



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO *STRICTO SENSU*

Amanda Pires Chaves¹

Maura Maria Morita Vasconcellos²

RESUMO

O artigo tem como foco a formação para a docência universitária. O objetivo principal foi analisar ações e propostas relativas à formação docente para a Educação Superior na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Em um estudo qualitativo e de caráter exploratório-descritivo, foram consultados, por meio de um questionário, alunos de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física. Como resultado, considera que o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* investigado tem buscado aliar o equilíbrio entre a formação para o ensino e a formação para a pesquisa, mas, ainda assim, acaba por privilegiar a pesquisa, pressionado por políticas públicas e avaliações de caráter produtivo, que induzem à formação do pesquisador, relegando ao segundo plano a formação para a docência em si. Evidencia a necessidade de maior investimento da Pós-Graduação na formação para a docência.

Palavras-chave: Ensino Superior; Docência Universitária; *Stricto Sensu*.

UNIVERSITY TEACHING AND *STRICTO SENSU* PEDAGOGICAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

The focus of this article is on university teaching development. The main objective was to analyze the actions and proposals related to the Higher Education teaching development at the *Stricto Sensu* Post-graduate level. In this qualitative study of exploratory-descriptive character, Physical Education Post-graduate students were consulted through a questionnaire. Results showed that the Post-graduate Physical Education Programs investigated searches for a balance between teaching development and research development. However, pressured by public policies and evaluations based only on academic production, they still tend to privilege research, which leads them to put more emphasis on research development rather than on teaching development. This makes evident the need for Post-graduate Programs to make more investments in teaching development.

Keywords: Higher Education; University teaching; *Stricto Sensu*.

DOCENCIA UNIVERSITARIA: FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN *STRICTO SENSU*

RESUMEN

El artículo tiene foco en la formación para la docencia universitaria. El objetivo principal fue analizar acciones y propuestas relativas con la formación docente para la Educación Superior en el Post-Grado *Stricto Sensu*. En un estudio cualitativo y exploratorio-descriptivo fueron consultados, por medio de un cuestionario, alumnos de un Programa de Post-Grado *Stricto Sensu* en Educación Física. Como resultado, el artículo considera que el Programa de Post-Grado *Stricto Sensu* investigado tiene buscado aliar el equilibrio entre la formación para la enseñanza y la formación para la investigación, pero aún privilegia la investigación, presionado por políticas públicas y evaluaciones de carácter produtivo, que inducen para la formación del investigador, relegando al segundo plan la formación para la propia enseñanza. También evidencia la necesidad de mayor inversión del Post-Grado en la formación para

¹ Licenciada em Educação Física. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação. E-mail: <amanda.pireschaves@gmail.com>

² Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil(2005) Professor Associado B da Universidade Estadual de Londrina, Brasil. E-mail: <mmorita@sercomtel.com.br>



la enseñanza.

Palabras-clave: Educación Superior; Docencia Universitaria; *Stricto Sensu*.

Introdução

Este trabalho apresenta alguns resultados parciais de uma pesquisa de dissertação de Mestrado realizada em um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física, pertencente a duas Universidades públicas e que, propôs como objetivos, (i) analisar ações e propostas relativas à formação docente em um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física; (ii) identificar a perspectiva dos discentes em relação às ações formativas vivenciadas no Curso, especificamente no Mestrado; (iii) e compreender o papel das disciplinas do núcleo comum deste Programa no desenvolvimento da formação docente universitária, realizando um diálogo reflexivo entre as informações encontradas e a literatura existente.

Em um estudo qualitativo e de caráter exploratório-descritivo foram consultados, por meio de um questionário, alunos regulares (mestrandos) e, por meio de entrevista, dois coordenadores de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física. Neste artigo apresentamos as discussões relativas à perspectiva dos alunos.

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física analisado é Associado, ou seja, fazem parte do mesmo Programa duas Universidades públicas em parceria, e dos vinte e quatro alunos regulares, treze estão vinculados a uma Universidade e onze a outra. Dentre estes, dezesseis alunos (66,6%) responderam ao questionário.

Neste texto, apresentamos parte de nossas análises relativas a esta pesquisa, tendo como eixos norteadores: a formação para a docência nos Cursos de Pós-Graduação, especificidades do profissional de Educação Física e sua possível atuação como docente universitário, e a formação pedagógica no *Stricto Sensu* na perspectiva dos alunos.

A formação para a docência nos Cursos de Pós-Graduação

As iniciativas com objetivo de fornecer formação ao professor universitário, embora existentes e crescentes, ainda são esparsas e pontuais no contexto da docência

universitária (PACHANE, 2006). Percebe-se uma desresponsabilização, tanto das instituições quanto das políticas públicas em relação à profissionalização da docência da Educação Superior (CUNHA, 2007).

Conforme já indicaram Gauthier (1998); Marcelo García (1999); Pachane (2006); Soares e Cunha (2010), Isaia e Bolzan (2008) e outros pesquisadores da área, a formação para a docência no Ensino Superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, e pouco ou nada se tem exigido em termos pedagógicos. A Pós-Graduação, locus privilegiado dessa formação, ao priorizar a produção de pesquisas contribui para perpetuar a crença de que basta conhecer profundamente um conteúdo ou ser um bom pesquisador para ser professor no Ensino Superior.

Mesmo considerando que essa formação não se dá em espaço e tempo únicos, os Cursos de Pós-Graduação são considerados, em princípio, como os Cursos formadores de docentes para o Ensino Superior.

A habilitação para a docência no Ensino Superior, como previsto em lei, é adquirida através da frequência a mestrados e doutorados que possibilitem o aprofundamento do conhecimento em uma área específica de atuação: “a habilitação para o exercício do magistério superior deve ser obtida em programas de Mestrado ou Doutorado (artigo 66 da lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394, de 20/12/96)” (BRASIL, 1996).

A proposta fundadora da Pós-Graduação brasileira está explicitada no Parecer 977/65 (MEC/CFE) (BRASIL, 1965), que define os Cursos de Pós-Graduação e distingue as finalidades do Mestrado e do Doutorado. A formação do docente da Educação Superior faz parte dos objetivos dos Programas de Pós-Graduação, segundo o parecer. O documento, ao mesmo tempo em que confere ao Mestrado um caráter de grau terminal para aqueles que não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa, concebe o mestrado como grau inicial da capacitação docente. Se tiver vocação para a pesquisa, o professor candidata-se ao Doutorado.

Lê-se ainda no mesmo parecer:

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, nestas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente com rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação de 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).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), pouco se alterou quanto à regulamentação sobre os Cursos de Pós-Graduação. Na realidade, os Cursos de Pós-Graduação tiveram pouca regulamentação no que se refere à docência e, menos ainda, em relação aos aspectos pedagógicos da formação para a docência. Em geral, as questões relativas à capacitação docente nesse nível giram em torno de discussões estatísticas sobre o número de docentes titulados nas instituições e sobre o crescimento do Ensino Superior e dos Cursos de Pós-Graduação. Quando se procura aprofundar a questão, depara-se com uma bibliografia escassa sobre o assunto.

Percebe-se, pelo exposto na lei, que a formação para o exercício da docência no Ensino Superior pode até levar em consideração apenas a Pós-Graduação *Latu Sensu*. Além disto,

Como não aborda a concepção de docência que deve sustentar este grau de ensino, fica nebulosa a perspectiva dos saberes a serem mobilizados para tal. Tendo os programas centrados suas energias na formação para a pesquisa, parece ter sido assumida a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582).

Essa posição, que concebe a formação do docente universitário como consequência natural da formação do pesquisador, segundo Soares e Cunha (2010), parece estar vinculada ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Sobre isto é relevante a consideração das autoras:

Mas esta tem sido uma suposição discursiva, pois o estatuto epistemológico que sustenta as práticas de ensinar e aprender na universidade não confirma elos automáticos entre ensino e pesquisa. [...] essas atividades assumiram historicamente naturezas distintas e, portanto, a interação entre as mesmas não se concretiza a priori, espontaneamente; depende de um conjunto de fatores que envolvem as concepções que sustentam os currículos, as

políticas educacionais e científicas, os recursos, equipamentos, espaços, tempos e as concepções dos profissionais que as exercem (SOARES; CUNHA, 2010, p.282).

Os Programas de Pós-Graduação em Educação que, na representação de docentes da universidade significam uma alternativa de formação pedagógica, normalmente atraem professores de diversas áreas com o intuito de satisfazer seus interesses no campo da docência, mesmo que nem sempre essa formação seja reconhecida ou valorizada por seus pares (SOARES; CUNHA, 2010).

Em pesquisa sobre a formação pedagógica em Programas de Pós-Graduação em Educação, Soares e Cunha (2010) surpreendem ao verificar que nem mesmo estes aprofundam uma reflexão mais sistematizada sobre a questão.

Os dados indicaram que a representação de docência universitária compartilhada pelos participantes vincula o ensino à pesquisa, entretanto, os saberes pedagógicos são expressos mediante formulações genéricas. A pós-graduação *Stricto Sensu* é percebida como o lugar privilegiado para a formação do docente universitário; todavia, os coordenadores reconhecem que os programas concentram sua atenção na formação do pesquisador, consoante as práticas reguladoras da Capes (SOARES; CUNHA, 2010, p. 577).

Diante das considerações apresentadas acima, muitas indagações ainda carecem de maiores investigações no campo da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Se a pesquisa assume um papel definidor na Pós-Graduação, como se articula a formação do pesquisador com a formação para a docência superior? Perante a expectativa de formação pedagógica para a docência no Ensino Superior dos ingressantes na Pós-Graduação, como os Programas se organizam ou concebem esta formação? Existem propostas explícitas de formação pedagógica e, se existem, como são desenvolvidas? Como coordenadores de curso de diversas áreas percebem e se posicionam sobre esta questão?

Segundo Isaia e Bolzan (2008), a Pós-Graduação *Stricto Sensu* representa um movimento transformativo na construção da carreira docente, e envolve o fato de que os critérios, seleção e progressão funcional estão centrados principalmente na titulação e na produção científico-acadêmica. Além disto, os docentes creditam aos Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* a expansão de seus horizontes conceituais e a possibilidade de formarem-se como pesquisadores e como docentes da Educação Superior.

Especificidades do profissional de Educação Física e sua possível atuação como docente universitário

Atualmente temos em vigência, na Educação Física, um modelo curricular com amparo nas bases normativas, que se referem de modo diferente às integralidades e terminalidades da *licenciatura* – que se modificou tecnicamente para Formação de Professores na Educação Básica (Resoluções nº1/2002 e nº2/2002 do CNE – Conselho Nacional de Educação) e do *bacharelado* – que, para evitar que fosse confundido com o curso de Ensino Médio da Europa, passou a ser nomeado oficialmente de Graduação na Educação Física - Resolução nº7/2004 do CNE (BRASIL, 2004).

Assim, percebem-se duas titulações possíveis ao profissional de Educação Física, que incitam amplas discussões sobre o processo formativo, sobre a organização curricular, o campo de atuação, as competências, as especificidades e os saberes relacionados ao profissional de Educação Física.

Para Taffarel e Santos Júnior (2005), as duas possíveis titulações aprovadas pela Resolução e Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004) promovem a desqualificação do profissional de Educação Física, em especial do professor, uma vez que, “defender o Bacharelado é fragmentar o conhecimento e desqualificar o trabalhador no processo de formação acadêmica” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 123). Ademais, “a divisão em dois cursos, licenciatura e bacharelado, traz problemas de ordem epistemológica e política porque afeta a seleção de conteúdos, os procedimentos, as opções teórico-metodológicas e a articulação do ensino-pesquisa-extensão” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 123), além de outros pontos destacados pelos autores.

Além disso, outro fator em discussão é a inserção deste profissional de Educação Física, seja licenciado ou bacharel, nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e sua possível e provável futura profissão – docente universitário. Sem a preparação e formação pedagógica necessária e inexistente na organização curricular do Graduado em Educação Física (bacharel), ele inicia sua Pós-Graduação *Stricto Sensu* com o intuito de se tornar docente universitário.

Historicamente, a Educação Física caracteriza-se por sua ação pedagógica e trabalho docente no campo da cultura corporal. De acordo com Taffarel e Santos Júnior (2005,

p. 127), “em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho”. E também “nos aponta a necessidade de considerarmos o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 127), o que, segundo os autores, não acontece na organização curricular dos cursos de Educação Física devido à divisão do curso em duas possíveis formações.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) define o perfil do profissional em Educação Física, determinando as especificidades conferidas ao graduado na área.

Graduado em Educação Física com formação – pautada em princípios éticos e com base no rigor científico – de natureza, generalista, humanista, crítica e reflexiva; profissional qualificado para o exercício da área de Educação Física, entendida como um campo de estudo multidisciplinar e de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano, tem como finalidade possibilitar a todo cidadão o acesso a este acervo compreendido como direito inalienável de todos os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana (CBCE, 2002, p.1).

Podemos verificar que o perfil também define em suas entrelinhas que, para o exercício de sua profissão, o profissional de Educação Física, cuja formação está pautada em princípios éticos e científicos, necessita intervir na sociedade e possibilitar, aos indivíduos, o acesso à cultura corporal, e esta intervenção só será possível e de qualidade se o profissional, além de obter conhecimentos técnicos e científicos, possua conhecimentos pedagógicos para esta atuação.

A Educação Física abrange amplo conjunto de atividades e exercícios físicos, que vão para além dos esportes, mas que englobam ações da cultura do movimento humano em sua totalidade (OLIVEIRA; SILVA, 2005). Desse modo, podemos considerar o profissional de Educação Física como o principal responsável pelo ensino e orientação às práticas relacionadas à cultura do movimento humano.

A atividade docente, o ensino da Educação Física, a orientação técnica e física de equipes desportivas, as situações de ensino e treinamentos da cultura física – da iniciação esportiva ao desporto de alto nível – devem ser de competência exclusiva dos profissionais de nível superior, professores de Educação Física. Estes profissionais, com a competência necessária para o desempenho destas funções estariam para a cultura física assim como os

profissionais de mesmo nível, como odontólogos e engenheiros estão para a odontologia e engenharia (PEREIRA, 1988 *apud* OLIVEIRA; SILVA, 2005, p. 3).

Considera-se que, em qualquer campo de trabalho do profissional de Educação Física, seja na educação, no lazer, na saúde ou nos esportes, a atividade pedagógica e o trato com o conhecimento da cultura do movimento humano são as bases para o exercício desta profissão.

A área de atuação do profissional de Educação Física é ampla, cabendo a cada indivíduo optar pelo campo que deseja atuar. O foco deste estudo são aqueles profissionais que decidiram ingressar em um curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física e que, possivelmente, atuarão como docentes no ensino universitário.

A área de Educação Física possui especificidades e variadas possibilidades de atuação, sendo a docência universitária um dos possíveis campos para o exercício profissional. Ao profissional deste campo do saber, em qualquer função que esteja exercendo, principalmente ao docente universitário de Educação Física, torna-se essencial além dos conhecimentos técnicos e científicos da área, conhecer os pressupostos pedagógicos subjacentes à cultura do movimento humano e próprios da docência.

Destarte, a formação pedagógica nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, assim como a formação científica são essenciais, tanto para a capacitação e futuro exercício do profissional desta área como, e principalmente, para avanços na qualidade do Ensino Superior.

A Formação pedagógica no *Stricto Sensu* na perspectiva de alunos

A fim de compreender um pouco mais acerca da complexidade da formação do docente universitário, buscamos analisar, na perspectiva dos alunos regulares (mestrandos) de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física, como ocorre o desenvolvimento da formação pedagógica no contexto em que estão inseridos.

Relacionada à primeira categoria de análise - Formação e atuação profissional, foi pedido para que os alunos regulares respondessem qual foi sua formação inicial e se haviam feito Pós-Graduação *Lato Sensu*. Neste item houve a intenção de caracterizar os participantes

da pesquisa de modo mais específico, conhecendo as particularidades do processo de formação e atuação.

Na realidade estudada há uma maior presença (38%) de alunos advindos do Curso de Bacharelado em Educação Física - além dos demais encontrados em menor porcentagem, como: Esporte (6%), Nutrição (6%) e Fisioterapia (6%), que também são caracterizados como Cursos de Bacharelado.

Os licenciados completam a porcentagem encontrada, sendo a Licenciatura considerada a segunda de maior incidência (25%), seguida pela Licenciatura Plena (19%), caracterizada como Curso de formação inicial, que contempla tanto a Licenciatura como o Bacharelado. No processo de formação deste Curso, os alunos são preparados tanto para atuar como licenciados – professores como bacharéis. Vale salientar que este tipo de formação não é mais existente no campo de formação profissional em Educação Física. Hoje, forma-se o licenciado ou o graduado – bacharel.

Apesar da existência dos licenciados, ou formados para exercer a formação de professor, Vasconcelos (1996, p. 20) afirma que “o elenco de disciplinas de caráter pedagógico voltados para a formação de professores para atuarem na escola de 1º e 2º graus”, embora preparem pedagogicamente, “o enfoque dado em seus cursos terá sido sempre voltado para o processo do ensino-aprendizagem da criança e do adolescente, deixando, portanto, de lado o adulto” (VASCONCELOS, 1996, p. 20), a quem o docente universitário deverá ensinar.

Sobre os Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, 62,5% dos alunos regulares não fizeram nenhum tipo, e 37,5% fizeram apenas um curso. Dentre os Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* encontrados, destacamos: Fisiologia Humana, Futsal, Fisioterapia Neurofuncional, Personal Trainer e Lazer e Recreação. É de suma importância apontar que nenhum dos Cursos de Pós-Graduação mencionados estão inseridos no rol da Formação Continuada de Professores, são apenas voltados a áreas técnicas e específicas da Educação Física ou de outras áreas de conhecimento.

Em relação ao Estágio de Docência, buscou-se compreender a percepção dos alunos regulares sobre sua contribuição à formação docente. Cabe ressaltar que cada aluno realizou o Estágio de Docência em uma disciplina com um professor regente, escolhida em conjunto com seu orientador. Dessa maneira, provavelmente, as disciplinas e os professores regentes foram distintos, assim como as vivências e experiências e, por isso, são encontrados

posicionamentos divergentes em relação à contribuição do Estágio de Docência em sua formação.

Para cinco dos alunos regulares do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física (PPGEF,) o Estágio de Docência não auxilia efetivamente a formação do professor universitário, visto que os professores regentes das disciplinas não oferecem oportunidade para que os alunos de Pós-Graduação possam ministrar as aulas, não apresentam recursos e estratégias suficientes para, de fato, auxiliar no processo de formação dos alunos, atribuindo a eles apenas funções burocráticas, como correção de provas e trabalhos. Outros apontam que o tempo para tal vivência é muito curto e que acaba não auxiliando de maneira efetiva, apenas funcionam como um cumprimento de exigências, no caso dos bolsistas.

Para Bazzo (2006) e Veiga (2009), de nada adianta o Estágio de Docência existir, por obrigação, e não possuir uma discussão e uma função para elas. Ao existir somente para cumprir com as leis obrigatórias, não estará formando para o ensino e docência de qualidade.

Segundo Veiga (2009, p. 80), o Estágio de Docência, como as demais disciplinas componentes dos currículos dos Cursos de Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu*, deve ser fundamentado e consolidado no âmago da educação como “prática social emancipadora, como um processo indagador e inovador”. Por meio da reflexão e construção de conhecimentos e métodos didáticos, é possível propiciar novas maneiras de conhecer e melhorar a prática docente, “delineando caminhos mais adequados à realidade educativa a fim de compreender, em sua globalidade, o processo de ensino” (VEIGA, 2009, p. 80).

Em contrapartida, sete alunos afirmaram que o Estágio de Docência auxilia efetivamente na formação do professor universitário, visto que permite aos discentes vivenciarem e terem experiências como docentes e, até mesmo, para alguns terem o primeiro contato com este campo de atuação. Desta forma, auxilia e traz benefícios à formação docente, o que não significa que somente isto seja suficiente para uma formação docente de qualidade.

A 3 - Sim, o Estágio de Docência nos permite estar mais perto do aluno. Nos permite vivenciar a disciplina, as dúvidas dos alunos, enfim, uma **ótima experiência para formação**. No entanto, eu acredito que não se restringe somente ao Estágio (**grifo nosso**).

A 5 - Sim, a realização do Estágio de Docência dá ao estudante a primeira **oportunidade de contato de fato com a docência** e proporciona experiência para atuações futuras (**grifo nosso**).

Anteriormente às questões relacionadas ao desenvolvimento da formação pedagógica realizada no Programa, buscou-se averiguar as razões pelas quais os alunos ingressaram no Mestrado, e foram encontrados razões diversas. No entanto, cabe destacar as mais citadas: melhor remuneração, qualificação profissional, desejo em ser docente, seguir carreira acadêmica e interesse por pesquisa.

Podemos encontrar resultados semelhantes no estudo realizado por Dutra *et. al.* (2009), no qual foi verificado que a maioria dos alunos tem a expectativa de que, ao ingressarem no Mestrado, irão se desenvolver profissional e pessoalmente e, conseqüentemente, ocuparão melhores cargos e receberão melhores salários. Ainda, nem sempre buscam o Mestrado pelo interesse em ser professor, em ensinar, mas por ter familiaridade com a pesquisa.

Em sequência, foi perguntado aos alunos se as disciplinas do núcleo comum - Metodologia de Pesquisa em Educação Física (mais cursada), Metodologia do Ensino Superior, Epistemologia e Educação Física, e Educação Física e Universidade, cursadas por eles até o momento, haviam auxiliado ou contribuído efetivamente para a sua formação para a docência. Somente para dois alunos elas não trouxeram efetiva contribuição. Segundo estes alunos, as disciplinas do núcleo comum trouxeram contribuições apenas teóricas ou ligadas à pesquisa.

A 1 – **Auxiliaram apenas na teoria** e nada na prática (**grifo nosso**).

A 7 – A disciplina **contribuiu** mais para a prática em **pesquisa** do que, especificamente para a formação em docência (**grifo nosso**).

Para os demais alunos, as disciplinas do núcleo comum auxiliaram ou contribuíram de modos variados; contudo, discorreram em seus depoimentos de maneira geral e não muito específica. Em outras palavras, não dão indícios de que ocorreu uma efetiva contribuição das disciplinas do núcleo comum à formação para a docência, somente auxiliaram ou contribuíram com elementos metodológicos de ensino, básicos a carreira docente, alguns não ligados

diretamente à formação para a docência, mas à formação para a pesquisa, como se pode verificar nos relatos a seguir:

A 5 - A disciplina proporcionou um **conhecimento sobre a prática da pesquisa** que não se tem contato na graduação (**grifo nosso**).

A 8 - É importante compreender as **formas e métodos de aplicação e avaliação existentes** na área, a relevância de levantamento dos dados de determinada **proposta de pesquisa e sua comprovação**, proporcionando o uso de ferramentas para essa leitura (**grifo nosso**).

Para Bazzo (2006, p. 196), “não basta, embora ajude, existir em alguns cursos [...] a disciplina de Metodologia de Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, como vem ocorrendo nos últimos anos” por determinação da legislação – ou até mesmo existir outras disciplinas relacionadas à formação para a docência sem deliberações legislativas; contendo uma carga horária média de 60 horas, considerada insuficiente para preparar efetivamente para a docência, cuja área de ocupação contém uma complexidade indiscutível, como apontado por Anastasiou (2006).

Torna-se, portanto, essencial discutir para que servem, quais funções exercem, o que é necessário ser feito para aprimorar essas disciplinas para que ofereça aos alunos de Pós-Graduação, futuros docentes universitários, uma formação pedagógica docente que vá além das questões metodológicas e contemple as questões éticas, políticas, sociais e educacionais, integrando em igual proporção conhecimentos científicos e pedagógicos.

Perguntou-se, em seguida, aos alunos se, de modo geral, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física proporciona uma formação pedagógica de qualidade para o futuro exercício de sua docência ou para aqueles que já atuam como professores universitários, e se contribui para a melhoria de seu trabalho enquanto professor. Cinco alunos afirmaram que não. Alguns justificaram que existe, no Programa, a preocupação com a formação para docência. No entanto, quando comparada à formação para pesquisa ofertada pelo Programa, esta ainda ocupa lugar secundário. Outros cursaram apenas a disciplina de Metodologia de pesquisa em Educação Física e, portanto, apontaram que somente o Estágio de Docência não é suficiente para uma formação docente de qualidade.

Onze alunos, responderam que sim, o Programa está proporcionando uma formação pedagógica de qualidade para o futuro exercício de sua docência. Todavia, em seus

depoimentos, percebemos que estão sendo explorados, no desenvolvimento do processo de formação, apenas práticas, vivências, recursos e ferramentas, olvidando de estabelecer relações com elementos éticos, políticos e epistemológicos essenciais para que uma formação pedagógica de qualidade seja proporcionada. Contudo, mesmo afirmando que uma formação pedagógica de qualidade é oferecida pelo Programa, dois alunos salientaram que, por causa da cobrança relacionada às publicações, o foco do Programa é a formação para a pesquisa, como tem ocorrido, de modo geral, em diversos contextos.

A 9 - Acredito que as disciplinas proporcionadas pelo Programa contribuem para a formação como docente, porém **a necessidade de publicação faz com que o grande foco do programa seja voltado à pesquisa (grifo nosso).**

A 13 - Acredito que sim, pois para se dar aula é preciso entender sobre **pesquisa** e agregar muitos conhecimentos. Embora para a docência em si eu acredito que poderia ter mais disciplinas voltadas especificamente para esse fim, como por exemplo, métodos para dar aula e avaliações dos alunos, etc **(grifo nosso).**

Uma das principais dificuldades encontrada pelos Programas de Pós-Graduação no desenvolvimento dos processos de formação, assim como no próprio exercício da carreira docente, é integrar e manter um equilíbrio entre a pesquisa e a docência, visto que existe, no âmbito educacional, uma dicotomia entre ensino e pesquisa que ainda não foi superada (VASCONCELOS, 2000).

Diante das análises realizadas neste estudo, foi possível perceber que a maior porcentagem dos alunos regulares é advinda de cursos de Bacharelado e possui Pós-Graduação *Lato Sensu* em áreas técnicas da Educação Física, não relacionadas ao ensino e à docência em si – o que demonstra a importância da formação pedagógica oferecida pelo Programa e deste estudo para a área. Quanto ao Estágio de Docência, tem auxiliado para a formação do professor universitário do ponto de vista da maior parte dos alunos, pois permite o contato com o campo de atuação por meio de vivências. Todavia, sabemos que somente estas vivências não são suficientes para que uma formação pedagógica docente de qualidade aconteça. Em consonância, na concepção dos alunos regulares, as disciplinas do núcleo comum cursadas até o momento contribuíram efetivamente para sua formação docente. Contudo, os depoimentos não apresentam aspectos que comprovem esta contribuição

efetiva, visto que os elementos metodológicos de ensino destacados são básicos à função docente.

Na realidade em que o estudo está inserido, a preocupação com a formação pedagógica dos futuros docentes universitários existe. Contudo, está sendo desenvolvida de modo generalizado, abarcando apenas alguns alunos do Programa e explorando elementos de caráter essencialmente científicos e técnicos da carreira docente, esquecendo-se que, para que uma formação docente de qualidade aconteça, requer que o futuro docente tenha subsídios que atendam às especificidades da docência que também englobem elementos éticos, políticos, sociais e educacionais.

Considerações finais

A realização deste estudo buscou compreender, dentre vários aspectos, a docência universitária e seus processos formativos. Os problemas mencionados no decorrer deste estudo são relacionados à questão da formação do docente universitário e dos desafios inerentes a esta formação e a sua prática. Eles também apontam a necessidade das políticas públicas serem repensadas, de modo a preencher as lacunas existentes a respeito de aspectos que dificultam tanto a formação do docente do ensino superior, quanto as suas ações cotidianas em exercício de sua profissão.

Foi possível perceber que um dos grandes desafios da docência universitária está em aliar ensino e pesquisa, visto que, além do professor ser pesquisador, também deve exercer sua docência. Outro aspecto a considerar é que, pelo fato de as políticas públicas não serem tão claras quanto ao processo de formação do docente universitário, o campo pedagógico está sendo deixado de lado. Deste modo, é possível que, quando a formação pedagógica ocorra, esta seja secundarizada, dando prioridade aos processos investigativos, ou seja, à pesquisa, não contribuindo na busca de solução de problemas de ensino encontrados na universidade.

Por outro lado, foi possível verificar, por meio da análise destes dados, que o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* investigado vem buscando uma formação docente de qualidade, tentando aliar, em suas propostas e ações, o equilíbrio entre a formação para o ensino e a formação para a pesquisa. Assim, tem como objetivo uma relação articulada entre

ensino e pesquisa nos processos de formação de seus alunos, mas ainda privilegia a pesquisa, pressionado por políticas públicas e avaliações de caráter meramente produtivo, que induzem a formação do pesquisador e dificultam a formação para a docência em si. Tais resultados evidenciam a necessidade de maior investimento da Pós-Graduação na formação para a docência.

Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.) **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.) **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

BRASIL 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, nº 248, p. 27.833-27.841, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977/65**. Brasília, 1965. (Documenta, n. 44, dez. p. 67-86).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor em Educação Básica. Brasília, 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor em Educação Básica. Brasília, 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 2004.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE). **Fórum sobre formação profissional na Educação Física brasileira**: documento síntese. Campinas, 2 de março de 2002. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br>>. Acesso em: 3 set. de 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 11-26.

DUTRA, Marina Laura da Silveira et al. A pós-graduação e sua contribuição para a formação profissional dos administradores. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA (SEGET), 6., 2009, Resende. **Anais**. Resende: Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), 2009. p. 1-14.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí Ed., 1998.

ISAIA, S.M.; BOLZAN, D.P.V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, vol. 14, n.26, jan./jun., 2008, p.25-42.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Aurélio Luiz de; SILVA, Marcelo Pereira da. O profissional de educação física e a responsabilidade legal que o cerca: fundamentos para uma discussão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 2005, Ponta Grossa. **Comunicação Oral**. Ponta Grossa: CEFET-PR. Disponível em: <http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos/comunicacao_oral/art4.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2013.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

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

TAFFAREL, Celi N. Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Ed. da Faculdade Salesiana, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. **A formação do professor do ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

RECEBIDO EM 10 DE AGOSTO DE 2015.

APROVADO EM 09 DE NOVEMBRO DE 2015.