

A pós-graduação *stricto sensu* do Brasil: espaço de formação de professores universitários

The *stricto sensu* postgraduate course in Brazil:
space for training university teachers

Mário Luiz Junges Junior

Flávia Stefanello

Josimar de Aparecido Vieira

Resumo: Este artigo foi desenvolvido com o objetivo de avaliar as possibilidades de formação de professores universitários nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das instituições públicas de ensino superior no Brasil. Para tanto, foi elaborada uma pesquisa de abordagem qualitativa que, quanto aos objetivos, define-se como exploratória e descritiva, tendo como procedimentos a pesquisa bibliográfica e documental. O processo de análise dos dados foi realizado de forma dinâmica, onde buscou-se teorizar sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação aportou de singular como contribuição. Encontra-se estruturado de modo que apresenta o percurso metodológico, considerações sobre o processo de formação do professor universitário, o andamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, os parâmetros e contradições presentes neste processo e as considerações finais. Esses pontos indicam que a formação de professores do ensino superior nos programas de pós-graduação analisados tem se distanciado dos principais aspectos que envolvem a formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores; Docência Universitária; *Stricto Sensu*.

Abstract: This article was developed with the objective of evaluating the possibilities of training college teachers in the *stricto sensu* post-graduation programs of public higher education institutions in Brazil. To this end, a qualitative research approach was developed which, as to the objectives, is defined as exploratory and descriptive, having as procedures the bibliographic and documental research. The data analysis process was carried out in a dynamic way, where we tried to theorize about the data, producing a confrontation between the previous theoretical approach and what the investigation contributed as a singular contribution. It is structured in a way that presents the methodological course, considerations about the process of university teacher's formation, the progress of the *stricto sensu* post-graduation programs, the parameters and contradictions present in this process and the final considerations. These points indicate that the formation of higher education teachers in the post-graduation programs analyzed has distanced itself from the main aspects involving the formation of teachers.

Keywords: Teacher Training; University Teaching; *Stricto Sensu*.

Introdução

Nos últimos anos, a expansão da educação superior no Brasil resultou na ampliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, tanto em instituições de ensino públicas quanto privadas. Os programas *stricto sensu*, que formam mestres e doutores, são os espaços de preparação dos novos docentes para atuar no ensino superior, uma vez que para ser docente deste nível há a exigência mínima da titulação de mestrado. Na legislação educacional em vigor, Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a questão da formação dos professores universitários está restrita apenas a um artigo: "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). Contudo, é pertinente destacar que, a pós-graduação é também berço da pesquisa científica, por essa razão muitos estudantes buscam neste espaço sua constituição enquanto pesquisadores, outros por sua vez, almejam a docência e, ainda, há um terceiro cenário: pesquisadores que passam a atuar como professores na medida que o campo da pesquisa não abre espaços de atuação profissional descartando, muitas vezes, a possibilidade de formar um professor/pesquisador unificado no mesmo sujeito.

Ao que se refere às instituições de ensino superior, o Brasil possui em nível federal, em todos os estados, instituições que oferecem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sem exceções. Tal constatação reflete em um número grande de dissertações e teses defendidas todos os anos, conseqüentemente, todos os novos mestres e doutores estão aptos para atuar como professores do ensino superior nas mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, a sala de aula é um espaço de pluralidade de sujeitos e vivências, o que reflete na compreensão dos processos humanísticos que ocorrem neste ambiente. Também é preciso que processos metodológicos e didáticos façam parte dos saberes e habilidades de quem se propõe a ensinar, levando em consideração que o processo ensino-aprendizagem ultrapassa o domínio do conteúdo e a produção de conhecimento.

De acordo com Pachane (2009), não somente no Brasil, mas em todo mundo, a formação do professor que atua no ensino superior se restringe ao “conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo esse conhecimento prático - decorrente do exercício profissional - ou teórico/epistemológico - proveniente do ensino acadêmico” (p. 249), dando a impressão que mais uma vez, o sujeito é dividido, ou é uma coisa ou outra, não existindo em sua constituição um ponto comum ou de equilíbrio, entre o profissional e o professor.

Neste sentido, torna-se relevante averiguar como os programas de pós-graduação das áreas técnicas (como engenharias, administração, agronomia, entre outras) estão atuando para que seus concluintes estejam minimamente preparados para trabalhar em sala de aula, e que ao defender suas dissertações e teses, além da produção de conhecimento, de novas tecnologias e métodos, sejam sujeitos comprometidos com o processo ensino-aprendizagem, preocupados não somente com a formação de novos profissionais para o mercado de trabalho, mas de sujeitos críticos, capazes de problematizar os diversos contextos sociais em que atuarão.

Para Vasconcelos (1998, p. 86), “[...] há pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém sem a menor competência pedagógica”, ou seja, a prática da sala de aula se faz a partir da sua própria prática, prevalecendo apenas o peso da titulação e desconsiderando que a qualidade docente dos professores do ensino superior depende, também, da formação pedagógica e dos estágios de docência, que deveriam ser oferecidos integralmente durante o período de pós-graduação.

A docência universitária, mesmo com a ampliação do ensino superior, ainda é um dos grandes desafios das universidades. O fazer pedagógico inclui o planejamento das aulas dentro de cada componente curricular, a organização da sala de aula, conhecer o projeto institucional entre outros elementos. Além disso, exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de um componente curricular e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Não

se trata de pensar na extensão como diluição de ações - para uso externo - daquilo que a instituição de ensino produz de bom.

Diante dessas considerações, está constituído o teor deste ensaio que se adensa em aspectos relacionados ao processo de formação do professor do ensino superior, identificando suas principais características e a relação entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* das principais Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e a presença (ou ausência) de créditos/componentes curriculares que estejam voltadas para a constituição do profissional (tecnólogo/bacharel) enquanto professor universitário.

Com esta perspectiva demarcada, o estudo se constitui como leitura de possíveis relações existentes entre o que se propõe e o que está ao alcance das IPES, enquanto formadoras de mestres e doutores, ou seja, futuros professores universitários. Ele está organizado em cinco seções: inicia apontando o percurso metodológico trilhado na investigação; na sequência, segunda parte, apresenta considerações sobre o processo de formação do professor universitário; na terceira seção é examinado o andamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* enquanto espaços de formação docente e na quarta parte são analisados parâmetros e contradições presentes no processo de formação do professor e os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Por fim são discorridas as considerações finais deste estudo.

Percurso metodológico

Considerando seu propósito, este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva. Sampieri, Collado e Lúcio (2006) afirmam que as pesquisas exploratórias visam examinar um tema pouco estudado, enquanto a pesquisa descritiva busca especificar propriedades e características importantes do fenômeno analisado. Foi desenvolvido seguindo abordagem que se assenta, predominantemente, numa perspectiva qualitativa e dialética, acompanhada por um tratamento quantitativo, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Segue orientação naquilo que Minayo (2002) salienta, ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Contou com pesquisa bibliográfica que fundamenta e orienta o trabalho, realizada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet com incidência em obras de autores como Cunha (2005), Fávero e Tonieto (2015), Giesta (2007), Grillo (2008), Masetto (2003), Pachane (2009), Pinto (2012), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Tissot et al (2013), Vasconcellos (1998), entre outros.

Além disso, examinou dados obtidos por meio da análise documental na internet de informações contidas em matrizes curriculares de vinte e seis programas de pós-graduação *stricto sensu* que possuem cursos de mestrados acadêmicos e que são oferecidos por vinte e seis Universidades Federais presentes em todos os vinte e seis estados da Federação. Para Gil (2002),

[...] a pesquisa documental tem muita semelhança com pesquisa bibliográfica, sendo que a diferença entre ambas reside na natureza das fontes, pois enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado tema, a documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento (GIL, 2002, p. 45).

O processo de análise dos dados foi realizado de forma dinâmica, onde buscou-se teorizar sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação aportou de singular como contribuição. O processo de análise de dados não foi esgotado neste ensaio; espera-se, contudo, que possa contribuir para o melhor entendimento do tema e oferecer subsídios para os estudiosos da pedagogia universitária.

Docência no ensino superior: como se forma o professor universitário?

Entender o processo formativo dos professores que atuam no ensino superior faz parte de um contexto diferente dos tradicionais, uma vez que a formação inicial, enquanto bacharel ou tecnólogo, pouco tem a ver com a sala de aula. Noutra direção, tanto a configuração como as suas práticas, caracterizam a docência do ensino superior distante do que propõem a formação inicial em Pedagogia e demais cursos de licenciaturas. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, são os maiores responsáveis pela formação de novos professores que irão atuar no ensino superior, tanto em instituições privadas quanto públicas. Com exceção das licenciaturas, a formação inicial desses futuros professores está ligada a cursos voltados às áreas técnicas, formando bacharéis e tecnólogos sem suporte metodológico ou didático.

No que diz respeito a formação do professor, nos diferentes níveis e etapas da educação, o Ministério da Educação (BRASIL, 2016) se refere da seguinte forma:

A exigência quanto ao grau de educação acadêmica para a formação de um professor varia de acordo com a área pretendida.

Licenciaturas: os cursos de licenciatura habilitam o profissional a atuar como professor na educação infantil, no ensino fundamental e médio. São cursos superior de graduação que formam profissionais licenciados em química, física, letras, matemática, ciências biológicas e pedagogia.

Normal superior de graduação, na modalidade licenciatura: Tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Magistério: não é curso superior, mas de nível médio. Habilita o professor para lecionar na Educação Infantil.

Pedagogia: o curso de Pedagogia é um curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano). É aquele professor que assume integralmente o currículo da série. Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores.

Bacharelado: os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar. São cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica. E para lecionar no Ensino Superior exige-se que o profissional tenha, no mínimo, curso de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização) (BRASIL, 2016).

Portanto, a responsabilidade de formar o bacharel em docente está atribuída a cursos de complementação pedagógica no caso da educação básica, e a pós-graduação no caso da educação superior. Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) aponte para a formação por meio de mestrado e doutorado, fica uma lacuna no que diz respeito a questões voltadas para a didática e processos de ensino-aprendizagem para o profissional que deseja atuar na educação superior.

De acordo com Giesta (2007) a educação superior está voltada para questões práticas, como avanço da ciência e tecnologia, gestão de sistemas, elaboração e execução de projetos, entre outros, deixando de lado questões voltadas para a formação humana e a relação do sujeito com os demais. Giesta (2007) aponta que contribuir para a produção e difusão de conhecimento é de fato importante, entretanto, não se deve deixar de atentar aos aspectos sociais, políticos, ambientais e culturais, já que estes de forma ou outra estão vinculados aos componentes curriculares oferecidos.

É comum no ensino superior a atuação de professores sem formação pedagógica, com perfil pouco voltado para os processos de ensino-aprendizagem. O perfil do professor universitário, de acordo com Fávero e Tonieto (2015) se encaixa naquele que, conhece muito do conteúdo e se espelha em seus antigos mestres para dar suas aulas, mas que não consegue fazer uma miscelânea entre suas habilidades técnicas, relacionadas a domínio do conteúdo e titulação, com as habilidades metodológicas e didática, imprescindíveis no processo formativo de seus estudantes. Tal fato ocorre justamente pela falta de suporte pedagógico que muitos cursos de pós-graduação deixam de oferecer.

A formação do docente universitário exige uma reflexão mais profunda. Para Cunha (2005a), a construção deste profissional enquanto professor, se difere dos outros níveis de ensino, pois “[...] esse professor se constitui historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho” (p.70). Cunha (2005a) aponta que a ideia de que quem ‘sabe fazer’, ‘sabe ensinar’ deu subsídios para que profissionais tecnólogos/bacharéis se tornassem professores do ensino superior. Neste sentido, as contribuições didáticas oriundas da pedagogia tornam-se descartadas ou pelo menos, deixadas de lado.

Essa desvalorização do conhecimento pedagógico no percurso do processo de formação do professor do ensino superior, conforme Cunha (2005a), “contradiz o discurso acadêmico que defende essa formação específica para outros níveis de ensino” (p. 74), apontando uma ambiguidade no discurso proposto, uma vez que os processos de ensino-aprendizagem no ensino superior não são atendidos da mesma forma que no nível e/ou etapas de ensino anteriores.

É necessário que alguns elementos estejam presentes no sujeito que se torna professor do ensino superior, e obviamente, entre eles estão as habilidades metodológicas e didáticas e a capacidade de compreender o processo de ensino-aprendizagem; pontos esses que, dificilmente o profissional do mundo do trabalho aprenderá por conta, no dia a dia da sala de aula. Por isso há necessidade de se constituir professor a partir da formação. A formação do professor universitário não pode simplesmente emergir do ato de improvisar, imitar ou apenas dominar conteúdos.

Fávero e Tonieto (2015) atentam para a formação docente no ensino superior e a questão do empresariamento da educação. Com a expansão do ensino superior o quadro dos professores é constituído, em geral, baseado apenas na titulação, desconsiderando aspectos formativos que contribuem para a qualidade do ensino, a formação e a qualificação profissional dos sujeitos envolvidos. Destacam que neste processo de construção entre o profissional e o professor, a criatividade por exemplo, “[...] é uma necessidade urgente para que a educação superior não perca o compasso de pensar, refletir e tomar posições diante de uma sociedade complexa e plural” (FÁVERO; TONIETO, 2015, p. 33).

A formação docente, destinada ao ensino superior, precisa entender que os saberes necessários para que sua prática seja bem-sucedida, estão além do componente curricular e da produção/reprodução de conhecimento. Cunha (2005a) dá destaque para a construção de saberes para uma docência emancipatória e afirma:

Nessa perspectiva, vale perguntar sobre a importância da contribuição da ciência pedagógica para tal intento e como os profissionais da pedagogia poderiam interagir com os demais docentes, numa relação epistemológica que fosse dialógica e quebrasse as relações de poder existentes entre os diferentes campos científicos (CUNHA, 2005a, p. 91).

Essa conexão entre a pedagogia e as áreas técnicas é o ponto crucial para que no ensino superior se constituam docentes comprometidos com o processo educativo. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, formadores de mestres e doutores que atuarão no ensino superior, tem a missão de torná-los pesquisadores e docentes, portanto devem atentar para a importância da formação desses sujeitos enquanto humanos, críticos, problematizadores e responsáveis pela formação de tantos outros sujeitos. A técnica faz parte da prática docente, mas não menos importante, estão as habilidades metodológicas e a capacidade de relacionamento que o docente precisa dominar. Contudo, de acordo com Cunha (2005b, p. 60), “[...] é preciso reconhecer, entretanto, que é grande o peso das políticas institucionais e o poder do Estado na definição das formas de ensinar e aprender na universidade”.

O processo de formação na universidade é visto de modo diferente dos outros níveis de educação, logo, suas políticas e diretrizes são diferentes. O que ocorre, e o que se torna problema na formação do professor do ensino superior, é o cumprimento do que se ‘exige’, e de qualquer forma, mestres e doutores estão legalmente aptos para atuar como professores. Os programas de pós-graduação, incluem em seus componentes curriculares algumas horas dedicadas à prática docente e, na maioria das vezes, essa é a única experiência que o mestrando/doutorando terá com a educação e sala de aula, antes de se tornar professor.

A análise do material permitiu identificar a existência de diversas categorias ou saberes requeridos pela docência, corroborando com o que afirma Tardif (2014, p. 36) que o saber docente é um “[...] saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Foram selecionadas como categorias significativas para análise nesse trabalho as seguintes: domínio dos conhecimentos da área de formação e advindos da experiência, formação pedagógica e a importância do “como ensinar” e características pessoais do professor.

Programas de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades federais do Brasil: uma análise curricular

Considerando que a legislação vigente define que, para atuar no ensino superior, o professor deve possuir formação em pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, torna-se necessário examinar o andamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* enquanto espaços de formação docente.

Para tanto, foram analisadas as matrizes curriculares de vinte e seis programas de pós-graduação *stricto sensu* que possuem cursos de mestrados acadêmicos e que são oferecidos por vinte e seis Universidades Federais presentes em todos os vinte e seis estados da Federação. A escolha dos programas se deu, em um primeiro momento, por áreas com maior direcionamento para estudantes egressos de cursos de bacharelado, tendo em vista o pouco ou nenhum contato com o ensino de práticas pedagógicas nesses cursos. O segundo ponto motivador das escolhas realizadas encontra raízes no número de instituições com programas na mesma área, fator esse que direcionou para a grande área das Engenharias, ainda que seis Universidades analisadas não possuam programas com esta característica, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Instituições e Programas *Stricto Sensu*

Instituição	Programa	Prática específica
UFRGS - Rio Grande do Sul	Engenharia Civil	Nada consta
UFSC - Santa Catarina	Ciência e Engenharia de Materiais	Estágio de docência
UFPR - Paraná	Engenharia de Construção Civil	Estágio de docência
UNIFESP - São Paulo	Engenharia e Ciências de Materiais	Nada consta
UFRJ - Rio de Janeiro	Engenharia Civil	Estágio de docência
UFES- Espírito Santo	Engenharia Civil	Estágio de docência
UFMG - Minas Gerais	Engenharia Metalúrgica, Materiais e Minas	Estágio de docência
UFBA - Bahia	Engenharia Industrial	Nada consta
UFS - Sergipe	Engenharia Civil	Estágio de docência
UFRN - Rio Grande do Norte	Ciência e Engenharia de Materiais	Estágio de docência Docência no Ensino Superior
UFC - Ceará	Engenharia Civil	Estágio de docência
UFPE - Pernambuco	Engenharia Civil	Estágio de docência
UFPB - Paraíba	Engenharia Civil e Ambiental	Estágio de docência
UFAL - Alagoas	Engenharia Civil	Nada consta
UFPI - Piauí	Ciência e Engenharia dos Materiais	Estágio de docência
UFMA - Maranhão	Engenharia de Eletricidade	Nada consta
UFT - Tocantins	Produção Vegetal	Metodologia do Ensino Superior
UFPA - Pará	Engenharia de infraestrutura e desenvolvimento energético	Estágio de docência
UNIFAP - Amapá	Ciências Farmacêuticas	Estágio de docência Metodologia do Ensino Superior
UFAM - Amazonas	Ciência e Engenharia de Materiais	Estágio de docência
UFRR - Roraima	Agronomia	Estágio de docência
UFAC - Acre	Agronomia	Nada consta
Unir - Rondônia	Administração	Estágio de docência
UFMS - Mato Grosso do Sul	Engenharia Elétrica	Estágio de docência
UFMT - Mato Grosso	Ciências Veterinárias	Estágio de docência Metodologia científica Prática de ensino
UFG - Goiás	Engenharia Civil	Estágio de docência

Fonte: Organizado pelos autores a partir dos sites das instituições envolvidas.

O Brasil conta, atualmente, com 4.588 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (BRASIL, 2019), distribuídos entre instituições públicas e privadas. O direcionamento dos olhares neste estudo para as Universidades Federais se fundamenta pela necessidade de reconhecimento do que vem sendo desenvolvido nesses espaços, uma vez que podem ser vistas como Instituições representantes do Estado e, de certa forma, mais próximas do Ministério da Educação e suas instâncias normativas. As informações utilizadas são as que podem ser encontradas expostas nos *sites* oficiais das Instituições.

Tendo em vista o pensamento de Fávero e Tonieto (2015) em relação ao perfil do docente universitário possuir uma característica técnica, mas que se distancia das práticas pedagógicas em uma lógica de bastar-se no saber do bacharel, a análise dos Programas descritos ocorre a partir do reconhecimento da necessidade de formação didática para a docência no ensino superior. A Portaria CAPES, Nº 76 de 2010, que Regulamenta o Programa de Demanda Social e apresenta critérios para a concessão de bolsas para a pós-graduação *Stricto Sensu*, em seu Artigo 18, explicita que “Art. 18. O estágio de docência é parte da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação [...]” (BRASIL, 2010). Embora não especifique o funcionamento do estágio de docência, o que se constata é uma tentativa de garantir um contato entre os pós-graduandos, a sala de aula e os processos de ensino-aprendizagem, demonstrando a importância de uma formação inicial para a prática docente.

Das 26 Universidades analisadas, 16 delas possuem cursos de Mestrado e Doutorado nos Programas analisados. Entre todas, 7 delas não descrevem nas apresentações de seus programas o objetivo de formar docentes universitários, dando ênfase à formação de profissionais que possam suprir demandas encontradas em seus contextos e contribuir para o avanço em pesquisas. A busca pela formação de professores por meio de cursos de pós-graduação fora apresentada já em 1965 em Parecer próprio do Conselho Federal de Educação que demonstra certa preocupação em qualificar para a docência universitária.

Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação (BRASIL, 1965).

Entre as Universidades envolvidas neste estudo, 7 não apresentam o Estágio de Docência nas estruturas curriculares dos Programas analisados, sendo elas UFRGS, UNIFESP, UFBA, UFAL, UFMA, UFT, UFAC. Ainda que seja possível encontrar o Estágio de Docência nos currículos das demais Instituições, a maioria delas o descreve entre os componentes curriculares eletivos, tornando obrigatória apenas para os bolsistas, o que lhes coloca em consonância com os critérios da Portaria CAPES Nº 76 (BRASIL, 2010). Sobre a existência do Estágio de Docência, a UFSC, em Resolução própria para o componente curricular, descreve o objetivo do Estágio de Docência, conforme segue:

Art. 1º - O objetivo da Disciplina Estágio de Docência é o de propiciar aos alunos uma iniciação na formação docente, através da participação nas seguintes atividades de ensino de graduação:

- I. Ministrando aulas teóricas e práticas;
- II. Participar em avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos;
- III. Aplicar métodos ou técnicas pedagógicas, como estudo dirigido, seminários;
- IV. Preparar material didático (UFSC, 2010).

Ainda que a UFSC normatize o componente curricular Estágio de Docência, é importante avaliar que o Programa analisado não apresenta outro componente curricular relacionado às atividades que devem ser realizadas pelo pós-graduando durante o período de estágio, mantendo, este último, obrigatório apenas aos bolsistas e optativo aos demais estudantes do Programa. Na mesma linha de pensamento apresentada pela UFSC, o componente curricular Estágio em Docência da UFAM abrange atividades de apoio à docência, como ministrar aulas, correção de exercícios, aulas práticas e teóricas e demais atividades caracterizadas como domínio de sala de aula.

Das instituições que possuem o Estágio de Docência em seu Programa, 6 delas trabalham com carga horária abaixo de 2 créditos, considerando uma padronização de 15h/crédito. Por outro lado, os Programas da UFPR, UFC, UFAM e UFMT trabalham com 4 créditos para Estágio de Docência diferenciando dos demais Programas em número de horas/aula voltadas para a formação docente, transparecendo o baixo número de horas dedicadas à formação de professores universitários.

Outro ponto verificado quando em contato com o componente curricular dos Programas diz respeito à existência ou não de outros componentes curriculares que possuam alguma ligação com a formação do docente universitário. Apenas UFRN, UFT, UNIFAP e UFMT divulgam entre seus componentes curriculares a existência de créditos voltados para espaços como Metodologia do Ensino Superior na UNIFAP e UFT, Metodologia Científica e Prática de Ensino na UFMT e Docência no Ensino Superior disposto pela UFRN. Assim, mesmo sendo o curso de pós-graduação *stricto sensu*, o grau acadêmico responsável pela formação do docente de nível universitário e, como descrito por Tissot et al. (2013), a carreira acadêmica ou docente ser o principal motivo para ingresso na pós-graduação, os dados levantados nas Instituições Federais supõem maior direcionamento para a técnica e pesquisa.

A formação do professor e os programas de pós-graduação *stricto sensu*: parâmetros e contradições

É necessário, antes de se transitar pelos campos universitários, considerar que boa parte dos Programas de pós-graduação são intitulados como de formação de pesquisadores, sem a manifestação de uma relação entre os pilares que devem sustentar a Universidade e, por conseguinte, distanciando os seus estudantes dos processos de ensino, sem reconhecer que estes mesmos estudantes, quando egressos de cursos de bacharelado e com expectativas demonstradas por Tissot et al. (2013), ingressam na pós-graduação com vistas à carreira acadêmica enquanto docentes. Contudo, como destaca Grillo (2008, p. 477), há saberes que devem ser apreendidos e que, necessariamente, fazem parte da formação de professores. Grillo faz referência a um equilíbrio entre “[...] saberes da experiência, do conhecimento específico e da Pedagogia”.

Seguindo esta linha de pensamento, da existência de aspectos que formam o professor, Grillo (2008) chama a atenção para o fato de que a prática do professor universitário, em muitos casos, ocorre sem

que sejam reconhecidos tais pontos. Com isso, as ações em sala de aula restam prejudicadas e inseguras, resultando em desvios teóricos e, por consequência, na fragilização da docência enquanto profissão, fator que exige uma elevação nos patamares de qualificação. Como adverte Ramalho (apud Grillo, 2008, p. 478):

Além de gerarem insegurança, colocam em segundo plano a formação pedagógica, a qual é responsável pela reflexão sobre condições histórico-sociais da prática educativa, alarga horizontes e supera a visão de neutralidade do saber, das teorias de cada área, das especificidades do ofício do mestre, de que trata a Didática.

A formação do professor universitário, pautada exclusivamente por conhecimentos técnicos específicos, como pode ser visto na quase totalidade dos Programas de pós-graduação analisados, converge para a manutenção de práticas distantes daquilo que Grillo identifica como ideal. Cabe salientar que a obrigatoriedade de cursar componentes curriculares como a de Estágio de Docência, por exemplo, cabe apenas a uma parcela dos pós-graduandos.

Nesta perspectiva, cabe destaque para as ideias de Masetto (2003), que referência a pós-graduação como local de formação do professor universitário, mas identifica nesses espaços um aprofundamento no pilar pesquisa que, mesmo sendo parte da formação docente, possui como foco descobertas nas áreas específicas. Com isso, “[...] o mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisar” (p. 183-84). Neste ponto, o questionamento de Masetto se faz pertinente: “Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?”, ou, complementando a dúvida levantada por Masetto, seria suficiente para a formação do professor universitário o conhecimento obtido em um único componente curricular relacionado à docência?

Como pode ser visto, os currículos dos Programas de pós-graduação analisados trabalham, em sua maioria, com um componente curricular de Estágio de Docência, muitas vezes marcados por baixa carga horária e sem que haja obrigação para todos os estudantes. Tal programação faz com que os profissionais egressos dos cursos de pós-graduação possuam bom conhecimento em seus campos de atuação profissional, mas, como alerta Pinto (2012) não possuem preparo para contribuir no processo de ensino-aprendizagem ao ingressarem na carreira acadêmica. Soma-se a isso, a ideia já generalizada de que o conhecimento técnico e as experiências profissionais são condições, por si só suficientes para garantir o ensino dos conteúdos (GRILLO, 2008).

Embora o discurso acadêmico tenha defendido a importância da formação docente e as normatizações direcionem para a necessidade de se trabalhar nesse sentido, as práticas formativas apresentadas pelos Programas analisados se distanciam do modelo buscado. Conforme destaca Cunha (2005a), os direcionamentos formativos têm levado em conta as exigências externas à Universidade, sendo coerentes com as demandas de mercado como forma de garantir status de qualidade.

O direcionamento das formações para as demandas de mercado, sugerido por Cunha (2005a), são vistas nas apresentações dos Programas de pós-graduação analisados nas Universidades Federais. Não há dúvidas da importância da Universidade para o desenvolvimento de tecnologias e avanços nas áreas científicas a partir de pesquisas e qualificação de profissionais. Contudo, a orientação dada por Tissot et al. (2013), sobre as expectativas de quem ingressa na pós-graduação, precisam ser levadas em consideração quando da organização dos currículos dos Programas, contribuindo para a qualidade do ensino superior.

Considerações finais

Ao analisar os Programas de pós-graduação das Universidades Federais do Brasil, destacamos a fragilidade da constituição do docente. Mesmo havendo a exigência da titulação de mestre ou doutor para atuar no ensino superior, os Programas não parecem estar preocupados em formar esse sujeito para atuar como professor. As matrizes curriculares dos 26 programas analisados demonstram uma preocupação maior na técnica e pesquisa do que na docência, que na maioria das vezes sequer aparece como componente curricular durante todo o curso.

Há então, uma contradição entre o que os estudos descrevem como ideal de formação, o que é exigido pelas normatizações para se tornar docente universitário (mestrado/doutorado) e o que os programas oferecem para que se torne professor. Os estágios de docência, exigidos por portaria da CAPES, cumprem o mínimo de horas exigido, o que não significa um suporte eficiente na formação do sujeito enquanto professor. Essa ausência de créditos/componentes curriculares, que contribuam para a formação do professor na pós-graduação, resulta em um professor despreparado, o que vai ao encontro do pensamento de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 56), ao explicarem que “[...] o mestre não pode ser improvisado, ele deve saber algo a mais do que o conteúdo da disciplina. O professor deve passar por um processo de formação”.

Existem elementos além da técnica e da prática profissional que precisam estar presentes nos programas de pós-graduação, que garantam que o concluinte possa se tornar um professor. Reconhecer a dimensão e importância do trabalho docente fazem parte de um contexto de reconhecimento do professor enquanto profissional, ou seja, uma profissionalização de sua função. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier:

A profissionalização necessita reunir pesquisa-formação-profissão, sendo, portanto, a comunhão desses três elementos fundamentais. Em particular, as pesquisas que visam ao trabalho do docente na sala de aula, voltadas a levar o docente a dominar a análise de sua prática, por exemplo, constituam uma das premissas básicas para profissionalizar, pois possibilitam eclodir a construção de saberes, de competências construídas e adquiridas no contexto da prática. Nesse sentido, a formação constitui um espaço para trabalhar situações-problemas a partir de reflexões teóricas e críticas que levem o docente a formular hipóteses, constatar essas hipóteses em seu trabalho, num tempo e espaço real, permite também validar, no grupo, os resultados das ações inovadoras surgidas e desenvolvidas enquanto alternativas no trabalho do ensino (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 186).

Contudo, tornar o mestre/doutor num professor universitário, precisa, além dessa mescla “pesquisa-formação-profissão” ter esses elementos presentes na matriz curricular, em forma de créditos obrigatórios, independente do programa escolhido. Professores do ensino superior precisam urgentemente superar a ideia de que o importante está somente na técnica e olhar para a sala de aula, como uma extensão humana, com sujeitos humanos que esperam muito mais do que conteúdo e produção de conhecimento técnico.

Referências

BRASIL. **Parecer N° 977**, de 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. **Lei N. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. **Portaria N. 76**, de 14 de abril de 2010. In: Diário Oficial N° 73, de 19 de abril de 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), 2016. **Formação de professores**. Disponível em : <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Plataforma Sucupira. 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf;jsessionid=IpC19tcuSCVdbQWNHksjYjWE.sucupira-213>. Acesso em: 19 dez. 2019.

CUNHA (a), Maria Isabel. Políticas públicas e docência na universidade. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Formatos Avaliativos e Concepção de docência**. Campinas/SP: Autores associados, 2005. p. 69-91.

CUNHA (b), Maria Isabel. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Formatos Avaliativos e Concepção de docência**. Campinas/SP: Autores associados, 2005. p. 49-67.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Criatividade não é improvisação: crítica a uma concepção equivocada de docência universitária. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ODY, L. C. (Orgs.). **Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015, p.17-36.

GIESTA, Nágila Caporlíngua. Tendências da pedagogia universitária: práticas multidisciplinares. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler (orgs.) **Pedagogia Universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2007, p.265-281.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GRILLO, Marlene Corroero. Didática e formação inicial do professor universitário. In: EGGERT, Edla et al. (orgs.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 477-486.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar, BOLZAN, Doris Pires de Vargas (orgs.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009, p. 249-266.

PINTO, Marialva Moog. Qualidade da educação superior e a formação docente: o que pensam os professores? In: VOLPATO, Gildo; PINTO, Marialva Moog (orgs.). **Pedagogia universitária: olhares e percepções**. Curitiba: CRV, 2012. p. 25-38.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. Tipos de Pesquisa. In: SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TISOTT, Priscila Bresolin et al. Motivadores e expectativas na pós-graduação: um estudo no mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul. In: **MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO**, 13, 2013, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: Universidade de Caxias

do Sul, 2013. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/mostrappga2013/paper/viewFile/3649/1128>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colegiado Pleno. **Resolução Normativa 02/PGMAT/2010: Disciplina de Estágio de Docência**. Florianópolis: Conselho Universitário, 2010. Disponível em: <<https://ppgmat.posgrad.ufsc.br/files/2014/05/Est%C3%A1gio-Doc%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2020.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências, In: MASETTO, Marcos Tarcísio (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998, p.77-94.

Submetido em: 28.09.2020

Aceito em: 03.05.2021