quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? (MOROSINI, 2000, p.11).

Segundo a autora, as transformações da sociedade pedem mudanças no perfil do professor universitário. Se até aqui esse profissional caracterizava-se por sua competência científica, fator determinante da seleção de professores, hoje se acentua a preocupação com a competência didático-pedagógica com a exigência de maior excelência docente.

O professor do ensino superior sofreu nos últimos dez anos uma forte pressão por sua qualificação, em virtude da própria legislação, em que na qualificação de desempenho, a competência didática passa a ser mais valorizada (id., p.13).

A competência pedagógica do professor universitário está ligada a alguns pontos que se espera que o profissional desenvolva em suas atividades docentes. O perfil atual do docente

universitário pede um profissional que possa realizar seu trabalho inserido e integrado ao mundo contemporâneo, produzindo conhecimento e utilizando as novas tecnologias a favor da aprendizagem. (id., p.11)

A autora mostra que esse professor deve não só dominar o conteúdo, mas por meio de diferentes formas de ensinar e domínio da linguagem, propiciar a participação do aluno a fim de integrar o conhecimento ao contexto curricular e histórico-social.

As avaliações institucionais pedem uma qualificação do docente também na área didático-pedagógica, verificando-se:

[...] um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição. E está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno (MOROSINI, 2000, p.19).

Alguns autores dedicam-se a pesquisar o problema da formação de professores universitários (também preocupação e objeto dessa pesquisa), focando especialmente na necessidade da construção de determinadas competências para o exercício da docência, entre outras, a competência pedagógica, atributo importantíssimo na profissão docente.

O que se entende por competências? Como desenvolvê-las? Quais são as competências necessárias ao docente do ensino superior? Essas e outras questões serão analisadas, tomando-se por base as colocações de diferentes autores.

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, capacidades e informações, a fim de enfrentar com pertinência e eficácia uma série de situações (PERRENOUD, 2000, p.19).

Competências não são apenas saberes, mas integram e incorporam conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida da pessoa. Uma idéia importante é a diferença entre saber e saber fazer. Não basta saber, sendo necessário saber aplicar, mobilizar (pôr em movimento, transformar em ação visível) o conhecimento, quando surgirem ocasiões propícias.

Caracteriza-se como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles (PERRENOUD, 1999, p. 7).

A idéia de competência em educação surgiu da necessidade de justificar os conteúdos trabalhados, permitindo que alunos e professores pudessem ligar os conhecimentos aprendidos e produzidos a algumas situações de vida. E quando se fala de vida, deve-se pensar que a educação deve formar um cidadão para trabalhar, cuidar da família, da saúde ou da aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p. 20).

A prioridade dada ao conceito de competências é um recurso para quem busca uma educação mais equilibrada. Nela, os objetivos são definidos não apenas em termos de conteúdos a serem assimilados, mas com base na discussão das capacidades que os alunos devem possuir para poderem atuar de forma eficiente, dentro e fora da instituição de ensino, nas diferentes atividades que deverão desenvolver.

No caso dos programas de mestrado, espera-se que os objetivos definidos levem em conta não apenas a titulação que os egressos desses programas receberão, mas principalmente as competências necessárias ao cumprimento das atividades que serão desenvolvidas por esses

profissionais. Independentemente da área de atuação, os alunos dos programas de Mestrado assumem em sua maioria a docência universitária.

Não se fala aqui de privilegiar o desenvolvimento de competências em detrimento dos saberes e conhecimentos específicos, pois “as competências não dão as costas para os saberes, mas não se pode pretender desenvolvê-las sem dedicar o tempo necessário para colocá-las em prática”.(PERRENOUD, 2000, p. 21).

Então os programas de formação de professores, no caso do presente trabalho, professores universitários, devem estabelecer propostas de trabalho que permitam o desenvolvimento, além do conhecimento teórico inerente à área escolhida, também conhecimentos práticos e competências que permitam um pensamento renovado sobre a profissão docente.

Esse pensamento, segundo Perrenoud, é possível na medida em que:

O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência (2000, p. 24).

A formação de competências pedagógicas pede o desenvolvimento de atributos especiais para o estabelecimento da ação docente, que permitam ao professor transpor o conhecimento teórico para sua prática, assumindo ações eficazes em diferentes situações. No caso do docente do ensino superior, espera-se encontrar o ambiente favorável para esse desenvolvimento nos programas de mestrado.

Mas, acima de tudo, é preciso que a organização desses programas permita a reflexão individual e coletiva sobre a responsabilidade dessa formação, pois do contrário:

Eles não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais (PERRENOUD, 2000, p. 23).

Mello (2003, p.15) destaca que o termo competência está na ordem do dia do debate educacional no Brasil, mas o conceito não é novo. Sempre que dizemos o que um aluno deve aprender e o que ele deve fazer com o que aprendeu, estamos nos referindo a uma competência. Há muito tempo, professores perseguem a constituição de competências nos alunos porque é um objetivo do ensino propiciar mudanças que caracterizem desenvolvimento, seja ele cognitivo, afetivo ou social.

Para ser competente é preciso dominar conhecimentos. Mas também se deve saber mobilizá-los e aplicá-los de modo pertinente à situação. Tal decisão significa vontade, escolha e, portanto, valores. E essa é a dimensão ética da competência. Que também se aprende, que também é aprendida. A capacidade de tomar decisões e a experiência estão estreitamente relacionadas na operação de uma competência. Tomar uma decisão, muitas vezes, implica certo grau de improvisação, mas uma improvisação orientada pela experiência (MELLO, 2003, p. 16).

O desenvolvimento de uma competência só se dá na prática. É preciso saber fazer. O princípio crucial da educação é permitir que o aluno aprenda fazendo em determinadas situações que peçam esse fazer específico. Colaborar no desenvolvimento de competências dos alunos é levar o ensino para além de memorização de conceitos descontextualizados. “É



preciso que eles aprendam para que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isso é competência”.(id., p. 17)

Isso posto, espera-se que o docente do ensino superior, quando em formação, tenha a oportunidade de desenvolver competências que o levem a realizar com propriedade suas funções. Uma das competências a ser desenvolvida é a pedagógica, aquela que o preparará para o exercício específico da docência. Porém, ressalta-se que, embora importante, em se tratando do ensino superior, não há grandes preocupações com o desenvolvimento de competências na formação dos docentes, especialmente a competência pedagógica.

Os professores da educação básica têm, nos cursos de formação, uma grade de disciplinas pedagógicas que visam a sua capacitação para desenvolver atividades docentes, como Didática, Prática de Ensino, Psicologia da Educação entre outras. Já o professor de ensino superior, embora possua título de mestre ou doutor, na maioria dos casos, não passou por nenhum processo sistemático de formação pedagógica. (GIL, 1997).

Durante muito tempo aceitou-se a justificativa de que para trabalhar com adultos não haveria necessidade de tal formação, bastando para tanto que o professor dominasse os conhecimentos referentes à disciplina que leciona, aliado preferencialmente à prática profissional.

Todos esses fatores, aliados a uma visão mais crítica do ensino, conduzem à identificação da necessidade de o professor universitário dotar-se de conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica (GIL, 1997, p.16).

Esse quadro tende a se modificar, levando-se em conta o aumento do acesso à

universidade, com maior oferta de cursos, pendendo para um controle mais intenso sobre a qualidade do ensino e a capacitação dos professores.

É interessante refletir sobre a influência que as mudanças na sociedade exercem sobre o ensino, suas instituições, alunos e docentes.

O cenário das instituições de ensino superior vem sofrendo profundas modificações, muitas delas oriundas de fortes mudanças políticas, sociais e econômicas das últimas décadas, chamando a atenção para o sentido formativo da universidade e dos atuais dilemas e das contradições para cumprir essa missão. (ZABALZA, 2004, p. 19).

As mudanças na concepção de universidade causaram impacto nas exigências aos professores: ampliação das funções tradicionais; exigência de maiores esforços no planejamento, no projeto e na elaboração das propostas docentes; aumento da burocratização didática entre outros. (ZABALZA, 2004, p. 30).

O autor (id.,p.145) ressalta que a formação do docente universitário merece destaque, na medida em que a qualificação científica e pedagógica dos docentes é um dos fatores básicos da qualidade na universidade.

Segundo ele, são cinco as questões básicas na formação dos professores universitários:

1) Sentido e relevância da formação: formação para quê?

Embora pareça indiscutível a necessidade de formação específica para exercer a docência, como qualquer outra profissão, percebe-se que tanto professores quanto responsáveis pelas instituições de ensino superior questionam a discussão sobre a formação do docente universitário, porque esta ou é dada como certa, e, portanto inquestionável, ou é responsabilidade do próprio professor, prevalecendo a idéia de que é ensinando que se

aprende a ensinar. Mesmo assim, não são poucas as pessoas que entendem a necessidade de uma formação, perguntando-se então que tipo de formação se buscaria e onde ela se daria: na formação inicial, na graduação, na pós-graduação, nas leituras, nos cursos de extensão. (ZABALZA, 2004, p. 146).

## 2) Conteúdo da formação: formação em quê?

Ao questionar-se a formação do docente universitário, pergunta-se também qual tipo de formação seria necessário e quais conteúdos seriam adotados. Pode-se pensar em conteúdos que privilegiem os conhecimentos pedagógicos, referentes aos processos de ensino-aprendizagem ou em conteúdos centrados em disciplinas direcionadas ao campo científico e de interesse dos professores. O importante é preparar os docentes para problemas que irão além do conhecimento do conteúdo, uma vez que deverá haver um equilíbrio entre pedagógico e disciplinar. (id., p. 152)

Coloca-se aqui uma controvérsia entre a formação para a docência e a formação para a pesquisa. Ao se privilegiar a formação para a pesquisa nos cursos de pós-graduação, destacando-se a produção científica e seus méritos e não a docência, “Isso faz com que, embora possa soar contraditório, a docência transforme-se em uma atividade marginal dos docentes”. (id., p.154)

## 3) Destinatários da formação: formação para quem?

Aceitando-se a necessidade de formação para a docência, a quem seriam oferecidos esses cursos: aos professores em exercício ou aos novatos que pretendem ingressar na carreira docente? Aos professores efetivos ou aos substitutos? Aos professores que estão em sala de aula ou também aos que exercem atividades administrativas? (ZABALZA, 2004, p. 158).

É certa a importância da formação dos professores iniciantes, mas é necessário que a instituição de ensino estude a...possibilidade de desenvolver programas integrados de formação que abarquem todo o pessoal da instituição, necessidade de buscar alternativas de formação adaptadas aos diversos tipos de professores (contratados, titulares etc.)(id.).

#### 4) Agentes da formação: quem deve ministrá-la?

O principal responsável por essa formação é a instituição, que responderá pela viabilização de recursos para colocar em prática a política de formação estabelecida. Essa política deverá também determinar quem serão os agentes formadores: profissionais da própria instituição ou pessoal de outras instituições. Há que se analisar também a profissionalização desses formadores, pois profissionais especializados na pesquisa,

[...]deixariam de ministrar aulas e poderiam perder esse contato direto com a docência e com todas as ações e emoções ligadas a ela (o que, posteriormente, constitui o conteúdo básico da formação que pretendem oferecer) (ZABALZA, 2004, p.163).

#### 5) Organização da formação: que modelos e metodologias são mais eficazes?

Apesar de não haver uma receita metodológica para a ação docente, sabe-se que novas modalidades de formação direcionam as atividades, segundo Zabalza, para:

[...]a idéia da *reflexão sobre a prática*, ou, o que resulta no mesmo, a revisão sistemática do próprio exercício profissional através de diversos sistemas de observação e avaliação e a *vinculação entre teoria e prática profissional real* ou conexão entre o mundo da teoria, próprio da formação universitária e os cenários reais de trabalho (a formação através do trabalho, diversas fórmulas de práticas em empresas etc.) (id., p.166).

Entende-se que a partir do momento em que os professores refletem e conscientizam-se de suas ações como docentes, adquirem condições de aperfeiçoar e renovar suas práticas educativas, práticas estas que serão realizadas no ensino superior em atividades de docência.(id.)

O ensino superior sofreu aumento de demanda devido à ampliação do número de vagas, entre outros fatores, o que facilitou o acesso de um público heterogêneo às instituições de ensino superior. Isso trouxe ao docente universitário a necessidade de uma visão diferenciada do processo de aprendizagem, pois é preciso saber que aluno se espera formar e de que maneira será mediada essa aprendizagem.

É preciso também que o docente do ensino superior se assuma como profissional do ensino, reconhecendo sua capacidade de decidir, comparando suas ações diárias com as teorias, revendo suas práticas, pesquisando e produzindo novos conhecimentos que vão enriquecer sua profissão. Portanto,

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (PIMENTA&ANASTASIOU, 2002, p. 264).

O trabalho realizado pelo docente do ensino superior não se restringe, porém, às atividades de ensino e pesquisa. Além da docência, espera-se que os professores se envolvam com outras fases do processo educacional, tais como a tomada de decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, ensino e avaliação; aspectos que, geralmente, não são sequer considerados num processo de formação profissional do docente do ensino superior (id., p. 39).

Quando se fala em competência pedagógica pretende-se mostrar que a atividade docente, como profissão, necessita de formação, de saberes e habilidades que possibilitam ao professor desenvolver seu trabalho com eficácia, em diferentes situações de seu cotidiano. Esses saberes não se restringem ao profundo conhecimento da área de atuação, mas envolvem outros tipos de posturas e atividades que possibilitarão a formação integral do professor.

Em nosso entendimento, nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), *dos saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (id., p. 71).

As autoras (id., pp.190-196) destacam que a formação oferecida aos alunos da pós-graduação, atualmente, não proporciona discussões sobre o pedagógico, deixando de considerar um ponto crucial para esse assunto: os elementos-chave do processo de pesquisa são diferentes daqueles necessários à prática docente ou ao ato de ensinar. Esses elementos seriam os sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos, que certamente variam de atividade para atividade.

QUADRO 1 - Elementos constituintes das atividades de pesquisa e ensino, segundo Pimenta & Anastasiou (2002, pp. 190-196).

	<b>Pesquisa</b>	<b>Ensino</b>
<b>Sujeitos envolvidos</b>	Em geral o trabalho é realizado individualmente; pode haver momentos de trabalho em grupo, mas o pós-graduando, em geral, trabalha apenas ligado a seu orientador.	O professor está constantemente envolvido com outros sujeitos: seus pares institucionais (chefias e colegas docentes), alunos, comunidade etc.
<b>Tempo</b>	Habitualmente é previsto em blocos, conforme o projeto, e comporta alterações justificadas, submetendo-se, dessa forma, a certa flexibilidade.	O processo de ensino, em geral, tem de se adequar ao período letivo, não havendo flexibilidade, constituindo-se um permanente desafio a adequação temporal dos cronogramas curriculares.
<b>Resultados obtidos</b>	Os resultados dizem respeito aos conhecimentos gerados sobre o tema proposto após o término da pesquisa, que podem levar à confirmação da teoria existente ou à revisão total ou parcial do referencial científico existente.	O ensino deve proporcionar novas elaborações e novas sínteses aos professores e aos alunos, ampliando a herança cultural e propiciando ao aluno uma apreensão qualitativamente superior dos quadros teóricos e da própria realidade.
<b>Conhecimentos</b>	Os conhecimentos constituem-se em sínteses provisórias geradoras de novas propostas de trabalho.	Trata-se, em geral, do trabalho com o conhecimento já existente e sistematizado, a ser "apropriado" pelo aluno sob a orientação do professor.
<b>Método</b>	E definido ao se propor o problema, tendo em vista a estreita relação entre o objeto, o campo do conhecimento e a metodologia a ser trabalhada.	Depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor.

Como se pode perceber, a partir do quadro acima, ações desenvolvidas nas atividades de pesquisa e de ensino são diferentes, levando à constituição de competências também diferentes.

No entanto, verifica-se que ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico. Sabemos que, como a pesquisa e a produção do conhecimento são objetivos das atividades de pós-graduação, os docentes, quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa (PIMENTA&ANASTASIOU, 2002, pp. 190-191).

Existem, portanto, alguns elementos necessários à formação do professor universitário, que se espera sejam trabalhados e desenvolvidos nos cursos de pós-graduação, os quais têm, entre outras, a função de formar docentes para o ensino superior. É imprescindível que a pós-graduação, em seus programas de mestrado, foco dessa pesquisa, tenha essa visão e preocupação na elaboração de seus currículos.

É preciso destacar que, embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar nesse aspecto (id., p. 107).

Não se vê um movimento significativo nos programas de mestrado, de inclusão de disciplinas que promovam o desenvolvimento da competência pedagógica nos futuros docentes do ensino superior. Embora necessária, percebe-se que os professores tendem a procurar por iniciativa própria a ampliação de seus conhecimentos a fim de se constituírem



como profissionais da docência.

Os elementos constitutivos da profissão docente – a saber: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética – têm características próprias que constituiriam a formação inicial se ela ocorresse. Como ela não ocorre, esses aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada (id., p. 107).

Existem três fatores que contribuem para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar e a formação pedagógica dos professores estejam relegadas a segundo plano. (PACHANE, 2003, p. 50).

O primeiro deles ressalta a historicidade da docência universitária, desenvolvida como atividade menor, cuja preocupação deveria estar na qualidade do desempenho profissional. Ainda hoje se acredita que quem sabe fazer, sabe ensinar, não havendo, portanto, grande preocupação com a formação pedagógica do professor.

Em segundo lugar, em virtude da ênfase dada à pesquisa, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente valorizam as produções acadêmicas desses professores, alimentando uma cultura de desconsideração à docência dentro do meio acadêmico. Nessa visão percebe-se que ensino e pesquisa acabam por se tornar atividades concorrentes, imprimindo em sua cultura valores desiguais para as duas atividades. (Pachane, 2003, p. 51).

Por fim, a autora (2003, p.52) expõe um terceiro fator que diz respeito à falta de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários.

A lei nº 9.394/96, LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) ou Lei Darcy Ribeiro, como ficou conhecida, é omissa no que diz respeito à formação pedagógica do

professor universitário.

Pachane (2003, p. 48) destaca acompanhamento detalhado dos diversos momentos de discussão da LDB (*cf.* SAVIANI, 1998, p. 144), em que se pode verificar a preocupação de Darcy Ribeiro, à época senador da República, com a proposta inicial da redação da LDB, quando se considerava a formação pedagógica dos professores universitários. O artigo 74 assim estava redigido:

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Porém, após cortes no texto original, (PACHANE, 2003, p.49), a necessidade de formação pedagógica do docente universitário foi esquecida, resultando na seguinte redação final:

Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Não encontrando amparo legal, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo das instituições que oferecem cursos de pós-graduação, as quais projetam seus cursos de acordo com suas próprias necessidades, seu contexto, localização entre outros fatores. Esse fato acaba por evidenciar a idéia já cristalizada de que não há necessidade de oferecimento de formação pedagógica aos alunos da pós-graduação, futuros docentes do

ensino superior.

Assim, podemos perceber que os cursos de formação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisas, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante a suas atividades de docência. Ou seja, a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como atualmente são estruturados, possibilita aos professores a titulação, porém, a maior titulação não significa, necessariamente, melhoria na qualidade docente (PACHANE, 2003, p. 57).

Alguns fatores devem ser levados em conta, em virtude de mostrarem a necessidade de mudança no perfil do docente ou futuro docente do ensino superior. São eles:

[...] a indissociabilidade ensino-pesquisa, a perspectiva de produção de conhecimento e a autonomia de pensamento, o incentivo à criticidade e à criatividade, a flexibilização de espaços, tempos e modos de aprendizagem, a emergência da interdisciplinaridade, a necessidade de integração teoria e prática, a necessidade de separação de dicotomias (teoria/prática, forma/conteúdo entre outras), a necessidade de domínio de novas habilidades decorrentes de avanços tecnológicos (como uso de realidade virtual), o resgate da ética, a incorporação da afetividade, a ênfase ao posicionamento político do professor e a centralização do processo educativo na aprendizagem do aluno. (id., p. 84)

Logo, apreende-se que é indispensável ao professor universitário saber ir além do conhecimento profundo das matérias trabalhadas e da aptidão para a pesquisa. Deve-se pensar com seriedade na importância da formação pedagógica do docente universitário, uma vez que a falta dessa formação pode trazer problemas tanto para professores quanto para os alunos ou a instituição.

Observamos, portanto, que a falta de formação específica voltada à docência universitária pode implicar, por um lado, em problemas didáticos decorrentes da inexperiência do professor iniciante, e, por outro, no risco de que não aconteça uma renovação da cultura e dos métodos encontrados na academia, estagnação proporcionada pela imitação acrítica por parte dos novos docentes daqueles procedimentos pelos quais eles mesmos foram formados (id., p. 58)

Masetto (2003, pp.11-17) mostra a necessidade de discussão sobre a competência pedagógica do docente do ensino superior devido, principalmente, a três fatores: o privilégio do currículo e acúmulo de conhecimento como requisito único à docência; o impacto da nova revolução tecnológica sobre a produção, socialização do conhecimento e formação de profissionais; e as considerações da Carta da Unesco, que convida as universidades de todos os países a rever a missão da educação superior.

Pode-se notar então que a instituição de ensino passa a ter mudanças de foco e objetivos. O processo de ensino, antes voltado para o aspecto cognitivo do aluno, busca agora que o aluno desenvolva competências e habilidades para se tornar um profissional capaz e um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade. Para isso, no decorrer de sua formação, o docente deve chamar o aprendiz para se envolver com a matéria, incentivá-lo à pesquisa e formação contínua, enfatizando o aluno como sujeito do processo. (Masetto, 2003, p.37).

O que se percebe, entretanto, é que os programas de pós-graduação valorizam a formação para a pesquisa, privilegiando disciplinas e atividades que conduzam ao desenvolvimento dessa competência, em detrimento da competência pedagógica, atributo essencial para a formação docente, reafirmando a antiga idéia de que ao bom professor basta o conhecimento especializado dos conteúdos e o desenvolvimento apurado da pesquisa.

O autor destaca que em relação ao perfil do professor, esse passa de especialista para mediador de aprendizagem. O professor não pode ser um obstáculo entre aluno e aprendizagem, e sim, uma ponte que colabora para que seus alunos cheguem a seus objetivos. Para isso, é necessário que os professores universitários tenham capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de atualização, conhecimentos específicos adquiridos por meio de pesquisas e, um dos pontos mais carentes na docência de ensino superior, o domínio na área pedagógica.

Esse domínio facilitar a mediação do professor e a aprendizagem do aluno, uma vez que se percebe que a aprendizagem ocorre com maior facilidade quando o aluno participa do desenvolvimento e construção de seu próprio conhecimento, ao invés de receber conceitos prontos.

[...] buscar informação e trabalhar com ela é muito mais importante que ouvir as informações já organizadas, absorvê-las e depois reproduzi-las (MASETTO, 2003. p. 96).

Por outro lado, é preciso que o docente saiba trabalhar com a diversidade cultural, até então inexistente no ensino superior, diversidade essa que traz um corpo discente mais jovem, às vezes desmotivado e imaturo, mas que, em contrapartida, sabe ser exigente quanto à qualidade do curso escolhido, qualidade esta que abrange infra-estrutura, conteúdos, relacionamento interpessoal e competência pedagógica do docente.

Para o autor (id., p.26), competências estão ligadas a vários aspectos que se desenvolvem em conjunto, entendendo-se que, tratando-se da docência no ensino superior, dividem-se basicamente em três eixos:

#### a) Competência cognitiva

O docente do ensino superior deve ter domínio dos conhecimentos relacionados à sua área de atuação, além de experiência profissional. Além disso, espera-se que o docente invista na atualização, tanto dos conhecimentos quanto das práticas profissionais, participando de cursos, congressos, simpósios etc.

É preciso também que o professor seja um pesquisador de sua área, estudando e refletindo sobre determinados assuntos ou experiências, de maneira que possa reorganizar, reconstruir e ressignificar seus conhecimentos.

É interessante que o docente registre suas descobertas e reflexões, apresentando seus trabalhos em congressos ou simpósios, redigindo artigos ou capítulos de livros, participando de projetos de produção científica ou tecnológica, enfim, que o docente se envolva com pesquisas que certamente enriquecerão sua profissão. Na pós-graduação, nos programas de mestrado ou doutorado, os docentes desenvolvem pesquisas para elaborar suas dissertações ou teses que de uma forma ou de outra farão parte de sua docência.

Dessas colocações pode-se apreender a importância dessa competência e o que se espera do docente do ensino superior que pretende desenvolver suas atividades com profissionalismo e seriedade.

#### b) Competência pedagógica

Não se pode falar em profissionalismo na docência sem essa competência. Embora necessária, é uma área carente em virtude de os professores não enxergarem a importância dessa competência para suas atividades docentes.

No desenvolvimento dessa competência (Masetto, 2003, p. 27), espera-se que o profissional domine, no mínimo, quatro eixos:

- o processo de ensino-aprendizagem, pois o professor deve ter clareza sobre o que significa aprender e como aprender de modo significativo para que o discente desenvolva suas habilidades profissionais, comprometido com os valores éticos de sua profissão voltados aos problemas da sociedade;

- elaboração e gestão de currículo, uma vez que o mesmo deve estar engajado com todo o currículo do curso de seu aluno e, não apenas, com sua disciplina, enxergando as possibilidades de uma organização curricular que abra espaços para coisas novas e atuais;

- as relações interpessoais, que se mostram como fundamentais. É importante que os professores entendam, discutam e busquem uma forma de realizar uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos, planejando o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os seus alunos adultos, que podem se co-responsabilizar por seu período de formação profissional;

- o domínio da tecnologia educacional, pois as novas tecnologias devem ser trazidas para o ambiente de aprendizagem – ou como auxílio fora dele – para se configurarem como aliadas a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz.

### c) Competência política

Atributo indispensável no exercício da docência universitária, uma vez que o professor é um cidadão, parte integrante da sociedade, contextualizado num processo histórico, e participante da construção da vida, história e cultura de seu povo.

Como cidadão, esse professor faz opções e dirige suas ações a partir de suas

concepções de homem, mundo, sociedade, cultura e principalmente de educação. É também um ser político, que se compromete com o contexto no qual vive, não podendo desprender-se desse compromisso como profissional da docência.

Como cidadão, o professor estará aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade ou faculdade, suas transformações, evoluções, mudanças; atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes, as novas descobertas, novas proposições visando inclusive a abrir espaço para discussão e debate com seus alunos sobre tais aspectos na medida em que afetem a formação e o exercício profissionais (MASETTO, 2003, p. 31).

O docente do ensino superior deve estar aberto às mudanças na sociedade e enxergar sua responsabilidade na formação de alunos, que estarão exercendo suas profissões dentro de cinco ou seis anos, enfrentando novas transformações e tecnologias, assim como o possível desemprego.

O professor deve estar atento ao que acontece na sociedade atual, analisar o que se pretende desenvolver com os alunos, abrindo espaço para que os mesmos discutam e se posicionem como profissionais e como cidadãos.

Num momento em que vários autores escrevem sobre competências para a docência, cada um deles apresentando um elenco diferente, e certamente complementar, dessas mesmas competências, constato que as indicadas anteriormente podem se constituir como o que de mais fundamental se necessita dos professores para o exercício com profissionalismo de sua atividade docente (id., p. 33).



Masetto (2006, aulas Mackenzie) acrescenta ainda, que o fato de o professor ser um cidadão engajado com sua época e sua sociedade, sendo além de professor um político, possibilita trazer essa dimensão política para a sala de aula na medida em que tais aspectos afetem a formação e o exercício profissional, pois a reflexão crítica sobre o técnico e o ético é fundamental para que o aluno saiba se posicionar diante dos aspectos políticos de sua profissão, como cidadão e profissional.

Há a necessidade de mudar, portanto, o paradigma de ensino, com o qual os professores universitários trabalham, para um novo modelo que permita e fundamente inovações pedagógicas.

Só assim poderemos falar em mudanças, em tornar essas “aulas vivas”, em fazer das aulas um espaço privilegiado de aprendizagem, de formação de profissionais competentes e cidadãos (MASETTO, 2003, p. 107).

De acordo com o autor é muito comum que o professor veja seu papel como o detentor do conhecimento, tendo um objetivo único de transmitir seus conhecimentos ao aluno, sendo que esse acúmulo de conhecimentos e a formação do docente sempre foram os requisitos únicos para sua colocação como profissional competente. No entanto, o mundo se transformou, a sociedade passa por mudanças que afetam diretamente o corpo da universidade. Com as novas tecnologias, o professor perde a hegemonia de transmissor único de conhecimento, competindo-lhe compartilhar o que sabe e aprender com o próprio aluno. Como aponta a carta da Unesco, o papel do professor deve ser, sobretudo, o de ensinar seus alunos a aprender e a tomar iniciativas.

Um dos maiores problemas na docência universitária é a ênfase ser dada completamente ao processo de ensino, de forma que não exista uma interação entre ensino e aprendizagem, transformando os dois processos em um só. Pois, a ênfase em um ou outro fará com que o resultado na integração dos dois seja completamente diferente. Assim, o processo voltado à aprendizagem é um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, enfocando, no mínimo, quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores. (id., p. 37)

Hoje, o conceito de aprendizagem está ligado ao desenvolvimento pessoal, diretamente relacionado ao crescimento do aprendiz. Assim, pode-se entender que a aprendizagem promove o crescimento pessoal em sua totalidade:

Cognitivo: Desenvolvimento de capacidades mentais: ouvir, refletir, criticar, discutir, interligar com conhecimento intelectual prévio.

Afetivo: Capacidade de relacionamento: disponibilidade, interesse, respeito.

Habilidades: O que fazer com o conhecimento?

- Pessoais: Independente da carreira: pesquisar, buscar informações, trabalhar em grupo, trabalhar interdisciplinarmente, aplicar conhecimentos, redação, comunicação.

- Específicas: relacionadas a cada profissão.

Atitudes e Valores:

- Pessoais: ética e respeito.

- Valores que envolvem o exercício de cada área profissional: éticos, morais, culturais, políticos.

Essas colocações referem-se ao ideal do trabalho docente no ensino superior (ou em qualquer nível de ensino), tal seja trabalhar num processo de aprendizagem, em que o professor é aprendiz juntamente com o aluno, crescendo e colaborando também para o crescimento total dos alunos. Porém, hoje, o ensino superior desconsidera o desenvolvimento de habilidades, focando especialmente no cognitivo. Quanto às atitudes, o profissional deve estar atento às suas decisões e na repercussão que se dará na sociedade, em virtude de suas ações.

Os docentes do ensino superior devem trabalhar com os alunos, focando no desenvolvimento desse tipo de aprendizagem, na sua totalidade.

Num exercício docente voltado à aprendizagem, a sala de aula deve ser o espaço e tempo durante o qual alunos e professores se encontram, para juntos realizarem uma série de interações, na busca do desenvolvimento pessoal, profissional e de cidadão. Mas, para isso, a aula tem de ser modificada para que se torne um ambiente inovador na vida dos participantes, espaço para o surgimento de novas mediações pedagógicas, de possibilidades de encontros, descobertas, rupturas, e revisão de valores. Um lugar para adquirir competências para exercer sua profissão com ética e responsabilidade. (MASETTO, 2003, p. 83)

Em síntese, entende-se que a necessidade de uma formação profissional para o docente do ensino superior é incontestável. Essa formação deve levar em conta que o desenvolvimento das atividades docentes não se dá somente no âmbito de conteúdos pré-estabelecidos. A ação do docente universitário pede o reconhecimento de que seu trabalho será realizado dentro de uma instituição inserida na atual sociedade, sociedade do conhecimento ou da informação, utilizando todos os recursos na produção de conhecimento e promoção da aprendizagem.

Assume-se a competência pedagógica como atributo necessário ao desenvolvimento do

trabalho do docente no ensino superior, que envolve o domínio dos conteúdos da área de conhecimento, noções da prática educativa, a aplicação didática e a experiência profissional. Entende-se também que a formação para a docência é necessária e independe da disciplina a ser trabalhada ou à área do conhecimento a ser desenvolvida.

Os problemas fundamentais que os professores irão enfrentar estão vinculados, de acordo com essa perspectiva, a questões que são comuns ao conjunto de professores: os aspectos relativos à motivação dos estudantes, às relações interpessoais, à capacidade de lhes transmitir uma visão da vida e do exercício profissional de acordo com os princípios éticos e de responsabilidade social, o domínio dos recursos para o desenvolvimento curricular da disciplina e dos distintos processos que inclui seu ensino (conhecimentos dos processos básicos da aprendizagem e do ensino, preparação de materiais, habilidade na preparação de apresentações de fácil entendimento, criação de atividades, planejamento de avaliação etc.), domínio dos recursos genéricos que condicionam o exercício profissional (cuidado com a voz, habilidades relacionadas com as novas tecnologias, habilidades na gestão de grupos etc.). Todos esses elementos constituem um território comum dos profissionais da docência e não estão vinculados de maneira específica ou exclusiva a nenhuma das áreas de conhecimento (ZABALZA, 2004, p. 153).

O professor universitário deve estar preparado para focar seu trabalho na aprendizagem e não no ensino, pois desse modo o aluno poderá tornar-se o sujeito do processo, desenvolvendo ações que promovam sua aprendizagem. Nesse caso o professor passa de transmissor para mediador ou orientador pedagógico, proporcionando uma aprendizagem mais significativa.

Compreender e aceitar a aprendizagem como um processo leva o professor a apontar diferenças fundamentais sobre sua docência no ensino superior. Torna-se necessário que o docente assuma um processo de aprendizagem, entendendo a diferenciação existente entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Ensino é diferente de aprendizagem.

### Processo de Ensino X Processo de Aprendizagem

PROCESSO	SUJEITO	AÇÕES	OUTRO ELEMENTO
Ensino	Professor	Transmitir informações • Avaliar • Dar direções • Dar critérios	Aluno • Recebe • Absorve • Reproduz
Aprendizagem	Aluno  <b>APRENDIZ</b> (Aluno e professor)	• Busca informações • Dúvidas • Elabora textos • Participa • Questiona • Prática	Professor • Mediador • Facilitador • Incentivador

Fonte: Nascimento, Julia. Aulas Mackenzie, 2006

Analisando o quadro em questão verifica-se que no processo de “Ensino”, as ações estão centradas na figura do professor. Ele promove todas as ações para que o processo se complete e cabe ao aluno receber, absorver (ou não) e reproduzir. A não-reprodução significaria que não houve aprendizagem. No processo de aprendizagem, o aluno é o sujeito do processo e o professor auxilia. O sujeito é, na verdade, o aprendiz, que pode ser tanto o aluno quanto o professor.

Por isso, ensino é diferente de aprendizagem, porque as perspectivas e as ações são (e necessitam ser) diferentes nos dois processos.

Conclui-se então que, as competências representam um conjunto de elementos como saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades e que, em relação ao ensino superior, o docente deverá desenvolver o conhecimento de sua área, o domínio da área pedagógica e o exercício da dimensão política. (MASETTO, 2003, pp. 25-33)

Entende-se também que o docente deverá desenvolver a capacidade de pesquisa, visto que essa o auxiliará no aprimoramento de seu trabalho.

Deve, ainda, o docente universitário, focar seu trabalho na aprendizagem do aluno, promovendo situações que facilitem as relações interpessoais e o alcance dos objetivos educacionais.

Ao concluir essas colocações, é de se perguntar: quais dessas competências os cursos de pós-graduação em seus programas de mestrado, estão auxiliando seus alunos, futuros docentes universitários, a desenvolver? Estarão esses programas desempenhando sua função, constituída institucionalmente, de formar docentes para o ensino superior?

A formação pedagógica assim entendida exige para sua realização mais do que a oferta de uma ou duas disciplinas pedagógicas. O ideal seria que o Mestrado pudesse ser curricularmente organizado de forma tal que houvesse disciplinas e atividades integradas, permitindo que, ao mesmo tempo em que se desenvolvesse o pesquisador e a pesquisa, se formasse também o docente. A compreensão desse ponto exige uma reflexão sobre concepção de organização curricular. É o que será feito no próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV

### CURRÍCULO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Ao final do capítulo anterior afirmou-se a necessidade de se pensar numa organização curricular que possa dar conta de propiciar a formação para o docente do ensino superior, dadas suas exigências e complexidade.

Como entender essa organização curricular?

Seguindo o significado literal da palavra currículo,

[...] pode-se dizer que este pode ser definido como o percurso que leva à aquisição de conhecimentos que possam fazer do indivíduo submetido a ele um profissional que domina sua área e está apto a exercer funções na mesma (MOREIRA & SILVA, 2000).

Tratando-se de um percurso, pode-se entender que não se trata de algo parado e fixo, porém flexível e contínuo, que direcione as atividades envolvidas nesse percurso para a formação do profissional competente no desempenho de suas funções.

No caso dos programas oferecidos nos cursos de mestrado, é de se esperar que preparem o aluno para exercer funções de pesquisador e de docente do ensino superior, por serem esses programas, segundo a LDB nº 9.394/96, responsáveis por essa formação.

Um currículo pensado para a formação do docente do ensino superior não pode apresentar-se como algo pré-determinado e estanque, enfocando somente os aspectos técnico e instrumental da educação.

Formação docente pede, além do domínio do conhecimento específico sobre educação superior e seus objetivos, o conhecimento de métodos, técnicas e atividades que propiciem uma prática para desenvolvê-la.

O processo de organização curricular deve abranger conhecimentos teóricos e a prática educativa, ou seja, a maneira como esses conhecimentos serão trabalhados em sala de aula, considerando-se a relevância desses conteúdos para a vida do aluno, assim como porque e como trabalhá-los. (MOREIRA, 1999).

Percebe-se então que não somente a teoria, mas a aplicação dessa teoria, por meio da prática, deve ser pensada e aplicada aos currículos dos cursos de pós-graduação. É preciso valorizar a prática docente, fato que não desmerece a teoria, pois que não há prática sem teoria que a embase.

Tratando-se dos cursos de Pós-Graduação, espera-se uma organização curricular que contemple a integração da teoria com a prática, atividades, disciplinas e metodologias que permitam a formação pedagógica do docente.

Pensar curricularmente num curso de mestrado pede a elaboração de um tipo de organização que favoreça o alcance dos objetivos que se deseja atingir nesses cursos. Os objetivos principais dos cursos de pós-graduação são a formação para a pesquisa e docência. O próprio desenvolvimento das atividades de elaboração das dissertações já favorece a formação para a pesquisa, formação essa que o aluno desses cursos já traz consigo, num construir constante em sua caminhada acadêmica. Mas e quanto à formação para a docência?



As instituições de ensino superior pretendem preparar os alunos para o desenvolvimento pessoal e profissional, contando para isso com conhecimentos, cultura, artes, crenças, valores e atitudes que fazem parte do contexto em que vivem. (SANTOMÉ, 1998).

Para formar um docente preocupado com essas dimensões, faz-se necessário pensar em um currículo integrado que realize um diálogo entre as diferentes disciplinas dos cursos de mestrado, possibilitando a integração entre conteúdos, métodos, expectativas, desenvolvimento de habilidades e competências, a fim de alcançar os objetivos de cada programa.

É preciso estabelecer a adoção de um princípio que oriente as mudanças curriculares necessárias, sendo que:

Esse princípio operativo a nortear o movimento de mudança, por sua vez, deveria estar sustentado na integração curricular, em modelos pedagógicos mais interativos, na adoção de metodologias de ensino-aprendizagem centradas no aluno como sujeito da aprendizagem e no professor como facilitador do processo de construção do conhecimento (Feuerwerker & Sena, 1999 – apud Lampert, 2002, p. 69).

A mudança do foco no processo educacional como apresentado por Feuerwerker & Sena é um ponto importante e necessário no desenvolvimento da competência pedagógica do docente universitário, o que exigirá a organização de um currículo que colabore para isso.

O conhecimento do que ensinar, para quem ensinar e como ensinar permite identificar e organizar conteúdos e atividades a serem desenvolvidas, estabelecendo relações entre alunos,

professores e o ambiente educacional, sua prática pedagógica, realizando as alterações e adaptações necessárias.

Mudanças na área educacional, na pós-graduação, são importantes no sentido de reorganizar pedagogicamente o ensino, pensando num currículo que possibilite, especificamente, no caso dos cursos de mestrado, não só a formação para a pesquisa, mas também a formação pedagógica do futuro docente do ensino superior.

Esse docente, assim como os alunos, não é neutro em suas buscas e conhecimentos. Todos vivem em uma sociedade mutante, onde o conhecimento, as tecnologias, relações sociais e políticas influenciam suas escolhas, trabalho, estudos, enfim, suas vidas.

Assim, o currículo não deve configurar-se como um meio neutro de transmitir uma série de conteúdos, conhecimentos ou informações a um aluno passivo. Deve reconhecer o processo de busca e aquisição do conhecimento, ensinando os alunos que aprender não é armazenar resultados, mas sim participar do processo que torna possível a aprendizagem.

Deve assumir um caráter de relação social, pois a produção de conhecimento se realiza através de uma relação entre pessoas. Então, a maneira como alunos e professores se relacionam, assim como o modo como o professor ensina, pode fazer toda a diferença na concretização das intenções educativas, definidas na caracterização do currículo.

Percebe-se aqui a idéia de que o currículo é muito mais abrangente em termos de aprendizagem, devendo realmente se preocupar com a maneira como serão organizadas as atividades, os conteúdos e conhecimentos, de forma que os objetivos previstos em determinado curso possam ser alcançados.

Ao aprofundar os estudos sobre currículo, Masetto (2003, pp. 66-67) remete a três

importantes conceitos.

O primeiro deles refere-se a currículo como um conjunto de disciplinas responsáveis pela transmissão dos conhecimentos específicos para a formação profissional. Aqui as disciplinas se sobrepõem e não interagem entre si. Cabe ao aluno tentar estabelecer ligações disciplinares com o objetivo de sintetizar o conhecimento, alcançar a aprendizagem e adquirir competência profissional.

O segundo conceito diz respeito ao chamado "currículo oculto". Diz-se oculto porque não está previsto no currículo formal, documentado. Surge de colocações e discussões apresentadas em sala de aula, referente a habilidades, valores e outros aspectos que aparecem e permitem que o professor trabalhe assuntos atuais e emergentes, que não estão expressamente colocados nos currículos.

O terceiro conceito destaca que:

[...] currículo é um conjunto de conhecimentos, de saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem (MASETTO, 2003, p. 67).

Esse conceito coloca as disciplinas como elementos de integração curricular no desenvolvimento profissional. Aqui, espera-se que todas as disciplinas, definidas por professores e especialistas, contribuirão para a formação esperada. Nesse contexto, a disciplina assume seu lugar correto dentro do currículo, tal seja o de um componente curricular que colabora na formação sem se impor a ele.

A noção de currículo apresentada dessa forma é muito mais abrangente porque engloba a organização da aprendizagem na área cognitiva, e em outros aspectos fundamentais da pessoa humana e do profissional: saberes, competências, habilidades, valores, atitudes e ainda mais: ela mantém a idéia de que as aprendizagens sejam adquiridas explicitamente, mediante práticas e atividades planejadas intencionalmente para que aconteçam de forma efetiva, e não apenas por acaso, ou quando der certo (id., p. 67).

A elaboração do currículo deve levar em conta alguns fatores importantes: a sociedade atual, futuro local de trabalho dos alunos; as necessidades da população; o mercado e as exigências das profissões. É importante que o docente observe, analise e reflita sobre a sociedade para repensar suas atividades, experiências e pesquisas, fazendo com que o currículo elaborado esteja atualizado e de acordo com a realidade. (id., p. 68)

De fato, tratando-se dos cursos de mestrado, essas questões são de suma importância. Que trabalho será realizado pelos egressos desses cursos? Em que local realizarão esse trabalho? Que se espera que eles desenvolvam enquanto profissionais?

A grande maioria desses alunos migrará para a docência universitária, desenvolvendo suas atividades em instituições de ensino superior, nos cursos de graduação. Espera-se que tenham conhecimento específico e profundo de sua área de atuação, assim como competência pedagógica para mediar a aprendizagem de seus alunos. Portanto, o currículo do curso de mestrado deve ser organizado de forma a propiciar aos seus alunos a reflexão e ação sobre esses pontos, a fim de tornar-se um docente formado e preparado para atender às exigências que sua profissão lhe impõe.

Outra questão, na elaboração do currículo, diz respeito ao progresso científico e tecnológico, uma vez que se deve levar em conta que, com os avanços tecnológicos aumentou o acesso e disponibilidade a novos conhecimentos, não sendo mais a

universidade única fonte de produção de conhecimento.

A sociedade da informação ou do conhecimento pede essa mudança na organização curricular, uma vez que não se pode mais ignorar que o professor não é o único detentor do saber e conhecimento. As novas tecnologias trazem a todos as inovações e informações com maior velocidade. Preparar o professor para esse panorama deve ser previsto na elaboração do currículo, especialmente, como já citado, nos cursos de mestrado. O incentivo à pesquisa e o desenvolvimento do pesquisador atendem a essa necessidade.

Masetto (2003, pp. 69-71) discute algumas idéias referentes às ações docentes, as quais podem trazer contribuições no desenvolvimento curricular. Uma delas diz respeito à necessidade de diálogo e colaboração entre os docentes para a elaboração dos currículos, a fim de que o trabalho desenvolvido promova integração entre as disciplinas, para atender aos objetivos propostos e às necessidades dos alunos.

Com trabalho em conjunto e em equipe, o currículo de um curso tem condições de se desenvolver, implantar, avaliar e modificar, procurando a cada tempo estar à altura das novas exigências que a sociedade faz. E o docente, com sua ação perante os alunos e sua participação na organização curricular, terá um papel fundamental de ativação no desenvolvimento do próprio currículo (id., p. 71)

Um currículo de mestrado pode, portanto, ser construído coletivamente pelos docentes do programa.

As reflexões e análises, oriundas das pesquisas realizadas sobre a importância da organização curricular no processo de aprendizagem, levam a algumas considerações relevantes a respeito dos cursos de mestrado e formação de docentes nesses cursos.

Levando-se em conta o ensino superior, é de se esperar que a organização curricular, especialmente dos cursos de formação de professores, como é o caso dos cursos de mestrado, esteja intimamente ligada a objetivos maiores do que simplesmente transmitir um conhecimento específico. Esses objetivos devem levar em conta que a formação de docentes para o ensino superior pede o desenvolvimento de competências e aptidões específicas para a docência, que vão além da pesquisa ou do aprofundamento de conteúdos específicos de cada área.

A forma de organização curricular nos cursos de pós-graduação tem sido determinada pela racionalidade técnica, ou seja, elaboração de currículos que privilegiam disciplinas que formarão *experts* nas áreas escolhidas. No caso específico dos cursos de mestrado, pensando-se na formação do professor, tem-se um novo elemento: o egresso desses programas, como docente do ensino superior, desenvolverá seu trabalho com adultos que têm necessidades e objetivos diferenciados, bem delineados, assim como maneiras diferentes de aprender, que não podem ser esquecidos no momento da organização dos currículos desses cursos. Há também a necessidade de trabalhar com a legislação, focando naquilo que a mesma determina e orienta quanto aos cursos de pós-graduação.

A elaboração do currículo deve, portanto, atender à legislação, fornecer os conteúdos e conhecimentos necessários à formação do profissional em questão, assim como respeitar as diferenças locais, a cultura, ideologia e relações de poder, a fim de poder trabalhar com questões especificamente ligadas à instituição, seus alunos e docentes e questões que são de domínio da sociedade.

Os cursos de mestrado têm o dever constitucional de formar pesquisadores e docentes para o ensino superior. Formar docentes significa desenvolver conteúdos disciplinares, habilidades, atitudes e competências pedagógicas necessárias a esse profissional. É a

organização curricular que determinará como se conseguir esses objetivos.

Os currículos dos mestrados devem pensar no desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos inerentes a cada área pela pesquisa, assim como na formação que permitirá ao docente fazer frente às mudanças na sociedade, às diferentes expectativas dos alunos e às suas necessidades pedagógicas.

Assume-se, portanto, o currículo como uma organização de diferentes elementos que devem incluir disciplinas, conteúdos, atividades, pesquisas, discussões, dinâmicas, técnicas, métodos e recursos, que permitam ao aluno alcançar a aprendizagem. Deve ser rico e flexível nas oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos.

Essas colocações permitem observar que os programas de mestrado poderão propiciar a formação docente, com o desenvolvimento das competências pedagógicas necessárias a essa formação, por meio de uma proposta de “currículo”, aqui entendido conforme conceitos já apresentados, e não apenas com várias disciplinas oferecidas dentro da área escolhida e poucas ou, quase nenhuma, disciplina pedagógica.

Necessária se faz uma mudança conceitual nos currículos, que permita que as pessoas envolvidas com sua elaboração enxerguem a si mesmas e a todos que participam do processo de aprendizagem e formação, como seres em permanente movimento, capazes de enfrentar as mudanças, e humildes para reconhecerem suas condições de sujeitos inconclusos.

## CAPÍTULO V

### **DISCUSSÃO DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR COM AS SITUAÇÕES DE FORMAÇÃO NOS PROGRAMAS DE MESTRADO PESQUISADOS**

A retrospectiva elaborada no capítulo I deste trabalho mostra que, ao longo da história do ensino superior no Brasil, a formação exigida do candidato a professor universitário restringe-se ao pleno e profundo conhecimento referente à área de atuação do docente e, conseqüentemente, à disciplina a ser trabalhada. Esse conhecimento poderia ser oriundo da prática adquirida por meio do exercício profissional ou do próprio exercício acadêmico, não se percebendo exigências em termos de formação ou conhecimentos pedagógicos.

Observa-se, porém, o aumento da exigência legal e circunstancial do título de mestre ou doutor para a docência universitária, títulos esses que são obtidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, é questionável se essa titulação, do modo como vem sendo realizada, pode contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior.

Essa constatação servirá de base para algumas considerações finais sobre este trabalho.

Nota-se que existe uma necessidade de possibilitar aos docentes do ensino superior o desenvolvimento de competências pedagógicas, necessárias à atuação profissional. A formação do docente universitário nos cursos de pós-graduação, exigência legal, tem se limitado à especialização em determinada área do saber.



Aceitando-se a existência de diferenças entre as atividades de pesquisar e ensinar, pode-se concluir que um pesquisador reconhecidamente bom, com vasta produção científica, não garante sua excelência no exercício da docência; assim como cita Pachane:

Os cursos de formação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisas, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante a suas atividades de docência. Ou seja, a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como atualmente estruturados, possibilita aos professores a titulação, porém, a maior titulação não significa, necessariamente, melhoria na qualidade docente (2003, p.57).

Partindo das questões até aqui relacionadas, percebe-se que o docente do ensino superior, ao se formar, deve estar preparado para atuar num complexo sistema de ensino, do qual fazem parte diferentes instituições e tipos de curso. Essas instituições recebem alunos com perfis diferenciados, sendo necessário a esse professor conhecer, entender e analisar a realidade atual, desenvolvendo técnicas e estratégias que permitam a reflexão sobre sua docência e o contexto no qual está inserido.

Ao considerarem-se as pesquisas e estudos apresentados nesse trabalho, pode-se deduzir que a atual situação do ensino superior mostra a necessidade de formação pedagógica de seus docentes, constituindo-se, talvez num futuro próximo, em uma exigência do próprio sistema educacional, tal como anteriormente previsto e elaborado por Darcy Ribeiro<sup>31</sup>.

No entanto, Masetto (2003) alerta: para que ocorram os resultados do processo de aprendizagem, deve haver uma interação entre todos os componentes do processo, isto é, os alunos, o monitor, a direção e o professor, de forma que incentivem a aprendizagem. Dessa

---

<sup>31</sup> Refere-se à idéia inicial de Darcy Ribeiro, quando da elaboração do projeto inicial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96.

forma, é importante que os professores das diversas disciplinas lecionadas no mesmo semestre possam se encontrar para analisar as possibilidades de integração entre elas, uma vez que todas cooperam para a formação do profissional. Além disso, a interaprendizagem é fundamental no processo, assim como a colaboração do monitor, que é um elemento valioso, pois pode ser um mediador entre aluno e professor. Assim, aluno, monitor e professor podem construir juntos um curso que resulte no desenvolvimento pessoal de todos.

Isso pede uma modificação na maneira como são entendidas e tratadas, dentro da universidade, as questões pedagógicas, deixando-se de lado a idéia tão arraigada de que o bom professor é aquele que é *expert* em sua área, conhecendo profundamente os conteúdos a serem ensinados e, no caso do ensino superior, que seja também um bom pesquisador.

A realidade mostra que a avaliação dos cursos de pós-graduação realizada pela Capes, no que diz respeito à qualificação docente, concentra-se na produção acadêmica, valorizando assim o pesquisador, deixando de lado a formação pedagógica.

Tendo em conta que a visão da preparação para a docência no ensino superior como algo desnecessário vem se constituindo historicamente e que os critérios de avaliação docente têm se concentrado na produtividade acadêmica, a tentativa de promover a valorização da atividade docente e do ensino de graduação, e conseqüentemente da formação pedagógica do professor universitário, a nosso ver, necessita passar pela mudança na cultura acadêmica, que atribui valores díspares a cada uma das atividades constituintes do fazer universitário (PACHANE, 2003, p.237).

Conforme visto, é necessário implantar algumas mudanças a fim de alcançar um ensino superior com mais qualidade e preparado para os problemas atuais, sendo que seria fundamental que essas mudanças começassem pela preparação pedagógica do professor e sua formação contínua. O professor deve estar ciente do profissional que quer formar e não

apenas dominar o conteúdo de sua disciplina. Para isso, deve se engajar com o Projeto Político-Pedagógico da instituição e valorizar, acima de tudo, o processo de aprendizagem, ao invés do processo de ensino como acontece habitualmente.

Os cursos de mestrado, instituídos constitucionalmente como local de preparação e formação dos docentes para o ensino superior, ainda carregam a supervalorização da pesquisa. Nas pesquisas e análises realizadas nos currículos desses cursos, comentadas no capítulo II deste trabalho, percebe-se a pouca importância dada à formação para a docência, uma vez que a grande maioria dos programas analisados não oferece em sua grade curricular disciplinas pedagógicas, nem tampouco propicia atividades que desenvolvam competências para o ensino.

A Portaria nº 52, de 26 setembro de 2002 da Capes, prevê o estágio de docência nos cursos de graduação, numa tentativa de oferecer a prática docente na formação de seus alunos.

Diz o artigo 17:

Art. 17. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação, **sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social**,<sup>32</sup> obedecendo aos seguintes critérios:

[...]

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado;

[...]

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

Essa portaria determina o estágio de docência como uma atividade curricular para estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, sendo definida como a participação do aluno em

---

<sup>32</sup> Grifo nosso

atividades de ensino na instituição, sob a supervisão de seu orientador. Porém, ao mesmo tempo, permite que as universidades não a incluam como disciplina obrigatória, na medida em que delimita a obrigatoriedade somente aos alunos bolsistas dos programas da Capes.

O oferecimento ou não de disciplinas pedagógicas nos cursos de mestrado não influencia diretamente sua avaliação. Porém, de qualquer modo há a avaliação trienal da Capes, que, embora não especifique a competência pedagógica do professor, tem outros parâmetros para avaliá-lo.

Há aparentemente um impasse:

É interessante destacar que, embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do ensino superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência... Assim, o Estado avaliador, aparentemente desconhecendo as funções da universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo às instituições prover formas de profissionalizar seus professores, o que ocorrerá conforme a visão do que seja essa profissionalização (PIMENTA&ANASTASIOU, 2002, p. 143).

É possível refletir, então, sobre a responsabilidade envolvida no processo formativo da docência universitária, o qual influi diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. A investigação do docente sobre o processo de construção do conhecimento de seus alunos e de si mesmo poderá levar a descobertas que permitirão mudar o que não está dando certo, transformando práticas impeditivas do aprender em práticas facilitadoras do conhecer.

A responsabilidade da universidade como instituição, assim como seu papel social, político e ético, são fatores determinantes na formação do docente. Essa formação desenvolve-se durante toda a vida do docente, não se esgotando nos cursos universitários. Ela

é contínua na pesquisa, no estudo e na troca de experiências.

A expansão do ensino superior transformou-se de ensino de elite para ensino de massa. Embora se configure como uma conquista, é preciso que as universidades trabalhem para conciliar ensino de massa com ensino de qualidade e excelência.

Se, conforme Morosini (2000, p. p.19), a qualidade da atuação docente influencia diretamente na qualidade da aprendizagem dos alunos, é preciso que haja uma reformulação do ponto de vista didático, buscando organizar situações de ensino-aprendizagem capazes de manter e melhorar os níveis de eficiência do ensino e, ao mesmo tempo, oferecê-lo a um grande número de alunos.

Não se pode esquecer da expansão dos conhecimentos e informações oriundos de uma nova sociedade de tecnologias e inovações. Essa expansão influencia também os programas e métodos do ensino superior. Essa expansão diminui as fronteiras entre os campos do saber, pois é necessário enfatizar a articulação e integração entre as diferentes ciências e diferentes disciplinas.

Começa a se perceber uma preocupação em relação aos problemas metodológicos da docência no ensino superior.

É muito importante que o docente, especialmente o docente universitário, que muitas vezes colabora na formação de novos docentes, esteja sempre estudando e pesquisando, a fim de poder contribuir para a evolução da educação, não copiando ou reproduzindo o que a universidade ou as políticas públicas impõem, mas construindo com criatividade e criticidade um futuro melhor, com uma prática renovadora e não alienadora.

Essa construção pode e deve ser desenvolvida nos cursos de mestrado, atendendo aos propósitos legais desses cursos.

Assim, podemos concluir que uma iniciativa importante e necessária à preparação pedagógica é a de planejá-la como possibilidade de construção e desenvolvimento da *identidade de professores* nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes do ensino superior. A formação para a docência universitária torna-se imprescindível no âmbito da pós-graduação (PIMENTA&ANASTASIOU, 2002, p. 265).

Os conceitos levantados a partir das pesquisas realizadas neste trabalho mostram a importância da formação pedagógica do docente do ensino superior.

A história da evolução da pós-graduação no Brasil mostra uma preocupação com a formação do pesquisador, oriunda da própria situação quando da implantação desses cursos, em fornecer ao país destaque internacional em pesquisas e descobertas científicas.

Hoje, porém, por força legal, a pós-graduação *stricto sensu* tornou-se local específico de formação para a docência do ensino superior, juntamente com a formação para a pesquisa. É ingenuidade pensar que o desenvolvimento de ambas as competências, pedagógica e para a pesquisa, acontece concomitantemente, sem uma organização curricular que assim preveja.

O objetivo dessa pesquisa é verificar se os cursos de mestrado oferecem, em sua estrutura curricular, disciplinas que contemplem os conceitos e teorias destacadas pelos autores pesquisados, sobre as competências e habilidades necessárias para a formação pedagógica do professor universitário.

As análises realizadas respondem que não há essa preocupação. Algumas instituições

de ensino superior oferecem, paralelamente à preparação científica dos professores, a formação pedagógica, com disciplinas de caráter optativo, relacionadas à didática e metodologia do ensino superior. Na maioria delas, são oferecidas noções de didática, estudos sobre a evolução do ensino superior no Brasil, análise de noções fundamentais de metodologias, sem nenhuma referência aos problemas e situações que o professor enfrentará no ensino superior. Não se percebe também uma articulação entre teoria e prática, assim como estudos de currículo que facilitariam o desenvolvimento da competência pedagógica do futuro docente do ensino superior.

No que se refere às modalidades de preparação pedagógica, como a criação de disciplinas, acompanhamento de aulas na graduação e programa de palestras e conferências, sugere-se que sejam adotadas como simultâneas e complementares e contemplem a temática da docência nos múltiplos aspectos que envolvem e ultrapassam a sala de aula, ampliando a compreensão do ensino enquanto fenômeno social complexo e não apenas metodológico (PIMENTA&ANASTASIOU, 2002, p. 265).

Entende-se que deveria haver uma proposta de mudança que proporcionasse a formação pedagógica do docente.

O sucesso dessa proposta depende, principalmente, da visão de ensino e currículo que cada um dos participantes tem. Somente com uma organização curricular que preveja conteúdos, atividades, técnicas variadas, metodologias diferenciadas, conhecimento dos alunos, relações pessoais, enfim, com um currículo integrado, será possível mudar o quadro que se apresenta hoje nos cursos de mestrado.

Essa mudança começa pela conscientização da necessidade dessa formação, não somente por parte das instituições de ensino superior ou do governo, mas principalmente por parte dos professores. A grande maioria ainda acredita ser um bom professor porque domina profundamente os conceitos e conteúdos relativos à sua área de atuação. Já foi mostrado que, dentre as competências pedagógicas necessárias ao exercício da docência, o domínio do conteúdo é somente um dos fatores a ser considerado.

A transformação necessária deve vir de um trabalho e esforço conjunto: todas as pessoas envolvidas com o ensino superior devem colaborar na transformação desse quadro. Instituições de ensino superior, governo, agências reguladoras do ensino superior e docentes devem se unir para elaborar um projeto de formação que leve em conta as competências necessárias ao desenvolvimento da docência.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALENCAR, Eunice Soriano de. A gerência da criatividade. In RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. *A escola e o desenvolvimento da criatividade*. Disponível em <<http://www.faculdadedocerrado.com.br/Criatividade.htm>> Acesso em 10 ago. 2005.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BORDONI, Thereza. *Saber e Fazer: Competências e Habilidades*. Disponível em <<http://www.vaganaescola.cxom.br>> Acesso em 10 jul. 2005.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Ed. PUC-Rio; Rio de Janeiro; Edições Loyola. São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1961. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 03 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 03 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1969. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 03 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1971. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 03 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 03 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília, DF, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 03 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Exposição de Motivos ao Anteprojeto de Lei da Educação Superior*. Brasília. 2005. Disponível em <[http://www.adufu.org.br/ Reforma% 20 universitaria](http://www.adufu.org.br/Reforma%20universitaria)> Acesso em 12 mai. 2007.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – <<http://www.mec.gov.br/portal>> Acesso em 20 set. 2007.

BRASILIA. Conselho Nacional da Educação. Parecer CEB/CNE nº 01/99 – Diretrizes sobre formação de professores. Disponível em <<http://www.>> Acesso em 03 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CES nº 67 de 11 de março de 2003. Aprova Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN - dos Cursos de Graduação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne>> Acesso em 03 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 977/65 – Define os cursos de pós-graduação stricto sensu. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/legislacao/pareceres.html>> Acesso em 03 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE nº 12/83 – Dá diretrizes sobre formação do professor de ensino superior nos cursos de pós-graduação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br.>> Acesso em 03 mar. 2007.

CASTRO, Amélia Domingues. *Didática*. São Paulo: FDE, 1991. (Publicação: Série Idéias nº 11) pp. 15-25. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb>> Acesso em 24 out. 2004.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. *Andragogia: a aprendizagem nos adultos*. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba, nº 6, Ano 4, (Julho de 1999).

COLL César, *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. História e Missão da Capes. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/sobre/historia.html>> Acesso em 12 mai. 2007.

CORTELLA, Mário Sérgio. A idade do saber - Conhecimento e competência fazem parte de processo coletivo e contínuo. *Revista Educação*, São Paulo, v. 1, nº 4, 2002. Disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/idadesab.htm>> Acesso em 20 dez. 2005.

CUNHA, Maria Isabel. *Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação*. Trabalho apresentado no III Simpósio Internacional de Educação Superior, Caxias do Sul, 2004. Disponível em <<http://www.fsg.br/simposio>> Acesso em 12 mai. 2007.

DELAGE, R. Formação de Professores – O caminho certo. *Revista do Sinpeem*. São Paulo, nº 01, 2004. Disponível em <[http://www.sinpeem.com.br/materias.php?cd\\_secao=15 & codanthtm](http://www.sinpeem.com.br/materias.php?cd_secao=15&codanthtm)> Acesso em 15 dez. 2005.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO, 1996.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNICAMP/CAMPINAS/SP – Mestrado em Medicina – Programa Clínica Médica. Disponível em <<http://www.fcm.unicamp.br/ensino/pos/programas>> Acesso em 21 out. 2007

FAGUNDES, Lea da Cruz. *O que é criatividade?* Disponível em <<http://www.pontodeencontro.proinfo.mec.gov.br/criatividade.htm>> Acesso em 10 ago. 2005

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Docência Universitária e os desafios da formação pedagógica. *Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, v. 5, nº 9, ago. 2001. Disponível em <<http://www.interface.org.br/revista9/espaco1.pdf>> Acesso em 12 mai. 2007

FGV/EBAPE ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS/RJ – Mestrado em Administração – Programa Administração Pública. Disponível em <[http://www.ebape.fgv.br/academico/asp/dsp\\_mestrado\\_admpub](http://www.ebape.fgv.br/academico/asp/dsp_mestrado_admpub)> Acesso em 21 out. 2007

FIGUEIREDO, Érika Suruagy A. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. *Revista da UFG*, Goiás, Ano VII, nº 2. 2005. Disponível em <[http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg)> Acesso em 12 mai. 2007.

FÓRUM DE DEBATES DA REDE UNIDA & OPAS/RH- 2º. Novos Modelos Pedagógicos. Disponível em <<http://www.redeunida.org.br/forum/grupo1-desc-compl.asp>> Acesso em 19 nov. 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do Ensino Superior*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

HARGREAVES, Andy. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. Capítulo 4-6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LAMPERT, Jadete Barbosa. *Tendências de mudanças na formação médica no Brasil: tipologia das escolas*. Capítulos 2 e 3. São Paulo: Hucitec/Associação Brasileira de Educação Médica, 2002.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA João F.; TOSCHI Mirza S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

MACIEL, M.D. *Pesquisa em Formação de Professores* In: I CONGRESSO NACIONAL DE HUMANAS DA UNICSUL, São Paulo, Universidade Cruzeiro do Sul, 13 out. 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária: repensando a aula. In: *Ensinar e Aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária* /Antônio Teodoro, Maria Lucia Vasconcelos, organizadores. – São Paulo: Editora Mackenzie: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Competência Pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Editora Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Didática: a aula como centro*. 1.ed. São Paulo, Ed. FTD, 1997.

\_\_\_\_\_. *Aulas Mackenzie*, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. *Afinal, o que é competência?* Revista Nova Escola, edição nº 160, mar. 2003

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org).*Currículo: Questões atuais*. Campinas, SP: Papyrus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In COSTA, Marisa Vorraber, org. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1999.

MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz T. (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional, in MOROSINI, Marília Costa (org). *Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

ORRÚ, Silvia Ester. O compromisso institucional da universidade com a formação de professores. Disponível em <<http://www.ffcl.edui.br/congresso/textos/compromisso.htm>> Acesso em 10 ago. 2005.

PACHANE, Graziela Giusti. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2003.

PERRENOUD, Philippe. Construindo Competências. *Revista Fala, Mestre!* São Paulo, Set. de 2000. Disponível em <[http://novaescola.abril.com.br/ed/135\\_set00/html/fala\\_mestre.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/135_set00/html/fala_mestre.htm)> Acesso em 15 dez. 2005.

PIAGET, Jean. Criatividade. In VASCONCELLOS, Mário Sérgio (org). *Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo*. São Paulo: Moderna, 2001. pp 11-20.

PIMENTA, Selma Garrido. Anastasiou, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Docência em Formação).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO/RJ – Curso de Mestrado em História – Programa História Social da Cultura. Disponível em <<http://www.puc-rio.br>> Acesso em 21 out.2007



SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Capítulo 3. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Capítulo 2. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção educação contemporânea).

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 21. ed. rev e ampl. – São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e Educação Superior – estrutura e funcionamento*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

UNICAMP/CAMPINAS/SP – Mestrado em Economia – Programa Desenvolvimento Econômico. Disponível em <<http://www.eco.unicamp.br/cursos>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA/BA – Mestrado em Medicina – Programa Patologia Humana. Disponível em <<http://www.pgpat.ufba.br/med>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – Mestrado em Geografia – Programa Geografia. Disponível em <<http://www.uff.br/posgeo/modules>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS/MG – Mestrado em Direito – Programa Direito. Disponível em <<http://www.pos.direito.ufmg.br/>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS – Mestrado em Odontologia – Programa Odontologia. Disponível em <<http://www.ppggo.ufpel.edu.br>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO/PE – Mestrado em Direito – Programa Neoconstitucionalismo. Disponível em <<http://www.ufpe.br/ppgd>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO/PE – Mestrado em Administração – Programa Gestão Organizacional. Disponível em <<http://www.dca.ufpe.br/propad>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/RS - Mestrado em Educação – Programa Educação. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/RS – Mestrado em História – Programa História. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/ppghist/>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/RS – Mestrado em Economia – programa Economia Aplicada ou Economia do Desenvolvimento. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/ppge/mestrado.asp>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/SC – Mestrado em Geografia – Programa Geografia. Disponível em <<http://www.cfh.ufsc.br/secpggeo/>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/SC – Mestrado em Enfermagem - Programa Enfermagem. Disponível em <<http://www.nfr.ufsc.br/pen>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA/SP – Mestrado em Educação - Programa Educação. Disponível em <http://www.unimep.br/phpg/posgraduacao/stricto/ed/s>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: guia para alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie*. 3. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2005.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO/SP – Mestrado em Enfermagem – Programa Enfermagem Fundamental. Disponível em <<http://www.eerp.usp.br>> Acesso em 21 out. 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/SP – Mestrado em Odontologia – Programa Dentística. Disponível em <<http://www.fo.usp.br/portal/dentisticap/>> Acesso em 21 out. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e História: Uma conexão radical. In COSTA, Marisa Vorraber, org. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.