



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROGRAMA BOLSA REUNI DE ASSISTÊNCIA AO ENSINO COMO
ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
PERSPECTIVAS DOS BOLSISTAS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UFRN**

ALCIO FARIAS DE AZEVEDO

NATAL - RN
2012

ALCIO FARIAS DE AZEVEDO

**O PROGRAMA BOLSA REUNI DE ASSISTÊNCIA AO ENSINO COMO
ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
PERSPECTIVAS DOS BOLSISTAS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UFRN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Maria Gurgel Ribeiro

NATAL - RN

2012

ALCIO FARIAS DE AZEVEDO

**O PROGRAMA BOLSA REUNI DE ASSISTÊNCIA AO ENSINO COMO
ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
PERSPECTIVAS DOS BOLSISTAS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UFRN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Aprovado em __/__/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Presidente

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. César Quintão Fróes

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Rosa Aparecida Pinheiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Liliane dos Santos Gutierre

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Examinadora Suplente

Natal – RN
2012

A uma mulher que para sobreviver conquistou sua participação na vida. Travou conflitos, transformou conceitos, concretizou ideias... Construiu sua vida e sua profissão, conduzindo-as como sobrenome.

Francisca Enfermeira,
minha MÃE.

AGRADECIMENTO

A Deus, que nos concedeu o dom da vida e, nas horas em que a solidão e os empecilhos da caminhada tentam nos desmotivar, transborda graças por meio do Espírito Santo, vivificando nosso Ser;

A minha mãe, para quem todo o nosso esforço é incapaz de expressar nossa devoção e gratidão...;

À Professora Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro, que nos acolheu com entusiasmo, orientando-nos com sabedoria, competência, sensibilidade e elegância;

Às Professoras Edna Maria da Silva, Fernanda Nervo Raffin e ao Professor Rubens Maribondo pela atenção para com nosso trabalho;

Às Professoras Rosa Aparecida Pinheiro e Márcia Gorette Lima da Silva, primeiras incentivadoras na construção do nosso objeto de estudo;

À Professora Liliane dos Santos Gutierre, que olhou para o nosso texto com a perícia e o cuidado que só os amigos imprimem;

Aos colegas de trabalho da PPg, que incentivaram a concretização desse sonho e nos momentos de turbulências produziram a calma;

Aos Bolsistas REUNI, que de forma desprendida participaram da pesquisa, sempre solícitos aos questionamentos;

Ao inesquecível Jaco Libanio de Araújo, que em sua nova morada continua cuidando de mim;

Aos meus amigos sãojoseenses que, reconhecendo a importância deste trabalho para nossa vida, torciam pelo nosso sucesso.

Vejo-me fascinado, seduzido, apaixonado...
De soslaio, encontro-os ao meu lado.
Gotejante, as lágrimas que rolaram naquele
olhar inundam o meu ser. Entorpecido da
alegria dos participantes. Vejo-os nas vidas
que visitei.

Alcio Farias de Azevedo

RESUMO

O presente estudo está inserido no contexto de expansão e reestruturação do ensino superior, em que a universidade se abre para o acesso de novos e diferentes públicos, antes excluídos e, com isso, provoca a inclusão à pauta de discussão questões relacionadas à formação para a docência universitária. No espaço local, em atendimento às políticas defendidas pelo Ministério da Educação (MEC), a UFRN pactua um projeto de expansão e reestruturação, denominado Programa REUNI, que focaliza esforços para a melhoria do ensino de graduação, estabelecendo, entre outras, a meta de elevar a taxa de sucesso dos cursos de graduação. Para isso, o projeto prevê dentro da dimensão de suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, a institucionalização do Programa Bolsa REUNI de assistência ao ensino da UFRN. Delimitando o objeto de investigação, toma-se para análise esse Programa de Bolsa REUNI, orientada pela seguinte questão: “*Os dispositivos formativos adotados pelo Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN o credenciam como estratégia de formação para docência universitária?*”. Com intuito de atender ao questionamento posto, foi estabelecido, como objetivo central, identificar e analisar, a partir das perspectivas dos bolsistas REUNI, se os dispositivos formativos adotados pelo Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN o legitimam como estratégia de formação para a docência universitária, adentrando a contribuição da Pós-Graduação, quanto ao fomento da formação docente para o Ensino Superior. Para tanto, a partir de uma abordagem qualitativa em educação, recorreu-se ao estudo de caso como abordagem teórico-metodológica, utilizando-se dos procedimentos de análise documental e de entrevista semiestruturada com os bolsistas REUNI para a construção das informações que foram analisadas, com fulcro na análise de conteúdo. Entende-se que pesquisar sobre a formação para a docência universitária sob a perspectiva dos pós-graduandos contribui para adequação dos dispositivos formativos utilizados no processo formativo, como também, desvela elementos que podem aprofundar uma reflexão sobre o papel dos programas de pós-graduação. A relevância desse estudo deve-se, portanto, às contribuições que suscitam para repensar a pós-graduação como espaço de formação para a docência, tendo em vista a forte articulação que se estabelece com os cursos de graduação e com a produção de conhecimentos que orientam a ação docente na formação dos profissionais das diversas áreas de abrangência da Universidade.

Palavras chaves: Programa Bolsa REUNI. Dispositivos formativos. Formação para docência universitária.

ABSTRACT

This paper deals with the expansion and restructuring of college studies, in which university becomes receptive to the coming in of new and different persons, not thought of before. Thereby, it brings to discussion items related to teachers' formation. At RN federal university-UFRN, in attendance to policies adopted by the Education Ministry (MEC) a project of expansion and restructuring, named REUNI Program, is in course, which reinforces graduation improvement, and whose aim is to encourage the reward ranks of graduation courses. At this sense, the project supposes, as preconditions to post-graduation qualitative development and improvement of graduation courses, the institutionalization of REUNI Scholarship Program. While object of investigation, it can suggest some questions, as, for example, "do the REUNI Scholarship Program formative mechanisms, which give support to UFRN teaching practices, credit them as a formation strategy to their staff?." To find an answer to this question, one has defined as a central target to identify and to analyse this possibility, as well as to assess the contribution of post-graduation courses to improving university teaching. The point of departure of this paper being of qualitative nature, one has resorted to methodological-theoretic case studies supported by procedures of documental analysis and semi-structured interviews with REUNI scholarship benefactors, in order to join information and analyse their contents. For sure, to investigate university formation teaching under the light of the post-graduating students is a good means of fitting formative mechanisms employed in the formation process, as well as discovering elements that can favor a deeper discussion on the role of the post-graduation programs. The importance of this study should be credited to its suggestive contributions on the meaning of post-graduation courses while a space devoted to teaching formation, due to the strong relation established, on a hand, with graduation courses and, on the other, with the production of knowledge supporting teaching practices in teacher formation in the most different fields.

Key-words: REUNI Scholarship Program. Formative mechanisms. Formation to university teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Desenho da Investigação.....	45
Figura 2	Detalhamento da Meta 4 do Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN.....	56
Figura 3	Detalhamento da Meta 8 do Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN.....	56
Figura 4	Oficina sobre dinâmicas em sala de aula ministrada pelas Professoras Márcia Maria Gurgel Ribeiro e Marisa Nasciso Sampaio realizada em 20/11/2009.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição de Bolsas por Centro/Unidade Acadêmica em 2009.....	36
Tabela 2	Participantes da pesquisa por Centro/Programa/Nível.....	37
Tabela 3	Número de Bolsas por Nível/Ano.....	58
Tabela 4	Distribuição de Bolsas no Ano de 2009 por Nível e Linha de Ação.....	60
Tabela 5	Distribuição de Bolsas no Ano de 2010 por Nível e Linha de Ação.....	61
Tabela 6	Distribuição de Bolsas no Ano de 2011 por Nível e Linha de Ação.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCT	Bacharelado em Ciências e Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Centro de Biociências
CCET	Centro de Ciências Exatas e da Terra
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
CT	Centro de Tecnologia
CDP	Coordenação Didático-Pedagógica
CE	Centro de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Coordenação Pedagógica
EAJ	Escola Agrícola de Jundiá
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAP	Programa de Atualização Pedagógica
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPg	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PROLETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Coordenação Geral
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RN	Rio Grande do Norte
SAC	Sistema de Acompanhamento de Concessões
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 DIVERSOS PONTOS DE PARTIDA: EMBARCANDO PARA NOVOS ENCONTROS.....	14
2 PRIMEIRO ENCONTRO: DESDOBRANDO CAMINHOS E ESCOLHENDO INSTRUMENTOS DE INTERLOCUÇÕES.....	29
2.1 CONTEXTO E FRONTEIRAS DA PESQUISA.....	29
2.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	33
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	35
2.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	39
2.4.1 Análise Documental.....	39
2.4.2 Entrevistas semiestruturadas.....	40
2.4.3 Procedimentos de análise das informações.....	43
3 SEGUNDO ENCONTRO: CONTEXTUALIZANDO O REUNI.....	48
3.1 O PROGRAMA REUNI NO CONTEXTO DA UFRN.....	51
3.2 OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE BOLSAS REUNI.....	58
4 TERCEIRO ENCONTRO: DISPOSITIVOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	65
4.1 DISPOSITIVOS FORMATIVOS.....	65
4.1.1 Comitê Gestor.....	66
4.1.2 A Coordenação Pedagógica.....	70
4.1.3 O Programa de Capacitação Pedagógica.....	72
4.1.4 Docência Assistida.....	76
5 QUARTO ENCONTRO: PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	81
5.1 SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	81
5.2 PERFIL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	88
5.3 FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	94

5.4 VALORAÇÃO DO PROGRAMA BOLSA REUNI.....	102
5.4.1 Visão Crítica.....	103
5.4.2 Visão Afetiva.....	106
5.4.3 Visão Pedagógica.....	108
5.4.4 Visão Acadêmica.....	111
5.5 FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	113

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS: DESEMBARCANDO PARA FUTUROS ENCONTROS.....	117
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES.....	131
ANEXOS.....	139

1 DIVERSOS PONTOS DE PARTIDA: EMBARCANDO PARA NOVOS ENCONTROS

O presente estudo aborda aspectos relacionados ao movimento de expansão e de reestruturação do ensino superior nas universidades públicas federais, deflagrado com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a partir de 2008, em que a universidade se abre para o acesso de novos e diferentes públicos, antes excluídos, garantindo-lhes uma heterogeneidade de estudantes e, com isso, provocando a inclusão à pauta de discussão sobre as questões relacionadas à formação para a docência universitária.

Em atendimento às políticas defendidas pelo Ministério da Educação (MEC), a UFRN pactua um projeto de expansão e reestruturação, Programa REUNI, que focaliza: na melhoria do ensino de graduação; na formação didático-pedagógica dos professores; na incorporação de novas metodologias informacionais; nas experiências didático-pedagógicas bem sucedidas; e na institucionalização de políticas de melhoria da educação básica.

Diante da meta de elevar a taxa de sucesso dos cursos de graduação, com a elevação dos índices de acesso, permanência e de aprovação dos alunos, o projeto prevê, dentro da dimensão de suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, a institucionalização do Programa Bolsa REUNI de assistência ao ensino da UFRN.

Nossos interesses estão relacionados, portanto, à análise dos aspectos formativos do Programa de Bolsas REUNI, na UFRN, a partir das perspectivas dos discentes de pós-graduação que participam do programa, pós-graduandos das diversas áreas de formação na UFRN.

Entre os interesses mobilizadores desse estudo, sobressaem aqueles vinculados à formação para a docência, que nascem concomitantes aos nossos estudos acadêmicos e às experiências de atuação que desenvolvemos ao longo de nossa trajetória profissional.

Elaboramos um breve relato sobre as origens desses interesses para localizar, historicamente, as preocupações que nos levaram a pesquisar sobre a

docência universitária e sobre a pós-graduação, justificando a relevância e a atualidade deste estudo.

Localizamos experiências vividas durante a graduação, como aluno do curso de Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em que nossas pesquisas estiveram relacionadas à formação docente e ao contexto escolar, aprofundadas pelos estudos (AZEVEDO, 2006, 2008) em curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil e Gestão Escolar, ambos na UFRN.

Nesse mesmo período, atuamos profissionalmente como Secretário Municipal de Educação e como membro de equipe gestora e pedagógica de escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio no município de São José do Seridó (RN). Nessas oportunidades, diagnosticamos e registramos, no Plano Municipal de Educação/2002-2011 (Lei nº 237/02) daquele município, a necessidade de sistematização de uma política municipal de formação de profissionais para a docência na educação básica.

A atuação como coordenador pedagógico nos programas de incentivo à formação docente, como os programas de Formação Profissional Continuada – Parâmetros em Ação e Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PROLETRAMENTO) possibilitaram experiências voltadas à docência no ensino fundamental e médio que nos instigaram a desenvolver um olhar mais acurado sobre as questões pertinentes à formação docente.

Intensificamos essas experiências ao atuarmos como pedagogo no município de Jardim do Seridó-RN, coordenando as atividades pedagógicas na Escola Municipal Professora Zélia Costa da Cunha e a construção do Memorial da Gestão da Educação Municipal, referente ao quadriênio 2005-2008, tarefa executada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação daquele município.

Todas as experiências com a formação de professores para a educação básica foram determinantes para o processo de constituição de um referencial teórico-prático sobre a docência, entendendo esta como uma atividade complexa que não se apresenta pronta e acabada, mas em permanente construção, por ser uma atividade desenvolvida na relação com os seres humanos que têm expectativas e objetivos diferenciados em relação à educação; portanto, requer diferentes saberes para a mobilização dos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, consideramos que a experiência mais significativa em nossa trajetória profissional para o desenvolvimento deste estudo está relacionada às

atividades que desenvolvemos, desde 2008, atuando como Técnico em Assuntos Educacionais, lotado na Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRN, onde estamos inserido no apoio técnico ao Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN.

O REUNI constituiu parte dos conteúdos do processo seletivo para admissão ao quadro de Técnico em Assuntos Educacionais, possibilitando nosso primeiro encontro, em que fomos levados a conhecer as propostas de expansão e reestruturação do ensino superior brasileiro, antes mesmo de ingressarmos na UFRN. Assim, estabelecia-se o primeiro contato com a temática que envolve o estudo proposto neste trabalho.

A adesão ao quadro de funcionários da UFRN e a atuação na PPg oportunizaram aprofundarmos a leitura e a análise do Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN (UFRN, 2007), com especial atenção à dimensão de suporte da Pós-Graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de Graduação. Com isso, pudemos sistematizar a contextualização e o conhecimento do cenário no qual transitaríamos, por decorrência das atividades profissionais, associados, também, à participação nas discussões, no âmbito do Comitê Gestor¹ do Projeto REUNI, sobre a formação docente nos cursos de mestrado e doutorado.

Nessas experiências, adentramos por questões que envolvem a formação dos pós-graduandos para o exercício da docência no ensino superior, como também, compreendemos que a adesão da UFRN ao Projeto REUNI fora entendida como uma oportunidade utilizada pela instituição para consolidação de seu papel no cumprimento de sua missão acadêmica, técnica e administrativa expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 1999-2008 (UFRN, 1999), qual seja, a de “Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuindo para o desenvolvimento humano, e comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania”. Outro aspecto pontuado no PDI se refere ao destacado papel da UFRN na formação de profissionais qualificados, contribuindo para o desenvolvimento sócioeconômico e cultural do Estado do Rio Grande do Norte.

Aprofundar o conhecimento sobre o Projeto REUNI, especificamente, quanto à implantação e acompanhamento do Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN, passa a ser uma atividade profissional e, conseqüentemente, o

¹Sobre o Comitê Gestor detalharemos no item 4.1.1.

contexto no qual o objeto de estudo de nossa pesquisa está mergulhado e se desenvolve enquanto dissertação. Essa experiência permitiu-nos perceber que a docência assume um papel primordial no conjunto das atividades da Universidade, no sentido em que estabelece articulações epistemológicas e práticas com a pesquisa e com a extensão, abrindo espaços não só para a formação profissional dos alunos, mas também para a produção e a socialização de conhecimentos, provocando avanços no desenvolvimento sociocognitivo dos alunos da graduação e promovendo a função social da instituição.

O movimento de expansão do ensino superior brasileiro inicia, marcadamente a partir dos anos 2000, quando a ampliação do ensino superior ultrapassa o atendimento à elite, alcançando índices próximos aos modelos de massificação, evidenciando o foco das políticas educacionais em nosso país. A partir de então, as questões relacionadas ao ensino superior ganham centralidade no debate educacional, em especial na formação dos profissionais para atuarem como docentes universitários.

No entanto, mesmo diante da centralidade que o tema assumiu no último decênio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, quando se refere ao exercício do magistério superior, não evidencia a problemática da formação para a docência universitária, restringindo-se a atribuir “a preparação para exercício do magistério superior” à pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Contraditoriamente, na prática, buscando atender ao que preconiza a lei, os programas de pós-graduação reduzem a formação docente à oferta de uma disciplina de cunho didático-pedagógico, denominada na UFRN de Metodologia do Ensino Superior, com uma carga horária de sessenta horas. Mais recentemente, a partir dos últimos cinco anos, nos casos dos pós-graduandos bolsistas da modalidade Demanda Social da Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior (CAPES), exige-se, obrigatoriamente, o cumprimento de atividades de docência assistida.

Nessa perspectiva, ampliam-se as preocupações com a formação dos professores para a docência universitária e com a qualidade do ensino ministrado nas universidades. Esses se tornaram temas de calorosas discussões e têm despertado o interesse de pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, em

especial dos organismos internacionais que exercem uma pressão por mudanças nas universidades.

O debate sobre a formação do professor, no cenário da reforma educacional nos anos 1990, colocou no cerne da reforma a formação docente para a educação básica, defendida pelos organismos internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, com privilégio ao treinamento em serviço, possibilitando a utilização dos conhecimentos adquiridos imediatamente na realidade vivenciada pelos professores, em uma lógica em que: “A opção pela formação em serviço atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino.” (CABRAL NETO; CASTRO, 2000, p.113).

Esse debate também se instaura nas instituições de ensino superior, em decorrência das estratégias de mercado na prática pedagógica universitária, decorrente da extrapolação das barreiras geopolíticas, da transnacionalização das universidades, da diversificação, privatização e busca da qualidade universitária, ideário neoliberal de redução do papel do Estado na universidade (MOROSINI, 2006).

A partir de 1996, com a promulgação da nova LDB (Lei 9394/96), segue-se a orientação internacional com a diminuição do papel do Estado, a expansão das instituições de educação superior através da privatização e a implementação de critérios de qualidade para a avaliação em todos os níveis.

Considerando a determinação da LDB e perscrutando o Regulamento Geral dos Programas e Curso de Pós-Graduação da UFRN, estabelecido pela Resolução nº 072/2004, de 09 de novembro de 2004, expedida pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), comprovamos que no artigo 1º, inciso II, a Pós-Graduação tem como um dos objetivos principais a capacitação docente para o ensino da Graduação e Pós-Graduação. No entanto, segundo Baldi (2008),

(...) o modelo de formação para o magistério de nível superior tem na sua base a pesquisa; tanto os planos de carreira das instituições como o credenciamento das universidades centram-se nos parâmetros da pós-graduação *stricto sensu*. (...) o que significa que a concepção da docência universitária está centrada apenas numa preparação e atividade estritamente científica. (BALDI, 2008, p. 34).

Assim, refletir sobre as práticas pedagógicas que são vivenciadas pelos discentes de Pós-Graduação nos programas de formação para a docência no ensino universitário contribuirá para romper com as práticas descontextualizadas e desprovidas de significação social, como também, envidará esforços dos vários sujeitos sociais quanto à oferta de uma educação de qualidade no ensino de Graduação, como também a qualidade da formação docente dos mestres e doutores na Pós-Graduação.

Nessa perspectiva, Morosini (2006, apud Fernandes,1999) enfatiza que a prática pedagógica não deve ser

reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórico e cultural, datado e situado, em uma relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. (MOROSINI, 2006, apud FERNANDES,1999, p. 56).

Dito isso, reforçando o que vimos discutindo, defende-se o resgate da dimensão humana e ética na relação educativa, onde as questões sociais e políticas tomam ênfase no trabalho docente, articulando os conhecimentos científicos, que são próprios da academia, com os conhecimentos das pessoas, manifestos nas práticas sociais.

Contextualizando, faz-se necessário remontarmos que os programas de Pós-Graduação no Brasil, inspirados no modelo norte-americano, foram instituídos em pleno processo de reforma universitária nos anos 1960 e 1970, período em que as agências de fomento ampliaram os recursos destinados à pós-graduação, isso decorrente de um acordo silencioso entre docentes e pesquisadores.

Nesse ínterim, mas especificamente em 1965, motivados pelo objetivo de formar cientistas e técnicos de alto padrão, e ao reboque, professores competentes para atender à expansão do ensino superior, garantindo qualidade, os programas de Pós-Graduação foram regulamentados pelo Conselho Federal de Educação, através

do Parecer nº 977, que teve como relator o Professor Newton Sucupira². Ao apresentar os argumentos que confirmam a necessidade de um sistema de cursos pós-graduados, o relator acrescenta que “o funcionamento dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário”. Nesse mesmo ano, a Lei 4.881-A definiu o Estatuto do Magistério Superior Federal, institucionalizando a carreira docente.

Já em 1968, com a Lei 5.540/68, buscou-se evitar a dissociação entre pesquisa e ensino, interpretando que todo pesquisador deveria, ao mesmo tempo, ensinar e pesquisar.

Na metade da década de 70, nasce o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (**PNPG 1975-1979**) destacando como principais políticas a capacitação dos docentes das universidades e a integração da Pós-Graduação ao sistema universitário, além da importância atribuída às ciências básicas e à diminuição das disparidades regionais.

Assim, o PNPG está ancorado na ideia de regulamentação da pós-graduação, como forma de conter seu crescimento desordenado e espontâneo. A partir de então, a expansão da pós-graduação passa a ser objeto de planejamento estatal, configurando-se um subsistema do sistema universitário, integrado às políticas de desenvolvimento econômico e social.

Contudo, somente no início dos anos 1980, quando esgotado o regime autoritário no Brasil, é que os programas de Pós-Graduação atingem “um padrão de ensino e pesquisa que lhes permitia desenvolver uma crítica competente das políticas governamentais em diferentes campos, como na pesquisa nuclear e na educação básica” (CUNHA, 2003, p. 179). Notadamente, a Pós-Graduação esteve associada, nas suas origens, ao propósito de formação de pesquisadores que, desde o início, eram empregados como docentes dos cursos superiores.

No **II PNPG (1982-1985)** permanece o destaque para a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, pesquisa e técnicas, com ênfase na qualidade do ensino superior e na Pós-Graduação, utilizando-se para isso a institucionalização e o aprimoramento da avaliação.

² O Parecer nº 977-CES, de 3 de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Sucupira, por ter sido emitido pelo conselheiro Newton Sucupira, foi fruto de consulta ao Conselho promovida pelo Ministério da Educação e Cultura, que diante da necessidade de implementar o regime de cursos de Pós-Graduação no Ensino Superior Brasileiro, solicita pronunciamento quanto a definição e regulamentação da Pós-Graduação.

Expressando a ideia de conquista da autonomia nacional, em consonância com o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, o **III PNPG (1986-1989)** ressalta a necessidade de formação de recursos de alto nível para aumentar o quantitativo de cientistas para que o país tenha plena capacidade científica e tecnológica, promovendo sua independência econômica, científica e tecnológica. Sua ênfase reside no desenvolvimento da pesquisa e integração da Pós-Graduação ao sistema de ciência e tecnologia. O III PNPG traz como uma das diretrizes e recomendações a reestruturação da carreira docente a fim de valorizar a produção científica tanto para o ingresso como a promoção.

Essa ideia corrobora com o entendimento apregoado pela reforma do sistema educacional, implementada fortemente na década de 1990, que destacava o conhecimento como uma das condições propulsoras da competitividade dos países na economia mundial. No entanto, a promoção da independência econômica, científica, tecnológica e maior competitividade dos países subdesenvolvidos foram sendo fomentados a partir de um ideário neoliberal de redimensionamento do papel do Estado. Segundo Cabral Neto e Castro (2000), no Brasil a reforma no setor educacional buscava amenizar os cortes orçamentários do setor público e o ingresso do setor privado na educação, ou seja, reforma impulsionada por motivos financeiros, privilegiando a transferência de recursos financeiros do ensino superior para o ensino básico, estimulando a privatização do ensino superior.

Em 1996, por iniciativa da Diretoria Executiva da Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi formulada uma pauta de trabalho para atualização do III PNPG (1986-1989), prevendo-se a realização de um Seminário sobre os problemas e perspectivas da Pós-Graduação. Por ocasião do Seminário Nacional, no final de 1996, a CAPES apresentou um documento denominado *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*, que trazia ao debate alguns temas, como: (I) a formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; (II) relação carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior que, na perspectiva da CAPES, deveriam ser contemplados no novo PNPG.

A partir desse documento foram escritas versões preliminares para construção do **IV PNPG**, mas, por motivos envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento, nenhuma das versões preliminares foi convertida em documento oficial do PNPG. Mesmo assim, algumas

das sugestões apresentadas nesse estudo foram implantadas pela Diretoria da CAPES.

Em 9 de dezembro de 2004 é homologado pelo Conselho Superior da CAPES o **V PNPG** para o período **2005-2010**, tendo como principal objetivo “o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, às diversas demanda da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país.” (VI PNPG. 2010, p. 29) .

O V PNPG destaca que os novos modelos de Pós-Graduação, para os próximos anos, tenham dentre seus objetivos a formação de docentes para todos os níveis de ensino, como também, a partir do detalhamento de dados estatísticos, aponta a necessidade de se investir maciçamente na titulação dos docentes que atuam nas instituições de ensino superior, reafirmando que a necessidade de capacitação de docentes continua sendo uma das tarefas centrais da Pós-Graduação. Também são fomentadas as distribuições de bolsa às regiões e às áreas do conhecimento que o governo considera estratégicas, de modo que houve uma indução nas áreas das engenharias, digital, biotecnologia, botânica, defesa e ciências do mar.

Dentre esse novo modelo de pós-graduação, faz-se importante evidenciar que há uma redefinição do papel do mestrado ao sugerir que sejam atribuídos créditos às atividades de produção científica e tecnológica, além dos créditos já destinados às disciplinas formais, reforçando-se a iniciação científica na formação de pesquisador. Por outro viés, incentiva-se o envolvimento dos programas de Pós-Graduação em pesquisas educacionais que utilizem a educação à distância, na tentativa de qualificar o corpo docente da educação básica, em especial do Ensino Fundamental.

Diferentemente dos Planos Nacionais de Pós-Graduação anteriores, que apresentaram uma temporalidade menor, o documento homologado em novembro de 2010, portanto, o **VI PNPG (2011-2020)**, que propõe sua vigência para um decênio, anuncia novas e importantes inflexões em relação aos documentos anteriores, no sentido de abrir novos horizontes para aprimoramento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), em consonância com os desafios e mudanças dos diferentes setores da sociedade.

O novo plano apresenta-se como um instrumento de política pública que tem como finalidade a dinamização e o adensamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação, apoiado nos eixos da expansão; criação de uma agenda nacional de pesquisa; aperfeiçoamento da avaliação; apoio a outros níveis de ensino; e multi/inter/transdisciplinaridade. Nesse contexto, o SNPG terá o papel de aumentar a interação entre as agências de fomento, flexibilizar a avaliação da Pós-Graduação, adotando outros modelos e metodologias, como por exemplo, a interdisciplinaridade, possibilitando atender aos assuntos considerados estratégicos para os interesses nacionais.

Estabelecer prioridades para o direcionamento do crescimento do SNPG, concomitante ao combate das assimetrias das áreas de conhecimento, mantendo-se a exigência da criação de centros de excelência internacional de ensino e pesquisa, consiste no grande desafio do novo plano.

Assim, ao destacarmos uma breve cronologia da implantação do Sistema de Pós-Graduação, buscamos evidenciar que a Pós-Graduação nacional expandiu-se e consolidou-se no espaço de poucas décadas; contudo, a ênfase na formação de docentes para o Ensino Superior oscilou nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, em momentos, apontado como objetivo prioritário ou, por vezes, apresentado como decorrente de outras ações.

Para Ramalho [2008?], numa perspectiva histórica, a universidade pública brasileira privilegiou a pesquisa com fins em si mesma e a formação para a pesquisa como objeto de ensino, levando os professores a centrar seu papel numa lógica ligada à produção e à crítica do saber como expansão dos limites do saber. Desse modo, o ensino passa para um plano secundário, pois a tarefa investigativa passa a ser concebida como função primordial e missão fundamental. Esse modelo de universidade de pesquisa se mantém nos dias atuais influenciado pelos propósitos da sociedade moderna, como também, pelo avanço da formação *stricto sensu*.

A autora é contundente ao afirmar que

[...] a pressão social por se atender às demandas da democratização do acesso e do saber, antes restrito a uma elite universitária, requer mudanças significativas da universidade pública. Essas mudanças não serão efetivadas dentro da cultura de ensino, da estrutura e do funcionamento acadêmico-científico vigentes. (RAMALHO, [2008?], P. 6).

Para a autora, o ensino superior precisa ser renovado pela via didático--pedagógica para que se efetivem avanços da estrutura do ensino, da formação e da profissionalização do trabalho docente. (RAMALHO, [2008?]). Porquanto, como sendo a pós-graduação integrante da educação superior, deve articular-se com os demais níveis do sistema educacional, pois as inter-relações, as exigências legais, sobretudo, sua inserção nos movimentos histórico e social que definem seu papel. (RAMALHO, 2005).

Também Zabalza (2004) contribui para o entendimento desse movimento quando aponta que o cenário universitário passa por uma transformação em decorrência das mudanças do mundo contemporâneo, dentre as quais o autor destaca que a universidade passou a ser compreendida como um bem econômico, que se destina a atingir o maior número de pessoas, buscando beneficiar a sociedade como um todo, transformando-se em um forte recurso de desenvolvimento social e econômico, estando sujeito às oscilações das influências do cenário político, econômico e cultural.

Portanto, no contexto nacional, temos claro que há um movimento de expansão e consolidação do Ensino Superior, nos níveis de Graduação e Pós--Graduação, articulado com outros níveis de ensino, no sentido de refletir e transformar suas funções, na busca de atender às exigências impostas pelo desenvolvimento econômico, político e social, em consonância com o interesse nacional.

Percebe-se, portanto, que essa opção de organização da formação para a docência universitária na pós-graduação, na forma como está estruturada, torna-se insuficiente, diante da complexidade teórica e prática que a sistematização desses conhecimentos envolve.

Contribuindo com a discussão, Oliveira (2011) adverte que os editais para investidura no cargo de professor do ensino superior das universidades federais não apontam, dentre os critérios de seleção dos concursos, para a formação específica sobre docência universitária. Desse modo, reforça-se o grande peso ao domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento e à titulação, como garantia da experiência como pesquisador e profissional, por meio do currículo comprovado.

Servimo-nos das ideias de Pimenta e Anastasiou (2010) para ancoramos a problemática que envolve esta pesquisa ao afirmarem que

na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 23).

Mesmo assim, as autoras acreditam que pela importância atribuída ao domínio da área de formação e especialização dos professores, embora não garantindo uma adequada transposição em saber escolar, esse domínio do conteúdo específico pode ser visto como desencadeador do processo de profissionalização.

Levando em conta o exposto, problematizamos a formação do professor universitário de maneira a provocar uma reflexão sobre o novo conceito de formação que está sendo construído e a necessidade de uma preparação específica para o exercício da docência no ensino superior. Torna-se premente, também, repensar a oferta de disciplinas isoladas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, abordando conteúdos didático-pedagógicos relacionados à preparação para a docência universitária, que não garantem efetivamente a formação de profissionais docentes. No Projeto de Universidade a ser efetivado, há uma compreensão de que a instituição de ensino superior tem a responsabilidade e o compromisso de investir em iniciativas, sistematicamente organizadas e intencionalmente planejadas, que contemplem a formação para a docência no ensino superior, com uma forte contribuição da Pós-Graduação para essa formação.

Toda essa problemática fundamenta a construção da seguinte questão de pesquisa: “Os *dispositivos formativos adotados pelo Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN o credenciam como estratégia de formação para docência universitária?*.” Assim, foi estabelecido, como objetivo geral do estudo proposto,

- Identificar e analisar, a partir das perspectivas dos bolsistas REUNI, se os dispositivos formativos adotados pelo Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN o legitimam como estratégia de formação para a docência

universitária, adentrando a contribuição da Pós-Graduação, quanto ao fomento da formação docente para o Ensino Superior.

Diante dos argumentos expostos, explicitamos que o Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN que institucionalizou no âmbito do Projeto de Reestrutura e Expansão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (REUNI) duzentas bolsas de Pós-Graduação para assistência à docência na Graduação, perfazendo cento e vinte bolsas de doutorado e oitenta bolsas de mestrado, constitui o contexto da pesquisa. De modo que a partir de uma abordagem qualitativa em educação, referenciada pelo aporte teórico-metodológico do estudo de caso, optamos por um recorte temporal que remete ao ano de 2009, dentro do período inicialmente previsto para execução do Projeto REUNI, correspondente a 2008 – 2011.

Estabelecemos o ano de 2009 como recorte temporal e delimitação da unidade de estudo, por levarmos em consideração que a partir desse ano a distribuição de cotas de bolsa passou a ser operacionalizada por meio da submissão pelos programas de pós-graduação de proposta a edital publicado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), conferindo maior equidade de participação dos programas de Pós-Graduação, transparência e clareza nos critérios de escolha e rigor ao processo de concessão, como também, por termos iniciado nossas atividades profissionais na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, no âmbito do Programa Bolsa REUNI, demarcando um acompanhamento mais atento e de cunho investigativo às questões relacionadas à formação para a docência universitária.

Estruturamos o relato de nossa pesquisa utilizando-nos da metáfora³ dos encontros envidados ao empreitarmos a construção de novos conhecimentos e de nossa trajetória profissional. Esse recurso metafórico se faz relevante por entendermos que o estudo que propomos configura permanente movimento rumo à construção do conhecimento científico e da formação profissional, portanto, não teremos paradas, mas encontros para retornarmos à construção.

³ Utilizamos o recurso da metáfora fundamentado no sentido atribuído por Lima (2011) que a compreende como uma “racionalidade imaginativa, um meio de criar novas ordens de compreensão do fenômeno investigado, sentidos novos, similaridades, além de definir uma nova realidade, ao acionar no sujeito do conhecimento processo de experimentação que opera relações entre sujeito e objeto, homem e mundo, natureza e cultura, mito e logos, ciência arte e filosofia, vida e ideias, o saber científico (explicação) e o das humanidades (compreensão)”. (LIMA, 2011, p. 194-195).

Por conseguinte, esta dissertação está organizada em quatro capítulos que são nomeados de encontros. No primeiro encontro, desdobramos os caminhos e escolhemos os instrumentos de interlocuções, oportunidade em que é apresentado o referencial teórico-metodológico, apontando para o contexto e fronteiras do estudo de caso; enunciamos os participantes da pesquisa e detalhamos os procedimentos e instrumentos utilizados para construção e análise das informações.

Contextualizamos o REUNI no segundo encontro, traçando um breve histórico de sua implantação no cenário nacional até a sua adesão pela UFRN, perpassando a institucionalização do Programa Bolsa REUNI e a criação da Coordenação Pedagógica.

No terceiro encontro, identificamos e analisamos os dispositivos formativos utilizados pelo Programa REUNI, como estratégia de formação para a docência universitária dos pós-graduandos, dando especial destaque ao Programa de Capacitação Pedagógica, Comitê Gestor, Docência Assistida e Coordenação Pedagógica.

Reservamos o quarto encontro para anunciarmos as perspectivas dos participantes da pesquisa quanto às contribuições dos dispositivos formativos para a configuração do Programa Bolsa REUNI como uma estratégia de formação para docência universitária, ilustrando com as falas dos participantes os argumentos que foram compartilhados ou refutados, as ideias defendidas, as contradições manifestadas, organizadas em eixos temáticos que abordam o Ser professor universitário; A formação necessária para a docência universitária; O perfil do professor universitário; Valoração do Programa Bolsa REUNI e a Formação docente na Pós-Graduação.

O encontro de desembarque para novos encontros simboliza a apresentação de nossas considerações finais, embora sempre transitórias, ou seja, pontuaremos as contribuições que a pesquisa revelou para o tema em tela, bem como apresentaremos possibilidades e perspectivas de aprofundamentos das discussões sobre a formação para a docência universitária, sempre pensando que diante da riqueza e da peculiaridade da temática, não esgotaremos a questão. Portanto, sejamos juntos viajantes em busca de encontros na rica experiência de construção de conhecimentos.

2 PRIMEIRO ENCONTRO: DESDOBRANDO CAMINHOS E ESCOLHENDO INSTRUMENTOS DE INTERLOCUÇÕES



Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996).

2 PRIMEIRO ENCONTRO: DESDOBRANDO CAMINHOS E ESCOLHENDO INSTRUMENTOS DE INTERLOCUÇÕES

Iniciamos a escrita deste primeiro encontro com um convite à pesquisa, ao desdobramento dos caminhos e conhecimento dos instrumentos escolhidos para comunicar e anunciar novos encontros, mediados pelos processos interativos construídos na dialogia. Nesse movimento, romper com as verdades fossilizadas por nossa prática profissional, ao longo de mais de vinte anos no exercício de atividades ligadas à gestão da educação básica, moveu-nos ao nosso primeiro encontro com a pesquisa, com o sentido de busca pelo desconhecido, como nos ensina Freire na epígrafe que abre este capítulo. Detalharemos o contexto e as fronteiras da pesquisa com o propósito de delinearmos o referencial teórico-metodológico, com especial atenção aos participantes da pesquisa, os instrumentos de construção e de análise das informações, sem nos desviarmos da opção por uma abordagem qualitativa em educação, orientada pelos pressupostos de um estudo de caso.

2.1 CONTEXTO E FRONTEIRAS DA PESQUISA

Na construção do referencial teórico-metodológico de investigação, estabelecemos um diálogo com autores que encontramos no caminhar desenvolvido, que nos permitiram sistematizar análises sobre três conceitos centrais para a compreensão da problemática abordada: o conceito de dispositivos formativos, estratégia e de formação docente.

O conceito de estratégia está relacionado à análise que desenvolveremos sobre o Programa Bolsa REUNI, no sentido em que buscamos entender se os dispositivos formativos o constituem como uma estratégia de formação docente para o ensino superior. Para explicitar a noção de estratégia que fundamenta a análise das informações, recorreremos a Anastasiou e Alves (2004) ao pontuarem que o termo estratégia tem origem etimológica no grego *strategía* e no latim *strategia*, referindo-se à arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vistas à consecução de objetivos específicos.

Também, recorreremos aos esclarecimentos apresentados por Certeau (1994) quando define estratégia como

[...] o cálculo ou a manipulação das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. (...) As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder, elaboram lugares teóricos, capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugar e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto, as relações espaciais. Ao menos procuram elas reduzir a esse tipo as relações temporais pela atribuição analítica de um lugar próprio a cada elemento particular e pela organização combinatória dos movimentos específicos a unidades ou a conjuntos de unidades. (CERTEAU, 1994, 99 - 102).

Partindo da compreensão do conceito de estratégia defendido pelos teóricos citados, faz-se importante esclarecer que entendemos o Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN como uma estratégia por considerarmos que sua atuação se reveste de poder institucional circunscrito a diferentes dispositivos formativos, ou seja, a um conjunto de aparatos interligados que são acionados para obtenção do objetivo estratégico.

Assim sendo, definimos estratégia como o conjunto de condições, meios e ações que são utilizados sistematicamente, de modo a favorecer a consecução de objetivos previamente estabelecidos.

Articulado a esse conceito, entendemos ser necessário anteciparmos nosso entendimento sobre formação, destacando a formação para docência universitária, tanto pelos termos adotados pelos instrumentos legais que normatizam o Programa Bolsa REUNI, quanto pelas designações adotadas pela literatura atual ao tratar dos processos de formação de professores.

Para Garcia (1999, *apud* PACHANE, 2006), o “conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas que a maioria o associa ao conceito de desenvolvimento pessoal.” (GARCIA, 1999, *apud* PACHANE, 2006, 101).

A argumentação do autor supracitado nos leva a compreender que a utilização do conceito de formação, associado tradicionalmente ao de

desenvolvimento pessoal, volta-se ao desenvolvimento do indivíduo, ou seja, extrapola os conceitos de educação e de ensino, envolvendo todas as ações desenvolvidas com o objetivo de proporcionar bem-estar e melhor qualidade de vida.

Ao longo do tempo, a utilização isolada do termo formação adquiriu significados variados, tornando-se imprudente sua utilização por sugerir contradições ou atribuir-lhe uma significação técnica. De modo que concordamos com Pachane (2006) ao alertamos que a utilização do termo formação

[...] pode inspirar, por um lado, a noção de um modelo ideal preconcebido, fixo, imutável (se pensarmos na palavra forma) e, por outro, sugerir a ideia de que é possível pensar-se no professor como um produto acabado, e não um indivíduo em constante processo de mudança/ desenvolvimento. (PACHANE, 2006, p. 104 - 105).

Faz-se necessário, portanto, superar a concepção de que podemos reproduzir um modelo ideal de formação, que será aplicado indistintamente, tendo como resultados formas e modelos de atuação imutáveis, um produto acabado que não tem relação e implicações com o contexto em que está inserido.

Nessa perspectiva, há uma disposição para que seja priorizada a utilização do conceito de formação de professores, embora saibamos que são várias e com diferentes abrangências as conceituações apresentadas pelos teóricos sobre a formação de professores, dentre as quais ilustramos a defendida por Medina e Dominguez (1989, *apud* PACHANE, 2006) que consideram a formação de professores como

[...] preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento--ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum. (MEDINA; DOMINGUEZ, 1989, *apud* PACHANE, 2006, p. 101).

A opção teórica sobre formação docente assumida neste estudo compartilha com as ideias de Garcia (1999, *apud* PACHANE, 2006) ao considerar a formação de

professores como uma área de conhecimento e investigação, que acontece não somente no espaço individual, mas também na dimensão do coletivo, levando ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento de competências profissionais. Nesse sentido, Garcia (1999, *apud* PACHANE, 2006) apresenta como definição para formação de professores a

área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, *apud* PACHANE, 2006, p. 101-102).

Nesses termos, ao compreendermos que a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação que envolve educadores em formação ou em exercício da docência, centra-se nos processos pelos quais são desenvolvidas as competências profissionais, extrapolando o trabalho restrito à aula, como também, por possibilitar a adoção de uma dimensão coletiva do trabalho, ratificamos nossa escolha pelos participantes da pesquisa que são os alunos regularmente matriculados nos programas de Pós-Graduação da UFRN - níveis de mestrado e doutorado, indicados como bolsistas do Programa Bolsa REUNI, de modo que são pós-graduandos em formação docente, inclusive através da realização de atividades pedagógicas na graduação.

Com isso, adentrando a especificidade da formação de professores para a docência universitária, Pimenta e Anastasiou (2010) optam pelo conceito de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, por entenderem o imbricamento de ações e programas que perpassam a formação inicial e em serviço. Portanto, as autoras defendem que

a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da

experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino, o que permitiria configurar uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar. Mas também sua identidade é profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 88).

Assim, consideramos apropriada a conceituação de desenvolvimento profissional docente preferida pelas autoras citadas, por permitir um posicionamento crítico e reflexivo dos saberes da experiência e da prática, englobando a vertente da melhoria da instituição, além de romper com a ideia de que os professores são meros executores de decisões tomadas por outrem.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na busca de construirmos um aporte teórico para compreendermos as ideias e as discussões suscitadas pelos participantes da pesquisa a partir da questão de investigação, empreendemos uma incursão nas obras dos teóricos que estão devidamente registradas nas referências, sem perdermos de foco que nossa preocupação central e a gênese do nosso estudo figura nas perspectivas dos Bolsistas REUNI, partícipes da pesquisa. Portanto, como todo trabalho acadêmico, adentramos com rigor no campo da pesquisa científica por meio de procedimentos de investigação e instrumentos de construção e análise das informações, aportados numa perspectiva qualitativa.

Desenvolvemos a pesquisa orientado pelos pressupostos da abordagem que considera a investigação qualitativa em educação. Adotamos, nos procedimentos escolhidos, as características apontadas por Bogdan e Biklen (1994), como basilares para o conceito de pesquisa qualitativa, tais como: o ambiente como fonte direta de dados, tendo o investigador como instrumento principal; os dados construídos serão descritivos, pois terão a forma de palavras; um olhar especial

sobre o processo da pesquisa, não desconsiderando a importância dos resultados; uma análise indutiva dos dados coletados, considerando que teremos um considerável número de informações que serão recolhidas e se inter-relacionam, possibilitando construir um quadro que apresente as questões mais importantes para desvendar o objeto em estudo; a exposição da análise dos dados coletados em toda a sua plenitude e riqueza, compreendendo os significados, as perspectivas e interesses dos participantes.

Nesse sentido, utilizamos a investigação qualitativa com fulcro em Bogdan e Biklen (1994), embora sabendo do cuidado que devemos ter ao empregar a expressão

[...] investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (...) Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Tentando romper com a generalidade, delimitamos o estudo a partir das orientações metodológicas do estudo de caso, pelo interesse de investigarmos a singularidade e particularidade do Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN. No entanto, não temos como pretensão aplicá-lo de forma descontextualizada das discussões correntes na área; nem em sua gênese, pela proposição de investigarmos o mencionado Programa; nem pelo seu desenvolvimento, por entendermos que a pesquisa se construirá em relações e interlocuções com as pessoas envolvidas e que os conhecimentos produzidos serão fruto do trabalho coletivo (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Dessa forma, desenvolvemos nossa pesquisa referendando os princípios fundamentais do estudo de caso que visam à descoberta; enfatizam a interpretação

em contexto; retratam a realidade de forma completa e profunda; utilizam-se de uma variedade de fontes de informação; revelam experiências de outrem que poderão ser associadas às experiências pessoais de um determinado sujeito; abordam a situação estudada a partir de várias perspectivas, suscitando opiniões divergentes; utilizam-se de linguagem e forma acessíveis, de modo a seduzir o leitor (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Corroborando com a perspectiva exposta, Yin (2005) ressalta que a utilização do estudo de caso permite uma investigação que preserva as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. Nessa mesma perspectiva, Leonardos, Gomes e Walker (1994, p. 13) concordam que o estudo de caso não deve ser compreendido como uma “moldura rígida”, mas devemos compreendê-lo a partir da perspectiva que são “realidades que podem ser úteis às particularidades únicas de outras” realidades.

Uma vez adotada essa perspectiva, reforçamos que a generalização no estudo de caso pode acontecer no momento em que o sujeito “tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

De acordo com Alves-Mazzotti (2006), duas características propostas pelos metodólogos, para se distinguir o estudo de caso, consistem em sua completude e em uma narrativa convincente, ou seja, que o narrador enseje artifícios diversos para evidenciar a relevância do estudo. Dentre os indicadores possíveis para determinarmos a completude do estudo de caso manifestamos a capacidade de delimitarmos as fronteiras do fenômeno estudado no seu contexto.

Portanto, com o intuito de alcançarmos os objetivos da pesquisa aprofundaremos o contexto e as fronteiras do estudo proposto a partir da descrição dos participantes da pesquisa, dos procedimentos de construção e da análise das informações.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Diante dos argumentos expostos, o Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN que institucionalizou no âmbito do Projeto de Reestrutura e

Expansão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (REUNI) duzentas bolsas de Pós-Graduação para assistência à docência na Graduação, perfazendo cento e vinte bolsas de doutorado e oitenta bolsas de mestrado, constitui o contexto da pesquisa. De modo que a partir de uma abordagem qualitativa em educação, referenciada pelo aporte teórico-metodológico do estudo de caso, optamos por um recorte temporal que remete ao ano de 2009, dentro do período inicialmente previsto para execução do Projeto REUNI, correspondente a 2008 – 2011.

Estabelecemos o ano de 2009 como recorte temporal e delimitação da unidade de estudo, por levarmos em consideração que a partir desse ano a distribuição de cotas de bolsa passou a ser operacionalizada por meio da submissão pelos programas de pós-graduação de proposta a edital publicado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), conferindo maior equidade de participação dos programas de Pós-Graduação, transparência e clareza nos critérios de escolha e rigor ao processo de concessão, como também, por termos iniciado nossas atividades profissionais na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, no âmbito do Programa Bolsa REUNI, demarcando um acompanhamento mais atento e de cunho investigativo às questões relacionadas à formação para a docência universitária.

Na definição da unidade de estudo consideramos o número de cinquenta e seis bolsistas, correspondendo ao total de cotas ofertadas no Edital nº 01/2009 – Bolsa REUNI e concedidas aos programas de pós-graduação vinculados aos Centros e Unidades Acadêmicas, conforme ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição de Bolsas por Centro/Unidade Acadêmica em 2009

<i>CENTRO/UNIDADE ACADÊMICA</i>	<i>NÚMERO DE BOLSAS</i>
EAJ	01
CCSA	02
CCS	08
CCET	08
CB	09
CCHLA	13

CT	15
TOTAL	56

Fonte: Sistema de Acompanhamento de Concessões – SAC/CAPES

Observamos, para delimitação dos protagonistas da pesquisa, que na distribuição de cotas de bolsas, em 2009, os Centros Acadêmicos que absorveram o maior número dessas cotas, ou seja, 50% (cinquenta por cento) correspondem aos Centros de Tecnologia (CT), com 15 bolsistas, e de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), com 13 bolsistas, perfazendo vinte e oito bolsistas.

Contudo, diante do grande número de bolsas e da necessidade de uma investigação científica em que seus resultados possam ser associados às experiências de outros sujeitos, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com catorze bolsistas, configurando uma representação de 20% (vinte por cento) dos bolsistas REUNI matriculados em programas de pós-graduação vinculados aos Centros de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); de Tecnologia (CT); de Biociências (CB); de Ciências Sociais Humanas e Aplicadas (CCSA); de Ciências da Saúde (CCS); e, de Ciências Exatas e da Terra (CCET) e a Unidade Acadêmica Escola Agrícola de Jundiaí (EAJ), caracterizando os participantes da pesquisa em tela, conforme detalhamos na Tabela 2.

Tabela 2: Participantes da pesquisa por Centro/Programa/Nível

CENTRO	PROGRAMA	NÍVEL		TOTAL CENTRO
		MESTRADO	DOCTORADO	
EAJ	Produção Animal	01	-	01
CCSA	Educação		01	01
CCS	Ciências da Saúde	-	01	02
	Ciências Farmacêuticas	01	-	
CB	Ciências Biológicas	01	-	02
	Bioquímica	-	01	
CCET	Ciência e Engenharia do Petróleo	01	-	02
	Química	-	01	
CCHLA	Ciências Sociais	-	01	03
	Estudos da Linguagem	01	-	

	Estudos Urbanos e Regionais	01	-	
CT	Engenharia de Produção	01	-	03
	Engenharia Elétrica	-	01	
	Engenharia Mecânica	-	01	
TOTAL NÍVEL/CENTRO		07	07	14

Fonte: Arquivos da PPg

Vale salientar que, em 2009, como o Centro de Educação (CE) ainda se encontrava em fase de instalação e o Programa de Pós-Graduação em Educação estava vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Portanto, para efeito deste estudo, foram considerados apenas os Centros e Unidades Acadêmicas em atividade e com oferta de Pós-Graduação *stricto sensu*, em 2009.

Para assegurar uma maior abrangência e plausibilidade, além da representação proporcional dos alunos de Pós-Graduação, indicados como bolsista REUNI em cada Centro ou Unidade Acadêmica, mantivemos também uma paridade quanto ao nível, configurando sete mestrandos e sete doutorandos.

Definidos os critérios da unidade de estudo do caso, os bolsistas que se enquadraram na configuração exposta foram contatados e, diante da aceitação de participar da pesquisa, foi marcada a realização das entrevistas. Assim, após a aceitação de participação pelos bolsistas, passamos a uma configuração por gênero de dez homens e quatro mulheres.

Dos participantes, metade tem formação acadêmica em licenciatura, nas áreas de Geografia, Matemática, Química, Língua Portuguesa e afirmaram já ter alguma experiência com docência na educação básica. Os demais são egressos de cursos de bacharelados nas áreas de Zootecnia, Biomedicina, Gestão Ambiental, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Física e Engenharia Elétrica.

Como recurso para preservarmos o anonimato, os entrevistados foram nomeados de *Agrícola, Coruja, Estrangeiro, Remédio, Vida, Célula, Marítimo, Átomo, Oliva, Linguista, Urbano, Industrial, Energia e Estática*. Os codinomes utilizados guardam alguma relação com as áreas de conhecimentos da formação acadêmica dos participantes da pesquisa.

Isso posto, o grupo de participantes descrito, ajuda-nos a compreender de que forma estão sendo relacionadas as expectativas de formação acadêmica

construídas pelos pós-graduandos e os objetivos propostos pelo Programa de Bolsas REUNI.

2.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

2.4.1 Análise Documental

No desdobramento dos encontros teóricos, no caminhar da pesquisa, utilizamos como instrumento de construção das informações a análise documental, de modo a triangular com as informações construídas a partir das entrevistas semiestruturadas. Assim, os documentos consultados possibilitam a produção de evidências que substanciem as falas dos entrevistados e as interpretações do pesquisador.

Apoiados na compreensão de Lüdke e André (1986, p. 38), que definem como documentos passíveis de análises “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação”, tais como, “leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos”, entre outros, para efeito desse estudo optamos pelos documentos dos tipos oficial e técnico.

Selecionados os documentos a serem analisados, perquirimos o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Diretrizes Gerais do REUNI; a Portaria nº 582, de 14 de maio de 2008, que disciplina a concessão das bolsas de Pós-Graduação previstas no REUNI; Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN; Resolução nº 135/2008-CONSEPE, que dispõe sobre as normas do Programa de Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN; Editais nºs 01/2009 - Bolsa REUNI e 02/2009 – Bolsa REUNI, que convidam os Programas de Pós-Graduação a apresentarem propostas para concessão de bolsas de mestrado e doutorado; Planos Nacionais de Pós-Graduação Nº I, II, III, IV, V e VI; e, Relatórios das Atividades do Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN – Edições 2009, 2010.

Considerando os arcabouços legais, buscamos definir o cerne do objeto de estudo, a enunciação das orientações e exposições do programa, os sujeitos que contribuíram para a gestão da ideia e implementação das primeiras ações, os caminhos traçados e os objetivos a serem alcançados, circunscritos ao Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN, como forma de complementar as informações colhidas através das entrevistas semiestruturadas.

A análise documental perpassa todo o trabalho, desde o momento reservado para leitura das leis, diretrizes, relatórios, editais, até a exposição das entrevistas dos participantes da pesquisa, permitindo, com isso, o confronto entre o constituído como registro produzido na esfera institucional pelos legisladores e o efetivamente executado na implantação dos dispositivos formativos adotados pelo programa e percebido pelos bolsistas.

2.4.2 Entrevistas semiestruturadas

Para construirmos as informações sobre os interesses que permeiam as ações e a compreensão dos atores que corporificam o segmento dos bolsistas envolvidos, fizemos uso das entrevistas como instrumento de interlocução e diálogo com os bolsistas, essenciais para entendermos os sentidos que atribuem à docência.

Com relação ao uso da entrevista, Richardson (2008) argumenta que

o termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas*. (RICHARDSON, 2008, p. 207-208, grifos do autor).

Assim, a entrevista se faz relevante na construção das informações por nos permitir compreender o ponto de vista dos bolsistas REUNI em relação aos dispositivos formativos utilizados pelo programa. De modo que esse instrumento foi

instruído considerando uma perspectiva qualitativa, sendo defendido por Bogdan e Biklen (1994) que a entrevista nessa perspectiva pode

[...] constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Nesse caminho, optamos por utilizar a modalidade de entrevistas semi-estruturadas que para Laville e Dione (1999) consiste em “uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188). A escolha desse tipo de instrumento de construção de informações se justifica pela possibilidade de o entrevistado formular, com maior detalhe e propriedade, suas ideias e pensamentos, permitindo ao pesquisador o registro de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito entrevistado.

Coadunando ao entendimento de que na abordagem qualitativa o pesquisador atua no ambiente em que os sujeitos estão inseridos, possibilitando a captura da essência das ações, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que

as entrevistas que efetuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito. Esta é a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68).

Nessa perspectiva, as entrevistas semiestruturadas, em decorrência de sua característica de permitir uma estreita relação entre as pessoas, ou seja, entrevistador e respondente, possibilitando que os sujeitos expressem suas opiniões e ideias de forma livre, sem as amarras próprias das questões previamente

determinadas, precisas, com ordem estabelecida e evitando qualquer desvio do entrevistado, foram organizadas levando-se em consideração três dimensões.

Na primeira, nomeada de dimensão pessoal, tratamos de reconhecer aspectos motivacionais para a aceitação da bolsa, aspectos relacionados ao ser professor universitário e as exigências para a formação do docente universitário; na dimensão profissional, consideraram-se aspectos avaliativos do Programa Bolsa REUNI e Programa de Capacitação Pedagógica, como também, buscamos identificar a contribuição do Programa Bolsa REUNI para a formação docente dos bolsistas. Na última dimensão, denominada administrativa, procuramos identificar aspectos contributivos da Pós-Graduação para o fomento da formação para a docência universitária.

Para organização das questões que compõem a entrevista semiestruturada em dimensões, apoiamo-nos como suporte nas três grandes dimensões estabelecidas por Zabalza (2004) ao diferenciar aspectos importantes no papel docente. Para o autor, o professor universitário se diferencia pelas dimensões: a) Pessoal – nessa dimensão são levados em consideração aspectos importantes para a docência, como o compromisso com a profissão, satisfação, carreira profissional, como também, o surgimento de problemas que aparecem no exercício profissional; b) Profissional – que permite o acesso aos componentes essenciais definidores da docência universitária, tais como, exigências da profissão, construção da identidade, necessidade de formação; c) Administrativa – aspectos relacionados às condições contratuais e às obrigações oriundas do exercício da profissão, como por exemplo, horários, carga horária.

Faz-se importante ressaltar que as dimensões apresentadas não são excludentes, pelo contrário, elas se completam, de modo que, embora tenham sido expostas de forma sequencial, não há uma inexorabilidade quanto à ordem de exposição. Por sua vez, as questões componentes de cada dimensão procuram levantar argumentos que contribuam para entendermos se os dispositivos formativos adotados pelo Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino o credenciam estratégia de formação docente, como também, qual a contribuição da Pós-Graduação para a formação do docente universitário.

Para manter a fidedignidade, as entrevistas realizadas foram registradas por meio de gravações, utilizando-se do recurso digital, sempre com a concordância do

participante, que foi previamente informado sobre os objetivos da entrevista e que as informações prestadas serão exclusivamente utilizadas para fins do trabalho em tela.

Ao término da sessão de gravação, os bolsistas foram convidados à audição do material. Esse momento serviu para que se promovesse alguma correção ou acrescentasse esclarecimentos sobre determinado assunto, por considerá-lo relevante, mas que não foi abordado durante a entrevista.

Vale salientar que, para alguns participantes, o registro de sua fala por meio de gravação significou um momento de total vulnerabilidade ou mesmo comprometimento, prejudicando a concatenação e o fluir das ideias, tanto que a figura do aparelho de gravação ou mesmo da relação entrevistador e entrevistado, configurou-se em um elemento impeditivo para exposição de seus argumentos, como ressalta *Vida* durante sua entrevista: “Acho que é o gravador que me deixa nervoso. É que eu fico preocupado que está gastando a fita, sabe? [Risos]”. (*Vida*, Entrevista, 2011).

Nessa situação a gravação foi interrompida, de modo que continuamos a conversar de forma mais descontraída, como estratégia para aprofundarmos a relação entre entrevistado e entrevistador, sendo marcada outra oportunidade para retomarmos a entrevista.

Sequenciando o trabalho, as gravações foram novamente ouvidas, transcritas, lidas acompanhadas pela audição das gravações por várias vezes, para que fosse possível captar a entonação das palavras ou frases, o entendimento dos argumentos emitidos, os pormenores e os detalhes a serem analisados sob os procedimentos de análise de conteúdo, como passaremos a destacar.

2.4.3 Procedimentos de análise das informações

Para a análise das informações nos apoiamos nas ideias de Lüdke e André (1986) ao defenderem que

[...] a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando

essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Desse modo, analisamos as informações construídas tomando como referencial os instrumentos metodológicos da análise de conteúdo, defendida por Bardin (2004, p. 33-34) como sendo um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, com a intenção de permitir a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

À medida que realizávamos a leitura das entrevistas fomos construindo matrizes de análise de conteúdo, destacando as palavras, frases, expressões, ideias que ganharam maior densidade e regularidade na fala dos discentes. As matrizes construídas resultaram da categorização dos elementos estruturantes presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa ao responderem às perguntas que compoñham o instrumento de construção das informações (Apêndice A), atendendo às dimensões já explicitadas.

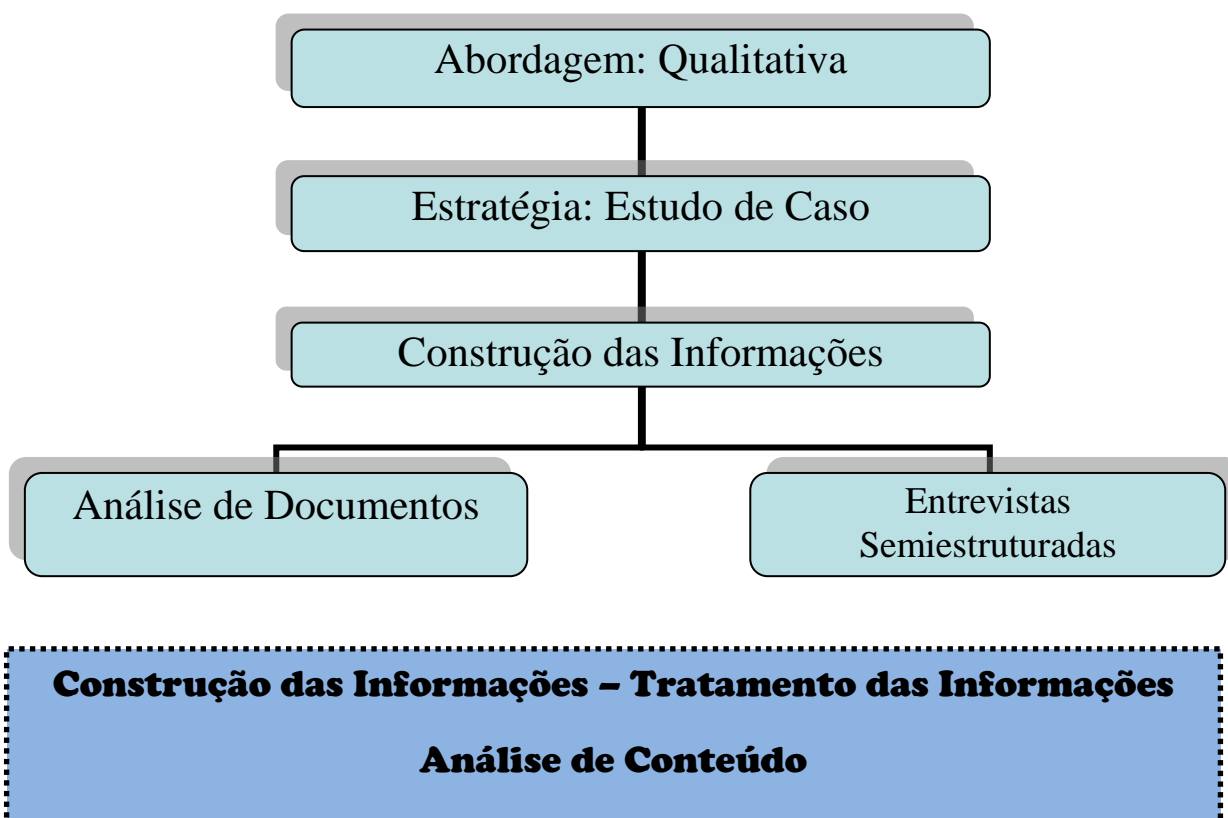
O processo de categorização correspondeu à análise das respostas dos bolsistas, buscando-se diferenciar as ideias centrais que atendiam às perguntas propostas. Esgotadas as possibilidades de diferenciação, os elementos estruturantes identificados foram classificados por aproximação, sob uma denominação que perpassa por todos os sentidos dos elementos estruturantes identificados. Desse modo, atendemos ao sentido de categorização proposto por Bardin (2004) ao defini-la como sendo

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2004, p. 111).

A análise das informações permitiu a triangulação⁴ das entrevistas semi-estruturadas com a pesquisa documental, por entendermos que mesmo considerando que os sujeitos da pesquisa compartilhem o mesmo espaço de formação, podem não se compreender pertencentes ao mesmo grupo, a partir de um entendimento sociológico de grupo como “pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que compartilham expectativas em relação ao comportamento uma das outras”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.91).

Para sintetizar, ilustramos o desenvolvimento metodológico da pesquisa, por meio da Figura 1, que representa o desenho da investigação:

Figura 1: Desenho da Investigação



O desenho investigativo da pesquisa resume o percurso teórico metodológico desenvolvido, de modo que dentre os critérios que nos levaram a

⁴ A triangulação consiste na técnica de contrastar diferentes fontes de construção das informações com o objetivo de confirmar as perspectivas dos participantes. (LEONARDOS; GOMES; WALKER. 1994)

escolha da abordagem qualitativa pautamo-nos no argumento da influência exercida pelo seu contexto da pesquisa como justificativa para que o investigador se mantenha o mais próximo possível do ambiente em que o fenômeno ocorre.

O Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN, como o caso de estudo, possibilitou que estivéssemos presentes desde o momento de lançamento do edital para submissão das propostas de bolsas pelos programas de Pós-Graduação, até o momento da atuação dos bolsistas nos componentes curriculares ou área do conhecimento, dando especial deferência ao Programa de Capacitação Pedagógica oferecido aos Bolsistas REUNI, planejado, coordenado e executado pela Coordenação Pedagógica da PPg (CP/PPg), sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRN, debruçando-nos sobre uma unidade de estudo constituída por quatorze participantes.

As informações foram construídas utilizando-se dos instrumentos de análise de documentos e entrevistas semiestruturadas registradas através de gravações, e para tratamento das informações optamos pela análise de conteúdo, sistematizadas em matrizes construídas a partir dos elementos estruturantes das falas dos respondentes.

Assim, para comunicar os resultados da investigação utilizamos uma linguagem que permita uma aproximação com a realidade pesquisada e preserve a expressão dos próprios participantes, refletindo suas perspectivas e formas de interpretação do objeto estudado; desse modo, estaremos também permitindo que outros sujeitos, perto ou mesmo distantes, em outros contextos, possam encontrar similitudes e diferenciações contribuindo com a reflexão sobre suas realidades.

Explicitado todo o caminho e instrumentos utilizados no percurso teórico--metodológico para a construção da pesquisa, no nosso próximo encontro convidamos para contextualizarmos o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

3 SEGUNDO ENCONTRO: CONTEXTUALIZANDO O REUNI



Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1996).

3 SEGUNDO ENCONTRO: CONTEXTUALIZANDO O REUNI

Reportando-nos à epígrafe que ilustra a abertura deste capítulo, nossa inconclusão frente ao objeto de estudo nos convida a reencontrá-lo. Assim, o objetivo desse segundo encontro é contextualizar o REUNI, situando-o no cenário nacional, a partir dos condicionantes que impulsionaram a expansão e a reestruturação no ensino superior brasileiro, adentrando ao contexto de sua implantação no âmbito da UFRN, sem perder o foco das discussões que permearam o processo de institucionalização do Programa de Bolsas REUNI.

A partir dos anos 2000, especificamente, com a aprovação em 2001 do Plano Nacional de Educação (PNE), intensificam-se políticas públicas no sentido de promover a expansão do ensino superior no Brasil, caracterizado como um modelo de elite, ampliando-se o atendimento às camadas sociais menos favorecidas, através do atendimento ao objetivo delimitado no PNE de garantir, até 2011, educação em nível superior a 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos. (SILVA; REAL, 2011).

A adoção de uma política pública que implementa ações voltadas a oportunizar ao maior número de cidadãos o acesso à universidade, caracteriza o que a literatura denominou de fenômeno de massificação do Ensino Superior. Para tanto, faz-se necessário a multiplicação de instituição de Ensino Superior, a oferta de Ensino Superior à distância, contratação de pessoal (professores e funcionários), dentre outras iniciativas. Nesse contexto, Zabalza (2004) defende que “se a educação superior constitui um bem social, se a formação especializada constitui um valor econômico necessário, é preciso abrir a universidade a todas as camadas sociais.” (ZABALZA, 2004, p. 26).

Após uma década, a expansão do ensino superior ganhou intensidade e na sua esteira amplia-se o desafio de atendimento à população na faixa etária de dezoito a vinte e quatro anos de uma taxa líquida de 30% para 33%, conforme delineia o PNE – 2011/2020.

Compondo uma dentre as medidas que configuram a reforma e a expansão do ensino superior brasileiro, previstas no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), constituído como um plano executivo com o intuito de promover a qualidade da educação, o REUNI nasce pela instituição do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de

2007, com o nome de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, seguidamente normatizado e detalhado pelo documento denominado “Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais”, construído por um grupo de assessores da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC).

Fazendo um breve percurso sobre a tramitação das ideias que fundamentaram a proposta de reestruturação e expansão das universidades federais apresentada pelo governo, de acordo com Mancebo e Léda (2009), no início da segunda metade de 2006, deflagra-se um movimento contra o modelo tradicional de ensino superior ministrado na maioria das universidades públicas brasileiras, motivado pelas altas taxas de evasão do ensino superior e a vagas das universidades públicas, diagnosticadas com base em dados estatísticos e variadas análises.

Contrapondo-se ao quadro diagnosticado como solução para o problema e sendo divulgada em todo o país por meio de palestras e aulas inaugurais, o Professor Naomar Monteiro de Almeida Filho, Reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), defende uma proposta denominada inicialmente de “Universidade Nova”, propondo “Uma nova arquitetura curricular para um novo tempo” e que tem como bandeiras evitar a escolha profissional precoce; ampliar a base de conhecimentos gerais do aluno; flexibilizar a composição curricular; diminuir a evasão no ensino superior e possibilitar a empregabilidade dos egressos, por meio de uma nova organização curricular que se efetivaria através da implantação de Bacharelados Interdisciplinares.

No início de 2007,

[...] circula, em ambientes restritos, o documento não-oficial do MEC com o nome de “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais”. Ocorrem discussões do MEC com outras entidades, em especial com a ANDIFES, até se chegar à versão final do Decreto Presidencial nº 6.096, em abril de 2007, que, no essencial, manteve os mesmos mandamentos dos documentos que lhe procederam. (MANCEBO; LÉDA, 2009, p. 52).

Embora, oficialmente, tenha sido uma proposta do MEC, após discussão com diversas entidades, especialmente a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais (ANDIFES), o Programa REUNI “manteve os mesmos mandamentos dos documentos que lhe precederam.” (MANCEBO; LÉDA, 2009, p, 52).

Esse entendimento também é compartilhado por Oliveira (2011), ao ressaltar que as medidas reestruturantes e expansionistas como as adotadas “conduzem à configuração da ‘universidade nova’, ou seja, visam uma reordenação do papel da educação superior, em andamento no Brasil”. (OLIVEIRA, 2011, p. 21).

Nesse contexto, o Programa REUNI é erigido pelo Decreto nº 6.096/2007 - MEC

com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada à diversidade do sistema de ensino superior. (BRASIL, 2007).

A partir do objetivo destacado e tendo como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais de 60% (sessenta por cento) para 90% (noventa por cento) e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por docente para dezoito, ao final do período de 2008 a 2012, o Programa REUNI propõe-se a congregar esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública. (BRASIL, 2007).

Embora não esteja explícito, o objetivo defendido pelo Programa REUNI enuncia em suas entrelinhas uma política que aponta para o estímulo à adesão a um novo modelo de universidade e uma nova relação de trabalho com o corpo docente. Adensando esse quadro, para obtenção das metas pactuadas e garantia dos recursos financeiros, aprofunda-se uma competição entre as instituições federais de ensino, despercebidamente ao encontro do modelo preceituado pelo Ministério da Educação. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

As metas defendidas pelo REUNI foram duramente criticadas por pesquisadores e por sindicatos representativos dos docentes por considerá-las inviáveis ao comprometerem a qualidade do ensino superior e um retrocesso na atuação docente, pois, segundo Mancebo (2009), “os professores com o aumento de alunos por turma, deverão se concentrar na tarefa de repassar conhecimentos e os alunos de reproduzi-los nas avaliações que, por seu turno, deverão ser flexibilizadas para o alcance das metas de titulação.” (MANCEBO; LÉDA, 2009, p. 57).

Essa política, portanto, se instaura com vieses, marcadamente, político e econômico que ao tempo que propõe a democratização do acesso e permanência no ensino superior, através do aumento do número de vagas, aumento da oferta de cursos noturno, flexibilização de currículos, entre outras ações, também se mostra direcionada a ampliar a labuta docente e instaurar a racionalização dos recursos e o controle tecnocrático, através do acompanhamento do cumprimento das metas pactuadas.

3.1 O PROGRAMA REUNI NO CONTEXTO DA UFRN

Para adesão ao Programa REUNI, as Universidades Federais submeteram ao Ministério da Educação planos de reestruturação e expansão, com exequibilidade financeira garantida a partir do ano de 2008, mediante termo de pactuação de metas firmado entre o MEC e as universidades proponentes.

No entanto, reside justamente na questão da garantia financeira para execução das metas pactuadas um dos pontos de maior embate, entre os críticos do Programa REUNI, por considerarem que

[...] em linhas gerais, permanece a limitação orçamentária, a subserviência diante das pressões dos organismos internacionais, a vinculação das instituições públicas de ensino superior às decisões do Ministério do Planejamento. (MANCEBO; LÉDA, 2009, p. 51).

No contexto local, em outubro de 2007, o Conselho Universitário aprovou o Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN, tendo-o submetido ao Ministério da Educação. No plano proposto, organizado a partir das dimensões de ampliação da oferta de educação superior pública; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica da educação superior; mobilidade intra e interinstitucional; compromisso social da instituição; e, suporte da Pós-Graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de Graduação, cumprindo as diretrizes estabelecidas no Decreto nº 6.096/2007, a UFRN se compromete em promover uma profunda reformulação curricular que integre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A reformulação defendida no Plano de Ação (2007-2011), proposto pela UFRN, focaliza a melhoria da Graduação, por meio da redução das taxas de retenção e evasão; a implementação de ações que repercutam na formação didático-pedagógica do corpo docente, de maneira que sejam incorporadas novas metodologias informacionais às atividades de ensino; a avaliação de experiências didático-pedagógicas bem sucedidas e institucionalização de políticas de melhoria da educação básica. (UFRN, 2007).

Vale salientar que o referido documento se apresenta como expressão da comunidade universitária, por ser fruto de amplos debates e participação de todos os segmentos, oportunizada através de um cronograma de discussões com os Centros Acadêmicos, que constituíram grupos para elaboração dos projetos que alimentaram a construção da proposta de reestrutura e expansão defendida pela UFRN.

Contudo, Linhares, Melo e Holanda (2009), analisando o processo de implantação do REUNI no curso de Ciências Sociais, discutem que, mesmo considerando a inexistência de parâmetros mensuráveis que atestem a correspondência entre tais variáveis, contestam essa afirmação, utilizando-se do argumento de que o exíguo tempo entre a publicação do Decreto nº 6.096/2007, que data de abril de 2007, e a conclusão do Plano proposto pela UFRN, datado de outubro do mesmo ano, correspondendo a um período de cinco meses, inviabilizam a elaboração de uma proposta que coadune com o profícuo debate e a participação de todos os segmentos da instituição.

As autoras argumentam que a partir de entrevistas realizadas com professores da UFRN, pode-se compreender que

[...] a capilaridade das informações sobre o programa e o amplo debate anunciado, não se deram de modo satisfatório. Inclusive entre os professores. Foi consensual entre os entrevistados não apenas o caráter centralizado da formulação e implementação do programa por parte do Comitê Gestor, como também a grande falta de comunicação das ações decididas pelo mesmo. (LINHARES; MELO; HOLANDA, 2009, p. 5-6)

Levando-se em conta a argumentação das autoras, embora seja necessária cautela para que não tenhamos acessão unilateral, devemos considerar que há margem para uma compreensão de que o Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN, a revelia do registrado no próprio documento, tenha sido construído por meio de um processo de pouca escuta dos segmentos acadêmicos e de insuficiente debate público.

Outro argumento apresentado pelas autoras, fundamentando a reserva de grupos do corpo docente da UFRN quanto à legitimação do Programa REUNI, firma-se no posicionamento ideológico e político adotado. Para esse grupo, o “REUNI representa um programa de governo que, após promover transformações estruturais e quantitativas de peso na universidade e, terminado seu ciclo, poderá deixar uma herança problemática a ser gerenciada ao longo do tempo.” (LINHARES; MELO; HOLANDA, 2009, p. 10).

Muitas críticas sobre o REUNI caminham no sentido de que os efeitos decorrentes de sua implantação aprofundarão os problemas e a precariedade das instituições federais de educação, desdobrando-se e comprometendo a qualidade do ensino tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Evidenciamos todas essas ideias e argumentos apreciados ao longo desse texto, por termos, como fins de nosso estudo, a dimensão de Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativos dos cursos de graduação, tendo como aspecto específico a Articulação da Graduação com a Pós-Graduação: expansão quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior. (UFRN, 2007).

A partir de um diagnóstico situacional apresentado pelo Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN, evidencia-se que a articulação entre Pós-Graduação e Graduação foi afetada por dois problemas centrais, quais sejam: o crescimento dos cursos de graduação não acompanhou, proporcionalmente, o

crescimento qualitativo e quantitativo do sistema de Pós-Graduação na UFRN, em especial, nos cursos de Química, Física e Ciências Sociais, que teve como fatores determinantes o incremento da pesquisa e diminuição do quadro de docentes; e as contribuições da Pós-Graduação para a formação de docentes para o ensino superior. (UFRN, 2007).

O documento destaca que o problema da contribuição da Pós-Graduação para a formação de docentes para o ensino superior na UFRN reproduz a problemática exposta pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), ao promover uma superposição de objetivos entre os níveis de mestrado e doutorado, que mesmo os cursos de mestrado, tendo a responsabilidade de também formar para a docência na graduação, a exemplo dos cursos de doutorado, privilegiam a pesquisa e a produção científica, buscando atender às exigências das agências de fomento.

Enfatizando os problemas que prejudicam a articulação entre Pós-Graduação e Graduação, o Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN pontua que

a contribuição da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação com vista à renovação da Educação Superior passará, obrigatoriamente, pela reorientação do processo de articulação institucional, considerando-se: as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão; as “grandes” áreas de conhecimentos; a atuação nos Centros, Departamentos, Coordenações de Cursos e Colegiados. Passa, ainda pela articulação entre pós-graduação e graduação, instituindo-se outra cultura acadêmica e científica na UFRN, com **especial atenção à formação do professor que atua nos dois níveis** e à reorientação curricular dos cursos de pós-graduação. (UFRN, 2008, p. 78, grifo nosso).

Diante dessa posição, o documento apresentado pela UFRN pactua oito metas referentes à dimensão de suporte da Pós-Graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação a serem realizadas no período de 2008 a 2012, enunciadas da seguinte maneira:

Meta 1: Criação de 08 Programas novos e ampliação da oferta de 08 cursos de doutorado articulados aos mestrados existentes, com um impacto no crescimento em 53% nos cursos de doutorado e 15% nos cursos de mestrado;

Meta 2: Ampliação em, aproximadamente, 15% das matrículas para ingresso nos cursos de mestrado e 43% nos cursos de doutorado, em função da implementação de novos cursos/programas em diversas áreas de conhecimento e de conformidade com o plano estratégico de desenvolvimento institucional;

Meta 3: Ampliação em aproximadamente 250 docentes nos Programas de Pós-Graduação, por ampliação do quadro de doutores, reforçando o corpo docente permanente dos programas de Pós-Graduação em diversas áreas de conhecimento focadas na graduação, guardando a relação temática estabelecida;

Meta 4: Institucionalização de 200 bolsas de iniciação à docência, sendo 80 para pós-graduandos de mestrado e 120 para pós-graduandos de doutorado, além de 50 bolsas de professor visitante e 30 bolsas de pós-doutorado;

Meta 5: Reestruturação do Estágio de Docência com a Revisão da Resolução nº 100/1999-CONSEPE;

Meta 6: Criação de um percentual de 10% das vagas nos Programas de Pós-Graduação da Universidade com vistas à capacitação de 15% dos docentes e funcionários da Instituição, até 2011;

Meta 7: Proposição de mudança nos projetos curriculares com a criação de disciplinas de cunho didático-pedagógico nos cursos de Mestrado para atender à formação para a docência;

Meta 8: Criação da Coordenação de Apoio Didático-Pedagógico na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, por meio da criação de Resolução própria que trate do funcionamento da Pró-Reitoria.

Para efeito desse estudo, dentre as metas enumeradas, nossa atenção se voltará à quarta meta que prevê o atendimento à dimensão de suporte da Pós-Graduação ao desenvolvimento qualitativo dos cursos de Graduação, que propõe a institucionalização de 200 bolsas de iniciação à docência para alunos de pós-graduação, especificamente, 80 bolsas para o nível de mestrado e 120 para o nível de doutorado, operacionalizadas no período de 2008 a 2012, conforme ilustra o Quadro 1.

Quadro 1: Detalhamento da Meta 4 do Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN

META 4 - Institucionalização de 200 bolsas de iniciação à docência, sendo 80 para pós-graduandos de mestrado e 120 para pós-graduandos de doutorado, além de 50 bolsas de professor visitante e 30 bolsas de pós-doutorado	
2008	Criação de uma Comissão para definir o Edital para processo de abertura de seleção dos alunos nos Programas e seleção para distribuição de 50 bolsas.
2008	Implantação de 05 bolsas de pós-doutorado e 30 bolsas de professor visitante.
2009	Implantação de 10 bolsas de pós-doutorado e 20 bolsas de professor visitante.
2010	Seleção para distribuição de 50 bolsas de iniciação à docência, perfazendo o total de 100 bolsas e 15 bolsas de pós-doutorado.
2011	Seleção para distribuição de mais 50 bolsas, perfazendo o total de 150.
2012	Seleção para distribuição de mais 50 bolsas, perfazendo o total de 200.

Fonte: Proposta de Reestruturação e Expansão REUNI da UFRN

Consideramos, também, para análise, a oitava meta que propõe a criação da Coordenação Pedagógica na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, por meio de Resolução nº 135/2008 do CONSEPE, que também normatiza o desenvolvimento das atividades do programa de bolsas, de acordo com o detalhado no Quadro 2.

Quadro 2: Detalhamento da Meta 8 do Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN

META 8 - Criação da Coordenação de Apoio Didático-Pedagógico na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, por meio da criação de Resolução própria que trate do funcionamento da Pró-Reitoria.	
2008	Elaboração e aprovação da Resolução junto ao CONSEPE, com a constituição da Coordenação de Apoio Didático-Pedagógico.
2009	Definição de uma política de formação continuada que integre o ensino e a

	<p>pesquisa na graduação e na pós-graduação como eixos curriculares e formativos.</p> <p>Seminários integrados ao Programa de Atualização Pedagógica (PAP) da PROGRAD, com vistas à melhoria da formação continuada dos docentes da Instituição.</p> <p>Oficinas de trabalho por área e centros acadêmicos integrando a pesquisa e a docência como eixos formativos.</p>
2010	<p>Seminários integrados ao Programa de Atualização Pedagógica (PAP) da PROGRAD, com vistas à melhoria da formação continuada dos docentes da Instituição.</p> <p>Oficinas de trabalho por área e centros acadêmicos integrando a pesquisa e a docência como eixos formativos.</p>
2011	<p>Seminários integrados ao Programa de Atualização Pedagógica (PAP) da PROGRAD, com vistas à melhoria da formação continuada dos docentes da Instituição.</p> <p>Oficinas de trabalho por área e centros acadêmicos integrando a pesquisa e a docência como eixos formativos.</p>

Fonte: Proposta de Reestruturação e Expansão REUNI da UFRN

Desse modo, a ênfase nas metas quatro e oito se legitima pela inter-relação mantida por ambas, ao firmar como critério para o recebimento de Bolsa REUNI que o pós-graduando cumpra um Programa de Capacitação Pedagógica proposto pela Comissão Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, estando ambas normatizadas pelo mesmo documento legal.

A concessão de bolsas de pós-graduação às universidades federais foi prevista no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e regulamentada pela Portaria Nº 582, de 14 de maio de 2008, do Ministério da Educação, que as denominou de Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino.

No âmbito da UFRN, a estratégia utilizada para alcançar as referidas metas foi por meio da institucionalização do Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através da Resolução nº

135/2008-CONSEPE, de 23 de setembro de 2008, que ressalta como objetivos principais contribuir na formação para docência de alunos de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado por meio de atividades pedagógicas na graduação, como também, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na Graduação. (UFRN, 2008).

No contexto da pesquisa, ao enunciarmos a institucionalização do Programa Bolsa REUNI, estamos entendendo institucionalização como o conjunto de regras construídas para definir e normatizar as práticas a serem efetivadas para a assunção dos objetivos e metas determinados.

3.2 OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE BOLSAS REUNI

A operacionalização das cotas de bolsas pactuadas ao longo da vigência do REUNI, previstas para o período de 2008 a 2012, assegurou a implementação de trinta bolsas de doutorado e vinte bolsas de mestrado por ano, a serem efetivadas nos anos de 2008, 2010, 2011 e 2012, totalizando oitenta bolsas de mestrado e cento e vinte bolsas de doutorado, distribuídas até 2011.

No entanto, houve uma antecipação na concessão das cotas de bolsas, sendo efetivadas a partir de 2008, mantendo-se em 2009, 2010 e 2011, como também pela necessidade de transformação de bolsas de doutorado em bolsas de mestrado, decorrente das demandas apresentadas pelos Programas de Pós-Graduação, obedecendo a uma proporção de duas bolsas de doutorado para três bolsas de mestrado, foram transformadas ao longo do período trinta e quatro bolsas de doutorado em cinquenta e uma bolsas de mestrado, totalizando duzentas e dezessete bolsas em 2011, divergindo do total de duzentas bolsas pactuadas no Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN (REUNI), conforme detalhamos na Tabela 3.

Tabela 3: Número de Bolsas por Nível/Ano

--	--	--	--	--	--

BOLSAS/NÍVEL	2008	2009	2010	2011	TOTAL
Mestrado	20	70	99	131	131
Doutorado	27	40	64	86	86
Total	47	110	163	217	217
Saldo	03	-	-	-	-

Fonte: Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação/ SIMEC

Embora a Resolução nº 135/2008, arcabouço legal de institucionalização do Programa de Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino, no âmbito da UFRN, tenha sido publicada em setembro de 2008, fruto de debates na pauta do Comitê Gestor REUNI, o programa tem suas atividades iniciadas em maio de 2008 com a escolha dos Programas de Pós-Graduação que foram contemplados com cotas de bolsa a partir de critérios de atendimento às solicitações dos próprios programas de Pós-Graduação, por oportunidade da construção do projeto REUNI da UFRN.

O relato do membro do Comitê Gestor REUNI contribui para o entendimento dos critérios de distribuição das primeiras cotas de bolsas REUNI, ao explicitar que

embora eu não tenha participado, mas o que temos registrado é que as primeiras 50 cotas foram distribuídas àqueles programas que tinham feito essa solicitação, quando foi construído o projeto REUNI da Universidade. Naquele momento houve uma demanda, que foi espontânea por parte de alguns programas da UFRN, então foi respeitada essa demanda. Eu não sei se houve mais bolsa do que solicitações ou não, mas nesse sentido a gente percebe que já desde o início houve uma maior atenção à área de exatas e tecnológicas, que é onde se sabia que haveria uma expansão grande, um novo formato de formação, que é o Bacharelado em Ciência e Tecnologia, e onde, historicamente, se sabe que temos as disciplinas com maiores índices de reprovação. Foi feita uma distribuição, que não foi aleatória, ela estava definida no Projeto (MEMBRO DA EQUIPE GESTORA – Relato oral, 2011).

Entretanto, os dados do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), explicitados na Tabela 1, registram que, do montante de bolsas pactuadas, relativas a 2008, foram concedidas aos

Programas de Pós-Graduação vinte bolsas de mestrado e vinte e sete bolsas de doutorado, ficando em saldo três bolsas de doutorado.

Portanto, das 50 cotas de bolsas pactuadas para 2008, de acordo com as informações constantes no Sistema de Acompanhamento de Concessões da CAPES (SAC/CAPES), três bolsas de doutorado permaneceram sem concessão e cinco bolsas de doutorado não tiveram indicação de bolsistas pelos Programas de Pós-Graduação. No computo final, foram indicados quarenta e dois discentes, sendo vinte de mestrado e vinte e dois de doutorado.

As Tabelas 4 e 5, apresentadas a seguir, ilustram a dinâmica na concessão de bolsas, a partir da demanda de propostas submetidas pelos Programas de Pós-Graduação, atendendo às linhas de ação estabelecidas nos editais de concessão de bolsa, quais sejam: A Linha de Ação 1, que tem como foco melhorar a qualidade do ensino de Graduação da UFRN através da atuação de pós-graduandos em componentes curriculares com elevado índice de retenção e a Linha de Ação 2, que busca a implantação de novas metodologias de ensino-aprendizagem no Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT).

Tabela 4 – Distribuição de Bolsas no Ano de 2009 por Nível e Linha de Ação

Distribuição de Bolsas 2009	Linha de Ação 1		Linha de Ação 2	
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
Total por Nível/Linha de Ação	27	07	11	11
Total por Linha de Ação	34		22	
Total de Bolsas no ano	56			

Fonte: Arquivo PPg

Em 2009, no Edital 01/2009 – Bolsas REUNI, foram disponibilizadas para distribuição com os Programas de Pós-Graduação cinquenta cotas, sendo vinte de mestrado e trinta de doutorado. Diante da grande demanda de bolsas de mestrado, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação solicitou a SESu a conversão de doze cotas de

doutorado em dezoito cotas de mestrado, obedecendo a uma proporção de duas cotas de doutorado para três cotas de mestrado.

Em 2009, foi publicado um segundo edital apresentando o montante de cotas de bolsas a serem implementadas em 2010. O Edital 02/2009 – Bolsas REUNI disponibilizou cinquenta e oito cotas, destas cinquenta cotas pactuadas para o ano de 2010 e oito cotas remanescentes de 2009, que não foram utilizadas pelos Programas de Pós-Graduação. Nesse edital, das cinquenta e oito cotas publicadas, vinte e sete eram para o nível de mestrado e trinta e uma para o nível de doutorado.

Tabela 5 – Distribuição de Bolsas no Ano de 2010 por Nível e Linha de Ação.

Distribuição de Bolsas 2010	Linha de Ação		Linha de Ação 2	
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
Total por Nível/Linha de Ação	11	19	16	12
Total por Linha de Ação	30		28	
Total de Bolsas no ano	58			

Fonte: Arquivo PPg

Na Tabela 6, apresentamos a distribuição de cotas para o ano de 2011, Edital 02/2010 – Bolsas REUNI, explicitando que cinquenta cotas foram pactuadas para o ano de 2011 e cinco cotas remanescentes, de cotas não utilizadas pelos Programas de Pós-Graduação, em 2010.

Tabela 6 – Distribuição de Bolsas no Ano de 2011 por Nível e Linha de Ação.

Distribuição de Bolsas 2011	Linha de Ação 1		Linha de ação 2	
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
Total por Nível/Linha de Ação	8	14	14	19

Total por Linha de Ação	22	33
Total de Bolsas no Ano	55	

Fonte: Arquivo PPg

Os dados contidos nas tabelas 4, 5 e 6 apresentam a distribuição de cotas ao longo do período de 2009 e 2011, e indicam que 49% (quarenta e nove por cento) das cotas de bolsas disponibilizadas foram concedidas aos programas de Pós-Graduação que propuseram projetos para atuação no Bacharelado em Ciências e Tecnologia, significando dizer que metade dos recursos destinados ao programa de bolsas fomenta uma das estruturas basilares da proposta do REUNI, que é o bacharelado interdisciplinar.

Como uma das ações da quarta meta consistia na definição de edital para concessão das cotas de bolsas aos Programas de Pós-Graduação, fato que não aconteceu na distribuição realizada em 2008, o primeiro edital fora lançado em 16 de janeiro de 2009, Edital nº 01/2009, tornando público e convidando os Programas de Pós-Graduação a apresentarem propostas e concorrerem à distribuição de cinquenta bolsas, sendo vinte de mestrado e trinta de doutorado.

Os critérios estabelecidos pelo Edital, para avaliação das propostas submetidas pelos Programas de Pós-Graduação, compreendiam: a) atendimento aos objetivos do edital (Objetivo I – contribuir na formação para docência de alunos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de atividades pedagógicas na graduação; e II - contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na graduação); b) qualidade do plano quanto ao seu potencial de desenvolver novas metodologias de ensino-aprendizagem e de contribuir para a melhoria do ensino de graduação; c) Contribuir na consolidação do Programa de Pós-Graduação; e d) Número previsto de alunos de graduação beneficiados com a proposta.

Podemos constar que dois fatores contribuíram para que o Programa de Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN tenha se revestido de maior divulgação, transparência, clareza de critérios de escolha das propostas contempladas e condições de acesso. O primeiro fator diz respeito à publicação da Resolução nº 135/2008-CONSEPE, de 23 de setembro de 2008, que estabelece as normas para a concessão de cotas de bolsas aos Programas de Pós-Graduação e a definição dos critérios para a indicação dos alunos de Pós-Graduação como

bolsistas; e o segundo fator computa-se à adoção dos editais para a concessão e distribuição das cotas.

Quanto aos critérios estabelecidos para concessão e manutenção da bolsa, consistem na inscrição no aluno Cadastro Discente da CAPES; no preenchimento às condições prévias, estabelecidas pela Portaria nº 052/2002-CAPES, de dedicação integral, liberado das atividades profissionais sem percepção de vencimentos, desempenho acadêmico satisfatório, não possuir vínculo de trabalho com a UFRN, não acumule percepção de bolsa, não se encontre aposentado e cumprimento do Programa de Capacitação Pedagógica.

4 TERCEIRO ENCONTRO: DISPOSITIVOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS



(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1996).

4 TERCEIRO ENCONTRO: DISPOSITIVOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Envoltos pela sonoridade, ritmo e dinâmica das palavras de Freire, impressas na epígrafe deste capítulo, que traduzem a dialogicidade do processo de formação de professores, temos como objetivo desse encontro identificar os dispositivos formativos utilizados pelo Programa Bolsa REUNI, apresentando suas características e formação, de modo a empreender uma análise de suas contribuições para a constituição do Programa Bolsa REUNI, enquanto estratégia de formação para a docência no ensino superior.

4.1 DISPOSITIVOS FORMATIVOS

Para efeito de nosso estudo, compreendemos o termo dispositivo formativo como o conjunto de ações, instâncias e aparatos que, de maneira interligada, foram utilizados para concretizar os objetivos da estratégia de formação para a docência universitária institucionalizada como Programa Bolsa REUNI. Entendemos que os dispositivos não são propriamente a formação, mas os meios utilizados para se construir a formação, ou melhor dizendo, o processo de formação.

Donato (2007) defende que os

dispositivos de formação devem ser organizados com o objetivo de evitar que o docente trabalhe exclusivamente com a intuição, ou com a reprodução de formas já consagradas de ensino, vividas durante sua formação, procurando facilitar a mudança de mentalidade. (DONATO, 2007, p. 128-129).

Dentre os dispositivos formativos, destacamos o Comitê Gestor, por construir uma concepção de formação para atender aos objetivos do programa e legitimar os demais dispositivos formativos e as ações decorrentes do processo de formação ; a Coordenação Pedagógica, por assumir a responsabilidade de garantir a dimensão

didático-pedagógica na construção e execução da formação; o Programa de Capacitação Pedagógica, por proporcionar o confronto e a reflexão das concepções prévias e a sistematização de uma nova concepção sobre docência universitária; e a Docência Assistida, por constituir o espaço onde o pós-graduando exercita a construção de sua prática por meio da vivência das complexas situações da ação docente.

Quanto ao Programa de Capacitação Pedagógica, devemos consignar que, para a sua organização e operacionalização, são utilizados vários outros dispositivos formativos - seminários, oficinas, mesa redonda, palestra, grupos de discussão, debates, planejamentos, entre outros - que ganham especial atenção devido ao seu caráter sistematizador das questões teóricas e práticas abordadas no processo de formação dos pós-graduandos. Para melhor entendimento, ao nos referirmos ao Programa de Capacitação Pedagógica abarcamos esses outros dispositivos formativos. A partir de agora descreveremos com detalhes os dispositivos formativos:

4.1.1 Comitê Gestor

O processo de constituição do Comitê Gestor, como mencionado anteriormente, parte de uma exigência da Portaria Ministerial nº 582, de 14 de maio de 2008, que em seu artigo 2º estabelece que

as universidades federais deverão instituir um Comitê Gestor para coordenar as ações necessárias à articulação da pós-graduação com a graduação e à concessão e monitoramento das Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino. (BRASIL, 2008).

O referido diploma legal deixa a cargo das universidades sua composição, mas garante assento de representantes das Pró-Reitorias de Pesquisa, Pós-Graduação e Graduação, ou seu equivalente, como também, do Interlocutor Institucional para o Programa REUNI, que tem a função de fazer a interlocução da

universidade com o Ministério da Educação e coordenar as ações do REUNI no âmbito da instituição.

Através da Portaria Nº 266/08-R, de 30 de abril de 2008, foram designados os primeiros membros do Comitê Gestor REUNI, ratificando o estabelecido pela Resolução Nº 135/2008-CONSEPE, de 23 de setembro de 2008, ao determinar que o Comitê Gestor REUNI da Universidade Federal do Rio Grande do Norte terá uma composição de nove membros, sendo presidido pelo Interlocutor Institucional, função exercida pela Vice-Reitora, tendo como membros: Pró-Reitor de Graduação, Pró-Reitor de Pós-Graduação, um representante da Pró-Reitoria de Pesquisa, representante da Pró-Reitoria de Extensão, representante da Comissão de Pós-Graduação da UFRN, representante docente da Câmara de Graduação do CONSEPE, representante estudantil da Graduação e representante estudantil da Pós-Graduação.

O Comitê Gestor reveste-se de um poder que lhe é conferido pelas atribuições assim especificadas pela Resolução Nº 135/2008-CONSEPE:

I - monitorar as ações previstas no Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN, assegurando a integração das atividades de graduação com as de pós-graduação, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino; II - propor a regulamentação do Programa de Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino no âmbito da instituição, respeitada a legislação vigente; III – fixar e conceder as cotas de bolsas entre os programas de pós-graduação, de acordo com o previsto no Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN e com as novas demandas; IV – homologar o resultado da seleção dos bolsistas, aprovada pelo colegiado de cada programa de pós-graduação, e enviar as informações necessárias à concessão dessas bolsas para a Fundação CAPES-MEC, conforme o disposto no Termo de Acordo de Metas; V – assegurar que os bolsistas desenvolvam atividades acadêmicas nos cursos de graduação, prioritariamente naqueles com baixa taxa de sucesso e em componentes curriculares com alto índice de retenção; VI – definir conjuntamente com as chefias de departamento, coordenações dos cursos de graduação e de programas de pós-graduação a(s) atividade(s) e componente(s) curricular(es) objeto(s) da docência assistida; VII – consolidar e enviar relatórios com as informações necessárias ao acompanhamento da execução do Termo de Acordo de Metas à Secretaria de Educação Superior – SESu; VIII – decidir sobre cancelamento ou suspensão de bolsa de assistência ao ensino, quando houver descumprimento do disposto no presente regulamento; IX – proceder à substituição ou à redistribuição, nos casos de cancelamento de bolsas. (UFRN, 2008).

Sentimos necessidade de citar, na íntegra, as atribuições do Comitê Gestor, confirmando a amplitude do seu poder institucional no âmbito do Programa REUNI, respaldado pelo que Certeau (1994) argumenta como a institucionalização de um “lugar de poder”.

O autor circunscreve o lugar de poder como algo próprio, a base onde as relações são geridas, compreendendo como próprio o domínio do tempo pelo lugar, obtendo com isso vantagens e independência. O postulado de um poder garante a conquista de um lugar próprio, ou seja, um lugar de poder. (CERTEAU, 1994). Fazendo analogia com o Programa REUNI, o Comitê Gestor compreende um “lugar próprio”, ou seja, o lugar distinguido como base para gerir as relações e ações que serão aplicadas em seu entorno.

Quanto à centralização de poder, com base apenas na observação dos processos de concepção e implementação do Programa REUNI na UFRN, Linhares, Melo e Holanda (2009) creditam um caráter centralizador adotado pelo Comitê Gestor, questionando se fora uma opção planejada ou fruto de contingências circunstanciais. Segundo as autoras, quaisquer das opções preferidas não justificam a centralização das informações, uma vez que mesmo o caráter centralizador não prescinde de divulgação das decisões e canais de comunicação.

Rebatendo as críticas, a Proposta de Reestruturação e Expansão da UFRN (REUNI) afirma que o “projeto aprovado pelo Conselho Universitário foi resultado de amplo debate ocorrido em todos os centros acadêmicos e que teve a participação de todos os segmentos da comunidade universitária da UFRN.” (UFRN, 2007, p. 8).

Detendo um olhar mais acurado sobre a representatividade dos segmentos que compõem o Comitê Gestor, percebemos que não há garantia de equilíbrio na distribuição das forças nesse espaço de poder, pois dos nove membros efetivos determinados pela Resolução nº 135/2008, sete representam a Administração Central e os interesses do poder instituído e dois membros representam o corpo discente de Graduação e Pós-Graduação, estabelecidos pela indicação entre os pares, compreendendo uma correlação de forças de 3,5 para 1 pessoa.

Essa situação agrava-se pela manutenção da condução das relações e das decisões, exclusivamente, pela representação da Instituição. Ou seja, a presidência do Comitê é exercida pela Interlocutora Institucional da UFRN para o REUNI, função

ocupada pela Vice-Reitora que, pelo “lugar de poder” que ocupa, conduz a pauta de discussões a partir da ótica da instituição. Portanto, nessa correlação de forças, adensada pela ausência dos discentes, privilegia-se uma posição unilateral.

Outro agravante nesse cenário é que, de acordo com os registros constantes nas atas das reuniões do Comitê Gestor, observamos que de 2010 a 2011 o segmento discente, que tem como instituição representativa o Diretório Central de Estudantes (DCE), não faz indicação de representantes de Graduação e de Pós-Graduação para tomar assento nas decisões. Isso significa dizer que os discentes deixam de comparecer às reuniões do Comitê Gestor ficando sem representatividade nas discussões e decisões que envolvem sua vida acadêmica.

Percebemos que, entre 2008 e 2011, o Comitê Gestor REUNI constituiu-se em três configurações (Apêndice B). Quanto ao segmento discente, na primeira configuração não consta indicação de representante da graduação e o representante da pós-graduação não fazia parte dos bolsistas. A segunda configuração não consta indicação de representação discente. A terceira configuração compõe-se apenas de representante discente de pós-graduação escolhido dentre os bolsistas REUNI. Isso representa que no momento das discussões a perspectiva dos discentes está cada vez mais fragilizada quanto à correlação de forças, quanto ao envolvimento nas questões que lhes dizem respeito diretamente.

Constam também nos arquivos da secretaria do Programa Bolsa REUNI informações sobre o fato de que, ao longo de 2008 a 2010, foram realizadas pelo Comitê Gestor 21 reuniões, perfazendo em média uma reunião por bimestre. Esses elementos conferem uma primazia dos interesses da instituição em detrimento das perspectivas dos discentes, que se expressa na aprovação das matérias sem o posicionamento do segmento discente, levando à unilateralidade de opinião e esvaziando a pauta de discussão. Vale salientar, a partir das análises feitas nas atas do Comitê Gestor REUNI, que as matérias foram aprovadas obedecendo ao quorum exigido pela legislação.

Em relação ao posicionamento dos discentes, o cenário posto inviabiliza a efetivação de uma participação real do segmento, entendendo-a como a efetiva contribuição dos estudantes no planejamento das diferentes etapas de organização e acompanhamento da formação, mas, principalmente, na tomada de decisões, delegando esse direito, exclusivamente, aos representantes e interesses da instituição.

Diante desses aspectos, entendemos que a legitimidade política e institucional do Comitê Gestor fica comprometida, uma vez que a dinâmica estabelecida em seu funcionamento compromete os princípios de uma instância colegiada democrática, tendo em vista a disparidade nos quantitativos das representações e a centralização no poder de decisão na esfera da administração da instituição.

4.1.2 Coordenação Pedagógica

Atendendo à oitava meta da dimensão de suporte da Pós-Graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de Graduação, que proponha a criação de uma Coordenação de Apoio Didático-Pedagógico na Pró-Reitoria de Pós-Graduação foi instituída através da Portaria nº 288/2009 – Reitoria, de 10 de março de 2009, a Coordenação Técnica e Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (CATP/PPg), conforme ilustramos no Quadro 2.

Segundo o Relatório Final das Atividades do Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN, de 2009, a criação dessa coordenação aponta “para a definição de uma política de formação continuada que integre o ensino e a pesquisa na Graduação e na Pós-Graduação como eixos curriculares e formativos.” (UFRN, 2009, p. 18).

Devemos observar que embora vários documentos façam referência à Coordenação Técnica e Pedagógica recorrendo a nomenclaturas diversificadas, tais como: Coordenação de Apoio Didático-Pedagógico (Proposta de Reestruturação e Expansão REUNI da UFRN), Comissão de Gestão Pedagógica (Resolução nº 135/2008- CONSEPE), Coordenação Técnica e Pedagógica (Portaria nº 288/2009 – R), a denominação incorporada e consolidada ao longo do processo foi de Coordenação Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (CP/PPg). Logo, quando a legislação utiliza-se de alguma dessas denominações, refere-se à mesma coordenação.

A partir de sua instituição a Coordenação Pedagógica já foi composta por dois professores vinculados ao Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET), um vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e quatro vinculados ao do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

Além do planejamento, organização e execução do Programa de Capacitação Pedagógica, a Coordenação Pedagógica, atuante em 2009, conduziu suas atividades de acompanhamento dos bolsistas REUNI por meio de relatórios parciais e finais, encontros individuais com os bolsistas e com os docentes, seminários de socialização e aplicação de instrumento para coletar informações dos docentes sobre a atividade desenvolvida pelo bolsista, todos registrados em um documento denominado “Diário de Bordo”⁵.

Assim, de acordo com os registros assentados no referido livro e confirmados no Relatório Final das Atividades do Programa Bolsa REUNI – 2009 foram realizados vinte e seis atendimentos individualizados com os pós-graduandos e seis encontros com os professores responsáveis pelos componentes curriculares com atuação de bolsista REUNI. Considerando que no ano em questão era cento e dez o número total de bolsistas, cerca de 24% (vinte e quatro por cento) realizou atendimento com a equipe pedagógica, mostrando que havia fácil acesso e um relacionamento que inspirava confiança.

Esse aspecto é apontado pelos bolsistas no item Pontos Fortes que compõe a avaliação realizada em 2009, tendo sido expressado da seguinte forma: “Certeza de termos com quem contar” e “Acessibilidade, disponibilidade dos organizadores, cheios de boas intenções”.

Quanto à forma de decisão da Coordenação Pedagógica, procurava-se atender às diretrizes do programa, observando as normas preconizadas pela Resolução nº 135/2008-CONSEPE, preservando-se a orientação que estabelecia atenção à especificidade da área de atuação, perfil acadêmico, competências e habilidades do pós-graduando e para os casos omissos, encaminhava-se para apreciação pelo Comitê Gestor REUNI.

Ressaltamos que o perfil de formação da equipe pedagógica contempla as áreas de exatas, de humanas e da educação, contribuindo para que, a partir das perspectivas das áreas de formação das coordenadoras pedagógicas, se estabeleça uma propensão à construção de uma proposta de formação para a docência universitária embasada, por um lado, na pluralidade de ideias e, por outro lado, nas especificidades das áreas de conhecimento.

⁵ O Diário de Bordo consiste em um caderno onde a Coordenação Pedagógica registra todas as ações e encaminhamentos realizados.

Nesse sentido, Zabalza (2004) considera fundamental que as instituições de ensino superior constituam equipes para se responsabilizarem pela sistematização, organização, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de atividades de caráter formativo. O aprofundamento da atuação das equipes pedagógicas nas instituições de ensino superior pode representar forte contributo para a consolidação das ações de formação para a docência universitária, como também, esforços no sentido de legitimar o delineamento de políticas de formação docente.

4.1.3 Programa de Capacitação Pedagógica

Dentre os objetivos principais estabelecidos pelo Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino na UFRN, evidenciamos a contribuição para a formação docente dos alunos de Pós-Graduação, por meio de atividades didático pedagógicas nos componentes curriculares oferecidos pelos cursos de Graduação em docência assistida, que consiste na atuação em atividades acadêmicas, sob a responsabilidade direta de um docente do quadro efetivo da instituição. No entanto, exige-se que antes de iniciar as atividades nas turmas da graduação e de docência assistida, o pós-graduando cumpra um programa de capacitação pedagógica.

Essa exigência também está registrada no Artigo 5º, Inciso VIII da Resolução nº 135/2008-CONSEPE, que normatiza o Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino na UFRN, como condição para recebimento e manutenção da Bolsa REUNI. A referida Resolução estabelece que a oferta do programa de capacitação pedagógica será proposta pela Comissão Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação com aprovação do Comitê Gestor.

Nessa perspectiva, evidenciamos que o documento legal acena para uma proposta de formato de atividades que fragmenta a formação docente ao separar a teoria da prática, quando afirma que “o bolsista somente estará apto a desenvolver a docência assistida após a conclusão de programa de capacitação pedagógica” (Art. 7º, § 1º, Resolução nº 135/2008), privilegiando a necessidade de que o pós-graduando tenha primeiro o domínio teórico sobre saberes pedagógicos para depois desenvolver o exercício prático da docência universitária.

Faz-se pertinente alertar para a preocupação quanto à instituição de exigências legais para os pós-graduandos no sentido de impingir uma formação para a docência sem integração com outras atividades realizadas pelos programas de pós-graduação. A autora ressalta

que seja necessário cuidado para que não se instituem nas universidades programas obrigatórios de formação pedagógica dos pós-graduandos somente com a finalidade de cumprir determinações legais, constituindo-se apenas num apêndice de um curso de pós-graduação, sem integração com as demais atividades realizadas no mesmo e sem ligação com a prática, limitando-se à apresentação de algumas poucas teorias educacionais ou mesmo, ao oferecimento de algumas técnicas de condução de aulas, sem reflexão mais ampla sobre a educação superior. (PACHANE, 2006, p. 99).

Portanto, o preceituado pelas normativas do Programa de Bolsas REUNI é incongruente com as preocupações concernentes à formação docente, no sentido de que exarceba a dicotomia entre teoria e prática, instaura um sentimento de coação, a partir do momento que obriga o cumprimento de uma determinação legal, mas, sobretudo, pela possibilidade de que os programas de pós-graduação venham a oferecer essa formação de maneira descontextualizada.

Para marcar a contradição presente na legislação referida, no tocante à formação de professores universitários, Pachane (2006) reafirma sua concordância que cada vez mais há necessidade de iniciativas que privilegiem a formação pedagógica dos professores que irão atuar no ensino superior, notadamente, articulado-a com as demais atividades realizadas pelos discentes em seus programas de pós-graduação.

Em 2009, a coordenação pedagógica em atuação planeja, organiza e executa a capacitação pedagógica oferecida aos bolsistas REUNI e de acordo com o Relatório Final das atividades do Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN 2009,

[...] embora a denominação oficial seja de Capacitação, optamos por pensar nosso curso em uma Formação, por entendermos que devemos nos aportar a um processo reflexivo, para além do que

pode ser entendido o termo Capacitação. Priorizamos a análise de como os saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos alunos podem ser abordados pedagogicamente de modo a fazer avançar sua capacidade crítica e autonomia, e não meramente como capacitação para tarefas específicas, sem maior relevância cognitiva ou atitudinal. (RIBEIRO, 1996). (UFRN, 2009, p. 19).

Notadamente, considerando que a proposta de oferta aos pós-graduandos de conteúdos de cunho didático e pedagógico tenha sido definida em documento legal como uma capacitação pedagógica, a opção pelo entendimento enquanto formação, com o intuito de possibilitar um processo de reflexividade que contribuirá para a criticidade e autonomia dos pós-graduandos em relação a ser professor, adotada pela Coordenação Pedagógica da PPg, levanta-nos indagações sobre os princípios norteadores da proposta exposta na legislação, tendo em vista que há um evidente divórcio entre as opções teóricas adotadas pelos legisladores e pelos executores da formação.

Assim, na edição de 2009⁶, segundo relato de membro da Coordenação Pedagógica, a formação foi construída embasada na própria experiência acadêmica da equipe coordenadora: “Nós montamos o curso a partir de uma prática que nós tínhamos.” (MEMBRO DA EQUIPE PEDAGÓGICA – Relato Oral, 2011). De modo que foram estabelecidos objetivos no sentido de compreender a importância da articulação entre PPg e PROGRAD para a melhoria da Graduação e contribuir para a formação acadêmica do Pós-Graduando, preparando-o para desenvolver atividades acadêmicas de Graduação.

Aos bolsistas REUNI que ingressaram em 2009 foi oferecido um Programa de Capacitação Pedagógica com uma carga horária de 70 horas, distribuída em duas etapas, compreendidas em Formação Inicial e Formação Continuada. Essas etapas foram nomeadas no SIGAA como Programa de Capacitação Pedagógica I e Programa de Capacitação Pedagógica II, com uma carga horária de 30 e 40 horas, respectivamente.

As atividades desenvolvidas compreenderam mesas-redondas, palestras, grupos de discussão, oficinas, debate de atividades, colóquio pedagógico, elaboração de plano de atuação, relatórios, avaliação e seminário integrador,

⁶ Ver Apêndice D.

abordando os seguintes temas: Relação da pesquisa e docência; Articulação PROGRAD e PPG: o que é sucesso na taxa de sucesso; Organização do trabalho pedagógico no Ensino Superior; A Matriz Curricular do curso, Taxa de Sucesso do componente e Propostas de integração Graduação e Pós-Graduação; Possíveis atividades acadêmicas: SIGAA como espaço pedagógico; Organização da construção do conhecimento por áreas: sugestões didático-pedagógicas diferenciadas; Experiências Complementares na Graduação; Refletindo sobre o plano de atuação; Como os adultos aprendem; Motivação para saída das tensões nos estudos; Experiências da docência; A investigação em educação científica; Oficinas sobre Dinâmicas; Experiências de Interdisciplinaridade na UFRN; O Saber e o fazer na formação dos bolsistas REUNI. (UFRN, 2009).

Os conteúdos teóricos e práticos que compuseram o Programa de Capacitação Pedagógica e desenvolvidos pelos referidos dispositivos formativos foram explorados, considerando uma ordenação em grupos por área de conhecimento, como por exemplo, grupos de discussão e oficinas.

Foto 1: Oficina sobre dinâmicas em sala de aula ministrada pelas Professoras Márcia Maria Gurgel Ribeiro e Marisa Nasciso Sampaio, realizada em 20/11/2009.



Fonte: Arquivo PPg

Para tanto, a Coordenação Pedagógica envolveu professores com formação acadêmica em diferentes áreas de conhecimento, de maneira que os grupos de bolsistas foram organizados sob a responsabilidade do professor com formação na mesma área de conhecimento dos bolsistas que compõem o grupo, conforme constatamos no Relatório Final das Atividades do Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN – 2009.

Segundo Pachane (2006), essa opção de organização privilegia uma perspectiva que considera o conceito de didática específica de uma área de conhecimento. Para a autora, na literatura sobre formação de professores há uma tendência à adoção dessa forma de organização, embora também haja divergências por parte dos teóricos, sendo defendida a realização das atividades com professores de áreas diferentes. De acordo com a autora, “os programas de formação podem ou não envolver professores de diferentes cursos ou instituições, havendo opiniões divergentes a respeito da viabilidade de cada modelo.” (PACHANE, 2006, p. 126).

Em 2010, o Programa de Capacitação Pedagógica mantém o mesmo formato, objetivos e conteúdos, no entanto, oportuniza a troca de experiências entre os bolsistas, com a ampliação da carga horária em 05 horas, totalizando 75 horas.

Enfim, seja em relação aos conteúdos ou no tocante a sua formação, percebe-se que ao longo dos três anos o Programa de Capacitação Pedagógica vai sendo construído, incorporando temáticas e dispositivos formativos ou reestruturando os já contemplados, considerando as perspectivas dos membros das equipes pedagógicas em atuação em cada momento de formação, as expectativas dos bolsistas, as sugestões dos professores responsáveis pelos componentes curriculares, campo de atuação dos pós-graduandos, de modo a compreender um modelo de formação para a docência universitária.

4.1.4 Docência Assistida

Ao normatizar as bolsas do Programa de Demanda Social a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES define, por meio da Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, o Estágio de Docência como “parte integrante

da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e qualificação do ensino de graduação.” (CAPES, 2010).

No mesmo documento, ressalta ainda a compatibilidade das atividades do Estágio Docência com a área de pesquisa do pós-graduando, possibilitando a relação entre a pesquisa desenvolvida e sua formação docente de maneira que produza um aprofundamento no trabalho desenvolvido, a melhor utilização do tempo no processo de formação do pesquisador.

Quanto ao Programa Bolsa REUNI, as normativas legais estabelecem que o pós-graduando, ao ser indicado bolsista, dedicará uma carga horária semanal mínima de 12 horas e máxima de 20 horas para a preparação e execução das atividades de docência assistida, definindo-a como “a atuação do pós-graduando em atividades acadêmicas sob a supervisão direta de professor do quadro efetivo da UFRN.” (UFRN, 2008).

As definições apresentadas pela portaria normativa das bolsas de demanda social, expedidas pela CAPES, e a Resolução que legisla as bolsas REUNI, aprovada pela UFRN, são congruentes no sentido de exigirem dos pós-graduandos a realização de atividades que lhes possibilitem a formação para o exercício da docência no ensino superior por meio do estágio docente supervisionado.

Com fulcro em Pimenta e Lima (2004) o estágio, quando é compreendido apenas como a execução de uma parte prática, promove uma visão dicotômica de teoria e prática, desqualificando a importância do estágio para a formação e para o processo de construção da identidade do futuro docente. Por outro lado, quando a docência assistida é vista como uma oportunidade de atividades reflexivas que articulam teoria e prática, afluem contribuições dos sujeitos envolvidos no sentido de enriquecimento das experiências pedagógicas.

Diante do exposto, a posição do Programa de Capacitação Pedagógica está fundamentada na compreensão da docência assistida como *lócus* de reflexão e articulação entre teoria e prática, por meio de dispositivos formativos que permitam a construção de conhecimentos significativos, competências e habilidades específicas da profissão docente, permitindo uma atuação crítica e autônoma.

Nesse sentido, a experiência como bolsista REUNI contempla o exercício da prática docente em um componente curricular da Graduação, dando prioridade aqueles componentes que apresentem altas taxas de retenção e tendo um professor

mais experiente⁷ responsável pelo acompanhamento dessa prática, que servirá como ponto de segurança ao iniciante e provocador do processo reflexivo.

Para Garcia (1999, *apud* PACHANE, 2006), o papel desempenhado pelo mentor aparece como uma das componentes que maior influência exerce nos programas de iniciação à docência, tendo em vista que o tutor auxilia os professores em iniciação a se sentirem mais confiantes, evitando tendências à negatividade.

No contexto do Programa REUNI, defende-se que inserir o bolsista em uma sala de aula, sem o acompanhamento de um professor mais experiente que possa contribuir com o processo de reflexão da prática docente, desvirtuaria o sentido da docência assistida, por não contemplar as prerrogativas basilares da concepção de formação docente defendida pelo programa.

Nessa perspectiva, a participação dos alunos de Pós-Graduação em atividades pedagógicas, disciplinas de caráter pedagógico ou o cumprimento da docência assistida é compreendida por Pimenta e Anastasiou (2010) como formação inicial para a docência universitária.

No entanto, as autoras também alertam que nas atividades da docência assistida os alunos não devem estar largados à própria sorte, pois é por meio do envolvimento de todos, professor responsável pelo componente, orientador do pós-graduando, colegas de iniciação à docência e alunos de Graduação, ou seja, o trabalho coletivo durante todo o processo de organização do ensino, desde o momento de escolha do componente à atuação do bolsista em sala de aula, consiste no maior desafio do estágio docência.

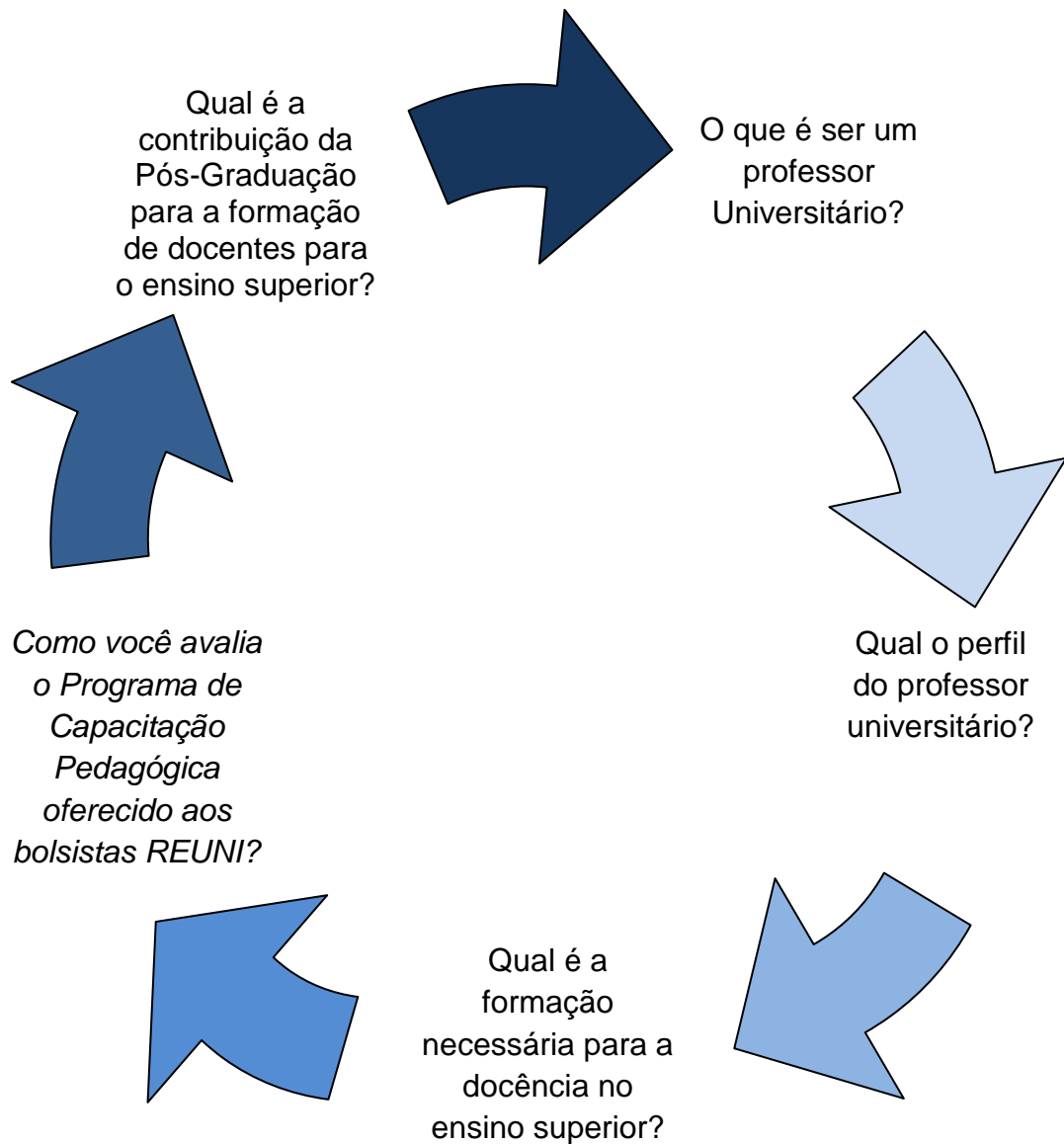
No mesmo sentido, não devemos esquecer que se restringirmos a docência assistida apenas às atividades de ensino estaremos negando as possibilidades de expansão da iniciação à docência; assim, devemos pensá-la por meio da compaginação do ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, consideramos que a consolidação e legitimação dos dispositivos formativos evidenciados neste estudo contribuirão para se romper com a concepção de pós-graduação que tem a pesquisa como definidora do seu papel. Ao incorporar e aprofundar a formação pedagógica e didática dos mestres e doutores, alicerçada na relação dialética entre ensino, pesquisa e extensão, a pós-graduação estará contribuindo de maneira incisiva para a formação docente, além de ampliar seu êxito

⁷ Estamos entendendo como professor mais experiente aquele profissional docente do quadro efetivo da instituição que tenha vários anos de exercício na profissão.

na construção da identidade profissional do professor e, por conseguinte, respondendo às necessidades do sistema educacional.

5 QUARTO ENCONTRO: PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



(...) aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar como é falar impositivamente (FREIRE, 1996).

5 QUARTO ENCONTRO: PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escuta paciente dos participantes da pesquisa nos permitiu falar com eles e organizar neste quarto encontro as perspectivas dos bolsistas sobre o que é ser professor universitário e qual o seu perfil; quais são os conteúdos que se fazem necessários para a formação docente para ensino superior; como os bolsistas avaliam o Programa de Capacitação Pedagógica e de que forma a Pós-Graduação contribui com a formação para a docência universitária.

Partindo das falas dos entrevistados, buscamos um aporte nas discussões teóricas anunciadas na literatura sobre formação docente, sempre caminhando no sentido de compreender de que maneira os dispositivos formativos utilizados pelo Programa Bolsa REUNI contribuem para construção e/ou transformação das perspectivas evidenciadas pelos bolsistas, de modo que para efeito didático organizamos nos seguintes eixos: Ser professor universitário; Perfil do professor universitário; Formação necessária para a docência universitária; Valoração do Programa de Capacitação Pedagógica e Formação docente na pós-graduação.

5.1 SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A construção desse eixo é resultante do agrupamento dos elementos estruturantes classificados a partir das respostas à questão “*O que é ser um professor Universitário?*”, por ocasião das entrevistas com os participantes da pesquisa.

Quando questionados sobre o que ser um professor universitário, os bolsistas evidenciam que inicialmente há uma tendência a desconsiderar a adjetivação e realçar que primeiro deve haver uma identificação com o ser professor, como ilustra a fala de *Estrangeiro*, ao afirmar que ser professor universitário “não é diferente de ser professor de nível fundamental e médio, não. Um professor é sempre um professor”. Podemos destacar que para atuar em qualquer nível de ensino exige-se uma identificação com ser professor, como corrobora *Estática* (Entrevista, 2011) ao enfatizar que “ser professor universitário na verdade é de certa forma uma continuação do professor do ensino fundamental e ensino médio”.

O cerne das falas de *Estrangeiro e Estática* (Entrevista, 2011) nos conduz ao entendimento de que para ser professor, independente do nível de ensino em que atua, exige-se uma identificação precípua com a docência, ou seja, com o trabalho do professor. O termo docência é definido por Zabalza (2004) como o trabalho dos professores, no entanto, o autor clarifica que atualmente os professores desempenham um conjunto de funções de natureza tão complexa que ultrapassam o exercício da docência. Assim, os conhecimentos científicos e técnicos acrescidos dos saberes das experiências constituem o arcabouço de sua atividade, construída ao longo de sua formação.

Ao nosso entendimento, as falas dos bolsistas nos permitem ratificar as afirmações de Veiga (2009) no sentido de que a identidade docente vai se constituindo ao longo do tempo e do espaço, a partir do momento em que se escolhe a profissão, inicia sua formação e nos espaços institucionais em que exerce sua atividade profissional.

Portanto, movemo-nos ao encontro das palavras de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 76), ao defenderem que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Nesse sentido, com fulcro nas autoras, não se adquire a “vestimenta” de professor da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, universitário, mas, sim, há um processo de construção da identidade profissional que em seu percurso considera e, constantemente, revisa os significados sociais basilares da profissão de professor; confronta teorias e práticas para sistematização de novas teorias; sobretudo, baseados na maneira como cada professor atribui sentido às atividades docentes a partir da sua história de vida, valores, compreensão do mundo, conhecimentos, saberes e o sentido de ser professor.

Por outro lado, atuar como professor, especificamente, no ensino superior, representa uma realização profissional, tanto por ser considerado como uma ascensão profissional, quanto por revestir-se de um *status* social que pode possibilitar novas perspectivas de vida. Esse entendimento é evidenciado por *Oliva* ao narrar que ser professor universitário representa um “[...] sonho de consumo na verdade. Não em termos financeiro, claro, mas em termos de aprendizado, de convivência, de possibilidades de novas perspectivas de vida.” (*OLIVA*, Entrevista, 2011).

Contraditoriamente, o *status* social conferido ao professor advém de ser depositário das expectativas e responsabilidade social de um futuro melhor para a sociedade, mesmo tendo perdido o prestígio de detentor único do saber, decorrente da massificação e democratização do ensino (TARDIF; LESSARD, 2009).

Remédio também considera a perspectiva de realização profissional por possibilitar a “prática de tudo aquilo que eu aprendi durante muitos e muitos anos, já há mais de... Já estou há onze anos no mundo acadêmico, Graduação, Pós-Graduação, mestrado, doutorado, essas coisas”. (*Remédio*, Entrevista, 2011).

Os argumentos enaltecidos pelos participantes são confirmados por Zabalza (2004) ao atrelar o bom funcionamento das atividades dos professores no espaço acadêmico à promoção de aspectos da satisfação pessoal. Isso acontece quando são promovidas intervenções não somente em relação à remuneração, melhoria de recursos, mas, especialmente, nos modos de relação sujeito-trabalho, por meio de atividades que admitem maior reconhecimento do trabalho; produzem sucesso; conquistam maior autonomia na tomada de decisão; produzem o domínio de novas habilidades para o trabalho; aumentam a expectativa pessoal em relação à profissão.

Não obstante, adentrando as peculiaridades da docência universitária e considerando a centralidade da formação em nível de pós-graduação que se volta para o domínio de procedimentos de investigação, provavelmente, os interesses que fundamentam o sonho de ser professor universitário são extraídos da satisfação em debruçar-se sobre atividades de leitura, escrita e de pesquisa e menos das atividades de ensino, que, às vezes, dispersam a produção científica.

De qualquer forma, tanto o reconhecimento institucional e valorização salarial quanto a elevação da autoestima e consolidação da identidade profissional, são fatores importantes do ponto de vista psicológico que contribuem para que o profissional ponha em eminência suas expectativas de crescimento. (ZABALZA, 2004).

Para *Átomo*, a perspectiva de realização profissional está associada à vocação e à dedicação, quando diz que

[...] para mim é tudo. É uma realização muito grande. Eu vou me sentir muito realizada profissionalmente no dia em que eu for

professora universitária, porque eu acho que, como a gente diz, **eu nasci para dar aula**. Embora eu seja bolsista, seja como eles chamam a monitora, eles me chamam muito de professora. Eles dizem: “Ah, professora, eu acho que quando eu terminar esse curso, eu vou ser professora de universidade, porque a senhora dar aula com tanto gosto, com tanta dedicação”. Então, isso para mim, me deixa muito satisfeita, muito realizada. Acho que é um profissional bem dedicado, embora a classe não seja tão reconhecida. **Professor é só ensinar, não, você se dedica**. Para mim é isso, posso dizer hoje, embora não seja professora universitária. (ÁTOMO, Entrevista, 2011, grifos nossos).

Ao relacionar dedicação e vocação como elementos intrínsecos à profissão docente, provocador da realização profissional, remete-se ao entendimento de docência enquanto dom que exige uma consagração às atividades de ensino, portanto, carregado de sentidos religioso ou inatista.

Evidenciamos também ranços da naturalização do discurso de que a pedagogia é um campo feminino e que a mulher nasce com a vocação para educar. Um dos fatores que contribuíram para a naturalização desse discurso decorrente do tardio reconhecimento científico dos conhecimentos pedagógicos, distanciando-os da academia e concentrando seus esforços para educar as crianças.

Confirmamos o discurso que remete o exercício da docência a um elemento de natureza inata, que se manifesta por meio do dom e é concedido a alguns escolhidos, permeando a fala de *Estrangeiro*: “Porque eu acho que a docência é tipo um dom, também.” (*Estrangeiro*, Entrevista, 2011). Corroborado por *Marítimo*, quando enfatiza que

[...] é ter o dom para aquilo, porque independente de você ter um treinamento ou não, tem gente que nunca teve um treinamento para falar em público, mas sabe se expressar em público. Tem muita gente que nunca teve um treinamento para passar um determinado conteúdo e passa esse determinado conteúdo perfeitamente, com o seu conhecimento daquele conteúdo. Embora tenha gente que passa por vários treinamentos, mas não consegue passar. Só sabe para si. (MARÍTIMO, Entrevista, 2011).

Firmando-se esse entendimento há um desprestígio da condição acadêmica da docência, prescindindo os conhecimentos pedagógicos, como também, tornando-os desnecessários para a formação docente.

Oliveira (2011) explica que “o discurso da vocação muitas vezes aparece como de natureza quase mística. É como algo que parte do inevitável, que anula as intenções de escolha, da sua própria vontade”. (OLIVEIRA, 2011, p. 122-123).

Portanto, reduzir a compreensão que os conteúdos necessários à formação para a docência universitária obedecem a uma determinação natural, docência enquanto dom, produz um preterimento dos conteúdos didáticos pedagógicos de maneira que desprestigia a condição científica da prática docente e, conseqüentemente, uma desvalorização da formação para a docência universitária, em especial. (CUNHA, 2009).

Outras perspectivas emergem das falas dos entrevistados como a responsabilidade e a formação de profissionais, consideradas como aspectos presentes no ser professor universitário que se interligam, configurando-se na responsabilidade pela formação de profissionais. *Estática* expressa essa preocupação ao afirmar que

[...] ser um professor universitário é literalmente você lidar com esse profissional e acaba direta ou indireta você contribuir para melhorar tudo que está ao seu redor, porque, logo, nós vivemos em sociedade, viver em sociedade é você puder ajudar uma vida de certa forma é que de certa forma vai lhe afetar direta ou indiretamente, porque um profissional pode ser um engenheiro civil, pode ser responsável para fazer um apartamento que você compre, aquele médico que você forma, pode ser o médico que vai atender você, sua esposa, seu filho, sua filha, alguém da sua família. Então, **há responsabilidade**, não é só você que está transformando, está preparando bem. Há um retorno para você, para você e todos na sociedade. (*ESTÁTICA*, Entrevista, 2011, grifo nosso).

Os professores universitários têm como responsabilidades, no exercício da sua função, gerar conhecimento em suas áreas de especialização, formar professores para a educação básica e formar profissionais para as diversas áreas de atuação que, por conseguinte, serão os responsáveis pela oferta de bens e serviços utilizados por todos os cidadãos. Concentrando nossa atenção na função de

formação profissional, evidenciada no depoimento de *Estática* (Entrevista, 2011), percebe-se que há uma preocupação quanto ao nível de consciência da responsabilização que os professores universitários assumem para concretizá-la, pois seus resultados se reverterão para o seu uso como o de toda a sociedade.

Não queremos dizer que há uma prática desprovida de responsabilidade, pelo contrário, queremos contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre a responsabilidade pela formação profissional de qualidade que atenda às expectativas sociais.

Sabemos que os professores não estão adequadamente preparados para mobilizar saberes que lhes permitam articular conteúdos específicos, pedagógicos, didáticos e expectativas sociais, pois a construção da identidade profissional desses profissionais foi sendo construída marcadamente pelos conhecimentos da sua especialidade. Nesse sentido, Zabalza (2004) concorda que os professores se veem mais como pesquisadores ou como profissionais autônomos que ensinam do que como professor e, menos ainda, como formador.

Adentrando o sentido de ser professor universitário, os bolsistas manifestam uma preocupação que o professor universitário articule os conhecimentos ensinados com mundo real, ou seja, provoque uma associação entre os conhecimentos científicos e as práticas sociais vividas pelos alunos, como podemos perceber no depoimento de *Urbano* ao afirmar que

[...] ser um professor é saber fazer com que aquele aluno se comunique com a realidade atual. Não só com a realidade da época que esse professor foi um acadêmico, no início, graduou-se, mas fazer com que esse aluno que está se graduando ele se comunique atualmente com o mercado profissional, ou seja lá qual for a área que ele vá atuar. Então, é fazer também essa comunicação com atualidade, com a pesquisa, formar bem os alunos na graduação. (*URBANO*, Entrevista, 2011, grifo nosso).

Esse aspecto também é percebido nas palavras de *Industrial* quando diz que o professor universitário deve “trazer o conhecimento real para os alunos e não só simplesmente despejar informação para eles” (*INDUSTRIAL*, Entrevista, 2011), como também na voz de *Agrícola* que no seu entendimento é “preparar realmente o aluno para a profissão”. (*AGRÍCOLA*, Entrevista, 2011).

Os argumentos levantados para fundamentar a discussão dessa perspectiva dizem que como os professores universitários são selecionados pela sua proeminência para a pesquisa e, dado seu exclusivo envolvimento com o mundo acadêmico, não possuindo conhecimentos mais elaborados e práticos da atuação profissional, persistindo uma dificuldade de articulação das visões da vida profissional e acadêmica sobre a vida profissional, ou seja, a comunicação entre o mundo real da profissão e a docência (ZABALZA, 2004).

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é destacada pelos bolsistas como determinante para o exercício da docência universitária, tanto que *Coruja* defende que o ser professor do ensino superior deve

[...] se inserir, nos diversos contextos, tanto no ensino quanto na pesquisa. Pesquisar algo que vai interferir no ensino, diretamente no ensino e não ter essas vertentes de pesquisa ensino como coisas dissociadas. A pesquisa não tendo nada a ver com o ensino. Pesquisar é no meu entender, eu que trabalho na educação e trabalho na licenciatura, pesquisar é algo que vai interferir na minha prática enquanto docente, enquanto ensino, enquanto, conseqüentemente, extensão. Que a pesquisa congregue esses três eixos. Ela consiga aproximar de si, tanto ensino quanto extensão, para que as coisas aconteçam simultaneamente. (CORUJA, Entrevista, 2011).

Célula utiliza a metáfora da vitrine para ratificar a importância da articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão como especificidade da docência universitária.

Não, como eu coloquei. Para mim elas se relacionam. Eu mostro a vitrine (ensino) ao aluno e o que está acontecendo na bioquímica e como se fosse uma loja, ele visse a vitrine e talvez se interessasse para ir pra pesquisa e entrasse na loja para tentar desenvolver uma nova vitrine. Além disso, estando dentro da loja, da pesquisa, fazendo uma comparação, estando dentro da loja ele consegue despertar com que aprenda onde fica a parte de você desenvolver e depois você consegue aprender e de certa forma aprender vem também de ensinar, então, a pesquisa também ensina ao aluno, então, sempre tem essa interseção de pesquisa com ensino, sempre vai ter. (CÉLULA, Entrevista, 2011).

Vários estudos sobre formação de professores convergem em admitir que ensino, pesquisa e extensão são dimensões indissociáveis no exercício da docência universitária e uma das suas características indelével (NUÑES E RAMALHO, 2005; CUNHA 2007; VEIGA, 2009; ZABALZA, 2009; PIMENTA E ANASTASIOU, 2010). Essa integração permite a produção e a socialização do conhecimento por meio de atividades reflexivas e problematizadoras que exigem uma diversidade de metodologias. Assim, a indagação, a curiosidade, o rigor, a disciplina, a atenção, os hábitos de estudo, a inventividade também fazem parte da natureza docente, assim, como afirma Freire (1996) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”. (FREIRE, 1996, p. 29).

Considerando, portanto, as perspectivas defendidas pelos bolsistas na busca de definir o que é ser professor universitário, os participantes se encontram em um limiar muito tênue rumo ao delineamento de características basilares do perfil desse profissional.

5.2 PERFIL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Nesse movimento, ao serem questionados sobre qual o perfil do professor universitário, os participantes destacaram que os dispositivos formativos devem possibilitar a construção de um perfil de professor universitário que contemple atributos como a curiosidade, a ética profissional, o comprometimento com a docência, a capacidade comunicativa e a postura didática.

A curiosidade, no exercício da docência, aparece como uma das primeiras características que devem ser construídas pelos professores. De acordo com as palavras de *Coruja*

[...] a primeira coisa que tem que ter um professor universitário é que ele tem que ser curioso, porque na grande maioria das vezes a gente não tem propriedade em alguns assuntos, mas a gente tem que se interessar, tem que buscar. Eu digo isso não só para professor universitário, mas para professor de uma maneira geral. Na minha experiência é isso que fez a diferença. A partir do momento

que eu me incomodei, quis buscar outra forma de fazer e de conhecer o que eu não conhecia que me levaram a ter ambientes de trabalho completamente diferentes, foi que eu comecei a me refazer enquanto professora. (CORUJA, Entrevista, 2011, grifo nosso).

Segundo *Célula*, quando a curiosidade passa a fazer parte da prática docente dos professores, instiga nos estudantes uma curiosidade para aprender: “Tem que saber passar seus conhecimentos, tem que saber fazer com que seus alunos se tornem curiosos e que eles possam, eles mesmos, aprenderem.” (CÉLULA, Entrevista, 2011). Ou seja, a curiosidade contribui para uma postura investigativa, tanto do professor quanto do aluno, no sentido de impulsionar ao questionamento e às descobertas.

O pensamento de Freire (1996) reforça nossos argumentos quando afirma que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (FREIRE, 1996, p. 85). O autor acrescenta que o professor deve

[...] antes mesmo de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (FREIRE, 1996, p. 85).

Assim, ao adotarmos uma postura crítica, exercitando a criticidade pela perspectiva de busca da essência dos processos em que a realidade se afirma, ou seja, a partir de uma visão crítica iremos ao encontro das verdadeiras causas da realidade, a curiosidade associada ao senso comum, despretensiosa, passa a ser uma curiosidade epistemológica e isso acontece através de uma aproximação metódica ao objeto do conhecimento produzindo um movimento de observação, delimitação, comparação, questionamento (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, *Coruja* reafirma que

[...] não especificamente para professor universitário, mas para professor de uma maneira geral, o que faz a diferença, o que faz quebrar esse ciclo vicioso é a curiosidade do professor, é buscar o que é novo, estudar, ir atrás, porque quem vai fazer a diferença é ele, não existe nenhum curso, nenhuma capacitação que seja capaz de dar conta de preencher todas as lacunas que existem na formação de um professor. Ele só consegue preencher essas lacunas se ele for curioso, se ele for atrás, se ele buscar, se ele não perpetuar como um modelo que já vem implementado não só na universidade, mas como no ensino de uma maneira geral. Eu acho que isso é fundamental. “Não só no ensino como professor universitário, mas professor de uma maneira geral. (CORUJA, Entrevista, 2011).

Por conseguinte, percebemos a importância de construção de uma postura curiosa por parte do professor, pois através da inquietação, da curiosidade frente o conhecimento dado como verdade absoluta, é que o professor romperá com as práticas fossilizadas, abrindo caminho para a construção de um processo de formação que articulará os saberes e as práticas já adotados e os seus questionamentos sobre esses mesmos saberes e práticas, como também com a proposição de novas possibilidades.

Associada à curiosidade, surge a necessidade de construção de um perfil que desenvolva a capacidade comunicativa, ou seja, a abertura do professor no sentido de criar canais de comunicação com os alunos. Assim, a disponibilidade para o diálogo apresenta-se como perspectiva que os dispositivos formativos utilizados no processo de formação dos professores devem proporcionar e, segundo as nossas análises, essa capacidade comunicativa precisa ser construída. É também o que defende *Estrangeiro*, pois para ele precisamos

[...] quebrar essa barreira, que muitas vezes existe e que muitas vezes é construída em torno do professor universitário, que é um professor em que você não consegue ter contato, que você não tem acesso, que ele é inquestionável, que ele nunca erra. O professor ele tem que estar pronto para isso, ele tem que quebrar essa barreira que existe entre docente universitário e o aluno. (ESTRANGEIRO, Entrevista, 2011).

Contribuindo com essa perspectiva, *Estática* ressalta que mesmo aqueles “professores que ensinam bem, que dominam bem e gostam do que fazem, porém,

não têm aquela aproximação com o aluno, que dá aquela repulsa do aluno em ir buscar ele, num plantão de dúvida ou em sala de aula está com cara feia”. (*ESTÁTICA*, Entrevista, 2011).

Quando a comunicação entre professores e alunos está comprometida em nível tão intenso que extrapola a esfera da dificuldade de escolha de canais de comunicação, que contribuam e aprimorem os processos de ensino e de aprendizagem, estamos adentrando na seara da competência profissional para o exercício da docência. Entendendo, portanto, que dificultar a comunicação de modo a negar o direito do discente de se posicionar e questionar abertamente sobre os conteúdos abordados, impedindo-o de aventurar-se no mundo das descobertas, consiste em um artifício para se afirmar enquanto autoridade máxima e único detentor do saber, desqualificando sua competência profissional não pela sua competência científica, mas pela sua arrogância.

Pensando a partir da contribuição de Freire (1996), quando o professor assume uma postura que culmina na arrogância está negando uma das qualidades indispensáveis ao exercício da autoridade do professor que é a generosidade. Segundo o autor, “o clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”. (FREIRE, 1996, p. 92).

Nesse movimento, ética e compromisso com a profissional são duas características que para os bolsistas estão associadas e devem ser preservadas pelos professores universitários. Para o pós-graduando *Agrícola*, a ética deve alicerçar o perfil do professor universitário, pois para ele “o perfil é ter seriedade, eu acho que independente do que ele vai ensinar, da formação dele, é ser ético”. (*AGRÍCOLA*, Entrevista, 2011).

Com base em Freire (1996), fundamentamos a ideia trazida pelo bolsista ao reconhecer que uma experiência educativa desprovida de uma formação moral, ética, transforma-se em um treinamento técnico, descaracterizando-a, pois o caráter formador é que a torna essencialmente humana, pois enquanto atividade humana não pode viver sem ética. De modo que o comprometimento com a profissão docente transforma-se em um posicionamento ético, ao permitir que os educandos percebam o professor o mais próximo possível entre o que ele faz e o que ele diz. A

adoção de um compromisso ético profissional contribuirá, sobremaneira, para que o professor cumpra com suas atividades de forma exitosa.

Em sua fala, *Átomo* relata um episódio que ilustra o que estamos discutindo.

Porque tem alguns professores que é para estar em aula dia de sexta-feira, não vêm, aí os alunos ficam esperando. Não estou dizendo que o meu orientador é assim não. Estou dando exemplos do que já aconteceu também aqui. Alguns amigos meus da graduação. Então, não está podendo, avisa, ou bota no SIGAA, porque agora tem o SIGAA para o professor conseguir ter aquela ligação com o aluno e o aluno também. (*ÁTOMO*, Entrevista, 2011).

O exemplo de uma situação prática apresentada por *Átomo* (Entrevista, 2011) traduz a necessidade de um compromisso profissional e de um posicionamento ético que devem ser assumidos pelos professores, pois o confronto entre o que dizem ser e o que fazem contribui para a construção do perfil de professor, importando no seu desempenho de maneira positiva ou negativa.

Percebemos, também, que para os bolsistas uma postura didática deve configurar o perfil do professor, tanto que *Átomo* caracteriza o que é ser um professor didático:

Ser didático... Tem várias maneiras de você expor a disciplina, expor o assunto. (...) Como você organizou seu plano de aula, está ótimo seu plano de aula, mas a maneira de explicar, a didática dele não é boa. É isso que nós chamamos na química. É a maneira dele passar, que é o grande problema. Eu posso dizer que o grande problema dos alunos é esse, por isso que eu digo, **o professor sabe da matéria, mas não sabe passar, ou seja, o professor não está sendo didático**. É isso que eu estou querendo falar. Ele tem que ter essa didática de saber como passar, ter essa preocupação de passar essa informação para o aluno e não pegar o programa começar a falar e pronto, próximo assunto. (*Átomo*, Entrevista, 2011, grifo nosso).

Os participantes da pesquisa têm uma preocupação em valorizar os saberes didáticos, tendo em vista que os domínios dos conteúdos da didática são confirmados como necessários no delineamento do perfil do professor universitário, conseqüentemente, ressaltando-se a necessidade de provocar uma reflexão sobre

as situações de ensino que contribuem para uma revisão e transformação das práticas adotadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem.

Consubstanciando a discussão, consideramos importante esclarecer que sendo uma das áreas da pedagogia, a didática tem como campo o ensino, portanto, sua atividade precípua é transformar a educação em conteúdos formativos. Assim, a Didática

[...] investiga os fundamentos, as condições e os modelos de realizar a educação mediante o ensino. (...) Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre a questão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 66-67).

Por sua vez, com relação às áreas de conhecimento específicas, para que os conteúdos dessas áreas sejam transformados em matéria de ensino, lança-se mão das didáticas específicas que compõem o campo da Didática. Para fins de nosso estudo nos ateremos à Didática Universitária que tem recente constituição e enfrenta os desafios de conformação disciplinar e de se firmar quanto à necessidade de sua existência.

Desse modo, é com base nas práticas cotidianas dos professores em sala de aula, nos questionamentos levantados pelos pesquisadores que têm a aula universitária como campo de estudo e nas intervenções provocadas pelas equipes pedagógicas que a Didática Universitária se estrutura.

Diante desse contexto, Lucarrelli (2007) reconhece a Didática Universitária como uma

[...] disciplina especializada cujo objetivo é a análise do que acontece na aula universitária, onde estuda o processo de ensino que um docente ou uma equipe docente organiza em relação às aprendizagens dos estudantes e em função de um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação em uma profissão. (LUCARRELLI, 2007, p. 77).

Esclarecidas as questões postas, compartilhamos que não se sustenta mais o argumento de que quem sabe a matéria, automaticamente, sabe ensinar. Em seus argumentos os participantes da pesquisa reconhecem de forma contundente a necessidade de sistematização dos saberes didáticos para corporificar o perfil do docente universitário.

Nosso posicionamento diverge do entendimento da docência enquanto dom e missão, por compreendê-la como uma profissão que envolve o domínio de saberes, conhecimentos, habilidades, competências para atuar como profissional, que se constroem a partir de posicionamentos ideológicos, políticos e econômicos, perpassados por relações dialéticas, compreendendo características definidoras do seu estatuto.

Percebemos, portanto, que o Programa de Capacitação Pedagógica oferecido aos pós-graduandos se propõe a contribuir para uma apreensão das questões didático-pedagógicas específicas da docência universitária, de modo a aproximar a articulação significativa entre teoria e prática.

Para ilustrar, embora não tenhamos elementos científicos que possamos utilizar para comprovar o impacto dessas afirmações, até por extrapolar os objetos do nosso estudo, esse aspecto ganha especial conotação pelo exposto no Relatório Final das Atividades do Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN – 2011, ao destacar que 20% (vinte por cento) dos egressos da Bolsa REUNI, ao se desligarem da bolsa por aquisição de vínculo empregatício como professores em diferentes níveis de ensino, atribuem o sucesso no processo seletivo ao qual foram submetidos, em especial na etapa seletiva de prova didática, aos conhecimentos construídos durante a experiência como bolsista.

5.3 FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Analisamos as perspectivas dos entrevistados quanto à necessidade de uma formação específica para o exercício da docência no ensino superior, ressaltando conteúdos, procedimentos e atitudes que, na opinião dos bolsistas, são imprescindíveis para a formação do professor universitário, pois serão utilizados efetivamente no trabalho docente.

Os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais construídos pelos professores por meio de uma formação específica para a docência universitária, desde que organizados de maneira articulada, podem possibilitar a construção de novas atitudes, a atribuição de sentidos inovadores à docência, a articulação entre os conteúdos e as práticas sociais.

Assim, quando questionados sobre qual é a formação necessária para a docência no ensino superior, *Linguista* enfatiza como conteúdo inicial a construção do sentido de humanização. Para ele a formação para a docência universitária

deve partir da humanização, tudo deve partir da humanização. Eu vejo professores muito estrelas no sentido de que eles estão no topo da academia e que os outros professores abaixo dele, abaixo deles, esses que se acham maiores, são simplesmente professores, sem nenhuma qualificação, embora tenha o mesmo título. Acredito que eles devem se humanizar. O título em si não representa, felizmente ou infelizmente, não representa muita coisa, porque o professor é doutor em uma área dele, mas dentro de sala de aula ele não sabe administrar a aula. Eu acredito que a docência deve partir da humanização, da experiência em sala de aula com o aluno. Acredito que ele deve fazer a pesquisa, mais uma vez volto atrás desse aspecto, eu acredito nisso, nesses aspectos que a docência e a pesquisa devem andar juntas. Enfim, eu acredito que a humanização é uma base muito sólida para o professor. (*LINGUISTA*, Entrevista, 2011).

Embora percebamos uma centralidade da fala de *Linguista* na humanização que se concretiza nas relações entre professores, para *Energia* a necessidade de humanização está implícita nas relações entre professores e alunos quando considera como favorável para o ensino o aprimoramento do relacionamento entre quem ensina e quem aprende, ao destacar em sua fala que o “relacionamento, também, ajuda bastante na questão do ensino, quando você consegue desenvolver bem o relacionamento com os alunos”. (*ENERGIA*, Entrevista, 2011).

Tardif (2000) torna claro que os professores têm os seres humanos como objeto de trabalho, portanto, seus saberes carregam as marcas do ser humano. Para o autor,

os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. (TARDIF, 2000, p. 16).

Desenvolver a capacidade de trabalhar com o ser humano, levando-se em conta suas peculiaridades e diferenças, tendo clareza que o grupo com o qual trabalha tem característica heterogênea, portanto, adquirir sensibilidade em relação às diferenças entre os alunos constitui uma das características do trabalho docente. (TARDIF, 2000).

Enxergamos essa compreensão da heterogeneidade presente marcadamente nos estudantes que estão frequentando o ensino superior na fala de *Estática* ao afirmar: “Eu estou lidando com turmas heterogêneas e não com turmas homogêneas e eu tenho que saber tratar as pessoas, tem tudo isso”. (*ESTÁTICA*, Entrevista, 2011). Também na opinião de *Estrangeiro* ao dizer que

(...) as turmas do nível superior elas têm um perfil diferenciado, um perfil mesclado, então essa prática, essa experiência que você vive com alunos de classes sociais diferentes, de origens educacionais que vieram de escola pública, privada, porque a universidade como o próprio nome diz, engloba todo o universo de experiências distintas, não é como atuar numa escola do ensino fundamental, que você segue muitas vezes um conteúdo que é programado por um livro ou por um plano de aula. (*ESTRANGEIRO*, Entrevista, 2011).

Os argumentos dos participantes nos remetem a um aspecto abordado neste estudo, mas que retomamos sob outro ângulo de modo a concatenarmos as ideias discutidas; referimo-nos a massificação do ensino superior. O fenômeno da massificação além de quebrar o modelo elitista, deixando de ser privilégio de uma pequena camada da população, possibilita o acesso de pessoas de diferentes classes sociais, faixa-etária, lugares, motivações pessoais, capital cultural diferenciado e dentre as consequências dessa nova configuração, constata-se o distanciamento entre professores e alunos, como também da fragilidade das formas de contato.

Aprofundando a argumentação da necessidade de se trabalhar a humanização na formação para docência universitária que se projetará nas relações entre professores x professores e alunos x professores, por meio da construção de uma sensibilidade professoral em compreendê-los como seres humanos que são indivíduos revestidos de individualidades e diferenças, ressalta-se que “essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência”. (TARDIF, 2000, p. 17).

Nesse contexto, as análises realizadas acenam para outro ponto marcadamente presente nas falas dos bolsistas, que é a necessidade de experiência profissional prévia na formação para a docência universitária. *Industrial* acredita,

[...] que é mais válido que você tenha experiência profissional, que você consiga depois passar isso para os alunos. (...) principalmente na minha área (...), experiência em fábricas, experiência fora da universidade para poder passar esse conteúdo aos alunos. (*INDUSTRIAL*, Entrevista, 2011).

Nessa perspectiva, Zabalza (2004) credita como um dos grandes desafios da formação dos professores universitários a incorporação de modalidades de aprendizagem pautadas no trabalho. Mesmo considerando as experiências construídas através de estágios práticos ou parcerias formativas com o mercado de trabalho, as estruturas de formação convencionais não são alteradas, justamente porque os professores não integram suas metodologias e os conteúdos ministrados em suas disciplinas às experiências práticas.

Assim, por haver um distanciamento entre as metodologias adotadas pelos professores em suas aulas e as experiências práticas, é que persiste a necessidade de uma formação que articule os programas convencionais às oportunidades formativas oferecidas pelo mundo do trabalho.

Por sua vez, *Linguista*, ao tentar responder à pergunta, argumenta “que o professor acadêmico deve ter uma experiência de docência antes de chegar a passar no concurso e assumir essa vaga. Acredito que ele deve ter um preparo para a docência mais especificado”. (*LINGUISTA*, Entrevista, 2011).

A perspectiva da experiência adquirida com a prática da docência está presente na fala de *Estática* ao enfatizar que “se você perguntar a essa pessoa, ela entra hoje e perguntar daqui a 10 anos, perguntar a essa pessoa, ela vai dizer: “Não, hoje sou um melhor professor do que quando eu entrei”. Por quê? Porque ele aprendeu todo esse tempo a melhorar como professor”. (*ESTÁTICA*, Entrevista, 2011). Contribuindo com essa discussão, *Estrangeiro* considera um desafio ser professor universitário pelo “aspecto da própria prática, já que se você faz o mestrado, você pensa um dia em atuar como professor de nível superior, então essa prática iria me dar mais segurança quando estiver, efetivamente, atuando como professor de um nível superior”. (*ESTRANGEIRO*, Entrevista, 2011).

Precisamos compreender, portanto, que convencionalmente a experiência consiste nos significados que atribuímos coadunados aos significados que compartilhamos com outras pessoas, ao exercitarmos a docência, ou seja, compreende “o ensino ou a aprendizagem que se adquire com o uso, a prática ou a vivência da pessoa por si mesma” (ENRICONE, 2007, p. 155).

Recorrendo ao entendimento de Pimenta e Anastasiou (2010), consideramos que nos processos de formação de professores não podemos desconsiderar os saberes da experiência, que “dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 71). Dito de outra maneira, vivenciamos as práticas docentes ao longo de nossa história, sejam aquelas observadas, enquanto alunos ou experimentadas, enquanto professores iniciantes.

Para as autoras supracitadas a definição de saberes torna-se mais apropriada por permitir a ampliação, a criticidade, a avaliação e a superação das práticas experimentadas, a partir da contextualização e problematização do ser professor.

Também compartilhamos esse entendimento, posto que, ao longo de nossa atuação em programas de formação para a docência, quanto no acompanhamento do Programa de Capacitação Pedagógica oferecido aos bolsistas REUNI, compreendemos o quanto refletir sobre as práticas experimentadas no exercício da docência se torna imprescindível e substancial para a construção e reconstrução da identidade de professor. Essa reflexão permite compreender sua própria prática, contrapor as ideias construídas do que é ser um professor eficiente e o que é não

ser um bom professor, avaliar as práticas de seus pares, de modo a provocar uma nova prática, mais sistematizada e articulada com a teoria.

Coadunando ao entendimento exposto, Oliveira (2011) contribui afirmando

[...] que os saberes, baseados na experiência, referem-se às ideias que os professores desenvolvem durante o exercício da profissão a respeito de diferentes aspectos que compõem os processos de ensino e de aprendizagem. Essas ideias não apresentam um grau de sistematização muito elevado, pois se manifestam como crenças explícitas, princípios de atuação ou mesmo imagens construídas do que seja uma prática docente eficaz. (OLIVEIRA, 2011, p. 130).

Os argumentos da manifestação dos saberes da experiência, por meio das imagens construídas do que seja uma prática docente eficaz, evidenciam-se nas palavras de *Estática*: “Eu tenho ideia do que é ser um professor, sei mais ou menos, tenho a ideia de ver o meu professor dando aula para mim, que é completamente diferente.” (*ESTÁTICA*, Entrevista, 2011).

Outra perspectiva presente no depoimento dos bolsistas refere-se ao domínio dos conteúdos específicos das disciplinas que se propõem a ensinar, classificados por Pimenta e Anastasiou (2010) como “saberes das áreas de conhecimento”, ou seja, o domínio dos conteúdos das diferentes áreas do saber, como evidencia *Estrangeiro*:

O professor universitário ele está aberto a desafios, a questionamentos e muitas vezes ele precisa ser provado, então ele precisa estar sempre atualizado, então é importante ter essa visão que está sempre se capacitando que no momento que esteja diante de um aluno questionador que põe em prova seus conhecimentos ele possa realmente provar que ele conseguiu alcançar os seus objetivos como mestre. Eu acho que mais esses aspectos. (*ESTRANGEIRO*, Entrevista, 2011).

Para Garcia (1999, *apud* PACHANE, 2006, p. 128), o aprofundamento sobre a matéria que ensinam é entendido como “conhecimento de conteúdo”, que pode ser dividido em substantivo e sintático. Quando trabalhado o corpo geral de uma matéria

(conceitos, definições, procedimentos) estaremos nos referindo ao conhecimento substantivo; por outro lado, ao nos reportar ao conhecimento em relação às questões de validade, tendência e perspectivas de cada área do saber, estaremos tratando de conhecimento sintático. Para o autor são esses conhecimentos que são desenvolvidos pelos programas de Pós-Graduação nos dias atuais.

Essa perspectiva é ratificada por *Industrial*:

A parte teórica é muito importante, lógico, nós temos que estudar. A parte de mestrado e doutorado é uma exigência hoje do mercado para você ser um professor. Então a teoria com a prática, essa junção tem que ocorrer de uma forma bem concisa para que o conhecimento possa ser transferido para o aluno de uma forma bem gradual e precisa, que eles consigam absorver esse conhecimento. (*INDUSTRIAL*, Entrevista, 2011).

O domínio de procedimentos e conteúdos próprios do ensino, que serão utilizados de maneira a facilitar a transposição dos conteúdos específicos para os alunos também está presente nas considerações dos entrevistados, como presente na afirmação de *Célula*: “O que falta para ser um professor da Graduação, muitas vezes é uma formação didática”. (*CÉLULA*, Entrevista, 2011). Por sua vez, *Energia* acrescenta que “hoje, eu acho que é imprescindível um professor procurar as metodologias que existem na questão de melhorar a docência”. (*ENERGIA*, Entrevista, 2011).

Descrevemos a citação de *Agrícola* para exemplificar, de forma contundente, a importância do domínio de conteúdos didáticos e pedagógicos.

Uma coisa que eu percebi também, no início, as minhas primeiras aulas foram péssimas. Eu não tinha nenhuma experiência com a sala, então, estava dando aula para mim, como se eu tivesse resolvendo... Agora não. Eu me lembro uma questão de cálculo, eu resolvendo, eu fiquei com vergonha quando cheguei em casa, eu resolvi a questão para mim na sala de aula, eu não estava preocupado com os alunos. Hoje eu já tenho outra noção do quadro, já exponho uma questão, primeiro, tento ter um entendimento do enunciado para depois tentar resolver as etapas de cálculo, a minha área. Isso eu aprendi com o exercício da docência, como também com as palestras da capacitação pedagógica que foram muito importantes. (*AGRÍCOLA*, Entrevista, 2011).

Esse tipo de conteúdo é compreendido por Pimenta e Anastasiou (2010, p. 71) como “saberes pedagógicos”, quando nos referimos aos diferentes sentidos da prática educativa na formação humana e “saberes didáticos” quando relacionados ao contexto da prática profissional.

Não dá para você entrar numa sala para explicar, embora você domine aquele assunto. É isso que a maioria dos alunos sempre fala. Até quando eu era bem adolescente já falava. O professor sabe principalmente de matemática, o professor sabe, sabe muito da matéria, mas ele sabe para ele. Ele não está conseguindo passar para gente. Explicar. Todo mundo tinha consciência que era um professor muito bom, que sabe da matéria, mas ele não estava conseguindo passar. Realmente, em minha opinião, precisa ter uma formação para saber lidar, para saber passar (ÁTOMO, Entrevista, 2011).

Estática amplia a discussão ao propor a adoção pelos bacharelados, pois seus egressos são potenciais candidatos a ocuparem vagas de professores do ensino superior, a necessidade de inclusão em suas matrizes curriculares de componentes de cunho didático-pedagógico.

Eu acho que embora você pegue engenheiros, médicos, pessoas, bacharéis de modo geral, cursos mais gerais que não preparam para área de educação, mesmo que fazendo curso, procurando melhorar, mas, com certeza, seria bem melhor se na grade deles pudesse ter algo, mesmo que fosse uma disciplina complementar, não sei, da área de pedagogia, que fosse uma disciplina para você ter uma idéia do que é ensinar (ESTÁTICA, Entrevista, 2011).

Diante das análises, dos depoimentos dos entrevistados, é possível afirmar que a formação docente exige um domínio de conteúdos específicos e didático--pedagógicos, como evidencia-se na fala de *Estrangeiro* uma perspectiva de articulação entre esses tipos de saberes.

Se o professor não se capacitar, não tem essa capacitação ele vai estar sempre um pouco atrás, tudo está mudando, a tecnologia está

mais avançada, a metodologia, o material pedagógico, a forma pedagógica de atuar, ela vai sempre mudando. O professor tem que estar atualizado para essas mudanças, ele tem que conhecer o que tem de novo no ensino, ele não pode simplesmente parar no tempo e se basear somente nos livros, num conhecimento que ele teve há cinco ou dez anos atrás. Se o mundo está sempre em transformação o conhecimento ele não é estático, o conhecimento ele é mutável, então o professor está sempre acompanhando essas mudanças do conhecimento e das práticas docentes, também. É muito bom o professor que está antenado, que conhece a turma, que sabe como lidar com os problemas. **Ele tem que estar sempre capacitado nos dois aspectos. No aspecto do conhecimento e no da metodologia da pedagogia.** (ESTRANGEIRO, Entrevista, 2011, grifo nosso).

Essa articulação decorre da necessidade de compreensão de ensino enquanto construção coletiva, em sintonia com a dinâmica das práticas sociais e os avanços científicos e tecnológicos que possibilitam a utilização de diferentes abordagens metodológicas de um mesmo conteúdo, com isso uma aprendizagem significativa. Esse entendimento é desenvolvido por *Estática* ao afirmar que

Não basta ter o domínio do conteúdo da sua área, você tem que ter uma boa didática, saber transmitir é fundamental e saber que você não sabe de tudo que a todo o momento, a todo dia você tem que estar aprendendo com seus colegas, com seus amigos, com o curso que você está fazendo a dar aula. (ESTÁTICA, Entrevista, 2011).

Dito isso, afirma-se um dos compromissos do professor universitário que implica consciência no domínio do conhecimento do conteúdo específico e conhecimento pedagógico do conteúdo, permitindo que o professor transforme o conhecimento acadêmico em conteúdo que se pode ensinar, com isso, clarificando a relevância científica e social do conteúdo ensinado e do que realmente é necessário que seja aprendido pelos alunos.

5.4 VALORAÇÃO DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste eixo, apresentamos as perspectivas dos entrevistados no tocante às contribuições do Programa de Capacitação Pedagógica, enquanto dispositivo formativo utilizado pelo Programa Bolsa REUNI, na formação docente para o ensino superior. As análises sobre as respostas dadas ao questionamento, “*Como você avalia o Programa de Capacitação Pedagógica oferecido aos bolsistas REUNI?*”, permitiu-nos a organização das seguintes categorias: Visão Crítica, apontando para um posicionamento político e para a indagação das atividades vivenciadas no sentido de compreender a situação posta e acenando para novas possibilidades; Visão Afetiva, agrupando os posicionamentos que abordam uma concordância e aprofundamento das relações pessoais; Visão Pedagógica, tratando de contribuições que se referem aos conteúdos didáticos pedagógicos; e, Visão Acadêmica, apontando para as questões de condições práticas e organizacionais, oportunizadas pela instituição.

No entanto, não podemos descartar que algumas perspectivas manifestadas pelos bolsistas podem assumir mais de uma visão, dado o caráter de relação que se mantém frente às categorias definidas.

5.4.1 Visão Crítica

Ao considerarmos que os bolsistas de mestrado e doutorado têm a possibilidade de se manterem com a bolsa pelo período de 24 meses e 48 meses, respectivamente, a maioria dos participantes da pesquisa compartilha a opinião de que o Programa de Capacitação Pedagógica concentra uma excessiva carga horária de formação nos primeiros 12 meses, como exemplificado por *Linguista* ao dizer que

[...] é muito tempo e acredito que há uma falha nessa distribuição de horas, porque o aluno no primeiro ano do programa REUNI ele está ali se doando a essas 75 horas da capacitação, as 30 horas da capacitação mais outras horas aí. No segundo ano ele está esquecido, ele está em “Stand by”: “*Já usei você suficiente, agora vou usar nova safra*”. Eu acredito que o programa poderia dividir essas horas para o primeiro e segundo ano, até para manter um vínculo maior com esse bolsista que está chegando ao programa,

tanto para o próprio bolsista saber que tem aquela responsabilidade da capacitação. (*LINGUISTA*, Entrevista, 2011).

O excesso de carga horária também é pontuado com relação às atividades de docência assistida, estabelecida pela legislação que trata do assunto, entre um mínimo de 12 horas e máximo de 20 horas semanais, compreendendo desde o planejamento até a execução das atividades previstas nos planos de atuação dos bolsistas. Nesse sentido *Linguista* afirma que

[...] o ponto negativo do programa eu acredito que ainda é quantidade de horas, porque o aluno tem de se dispor de 12 a 20 horas semanais. Eu acredito que muitas vezes o aluno está na pesquisa, está fazendo alguma outra atividade do programa e choca o horário, inclusive, já aconteceu comigo, porque a minha pós-graduação é à tarde e a tarde é a aula no ECT. (*LINGUISTA*, Entrevista, 2011).

Pela perspectiva dos bolsistas, a carga horária utilizada pelo Programa de Capacitação Pedagógica se torna excessiva, primeiro, pelo entendimento de que seria necessária a distribuição das atividades da capacitação ao longo de todo o período da bolsa para fortalecer o vínculo com o bolsista e aprofundar o sentido de responsabilidade para com a sua formação docente; segundo, quanto à concentração da carga horária em pouco espaço de tempo, resultando em um cansaço que prejudica o desempenho nas atividades.

Outra perspectiva defendida pelos bolsistas expõe que o Programa de Capacitação Pedagógica enfatizou os conhecimentos da área das ciências humanas, pelo fato de a maioria dos professores formadores ter formação na área das ciências humanas, dificultando o entendimento para aqueles bolsistas que são de outras áreas de conhecimento, como biológicas, tecnológicas, exatas. Segundo *Marítimo*, “[...] Uma coisa é você falar para quem é dessa área que gosta de ouvir muito, então você fica lá, esse pessoal da pedagogia, do magistério, de letras da vida, ficam lá parados ouvindo e quando é mais na área deles, ficam lá na deles”. (*MARÍTIMO*, Entrevista, 2011).

Os bolsistas com formação nas ciências exatas, tecnológicas e biológicas consideram que a prevalência de formadores da área de conhecimento das ciências humanas passa a ser compreendida como um impeditivo pela especificidade do repertório vocabular da área, mas, sobretudo, pela dificuldade em estabelecer uma relação efetiva entre a transposição dos conteúdos didático-pedagógicos e os conteúdos específicos.

O argumento exposto reforça a dificuldade que os pós-graduandos, com maior ênfase, das áreas exatas e tecnológicas, têm de elaborar os saberes didáticos e pedagógicos e articulá-los com suas práticas docentes, visto que, tradicionalmente, esses conhecimentos não fazem parte dos saberes que são exigidos em suas áreas de formação, principalmente, em relação à docência.

Retomamos, também, uma discussão já exposta anteriormente, que concerne à opção de modelo formativo adotado pelo Programa Bolsa REUNI, de intercalar o envolvimento de professores formadores da mesma área de conhecimento, como de áreas diferentes, possibilitando a reflexão a partir da Didática Geral, mas observando, também, as Didáticas Específicas.

Defendemos o posicionamento de que a formação docente deve privilegiar dispositivos formativos distintos, possibilitando que os pós-graduandos desfrutem experiências formativas com professores de áreas correlatas, para que possam perceber com clareza e de maneira apropriada a transposição didática dos conteúdos específicos, avanços e dificuldades da área de conhecimento, como também com áreas distintas, permitindo a vivência da heterogeneidade, diferentes abordagens de um mesmo conteúdo, troca de experiências, organização de grupos, entre outras. Todas essas situações ampliam as experiências docentes, conferindo-lhes um grau de significação, de tomada de consciência da dimensão do trabalho docente e articulação com contextos histórico, econômico, social e cultural.

Quanto aos conteúdos, a crítica se estende no sentido de que a formação não se utilizou de conteúdos da prática docente, como ilustra *Estrangeiro*:

Eu acho que a temática, os conteúdos que deveriam ser administrados deveriam ser mais diversificados, mais relacionados à prática de sala de aula, se discute muito nas capacitações as dificuldades enfrentadas pelo bolsista com a sua experiência como bolsista REUNI. Falta mais um pouco de questão prática, de como lidar, eu acho que uma questão de como proceder diante dos alunos,

como proceder, como elaborar uma prova, que avaliação, eu acho que falta um pouco disso. (*ESTRANGEIRO*, Entrevista, 2011).

Embora a formação pedagógica oferecida aos bolsistas, através do Programa de Capacitação Pedagógica, aborde questões relacionadas às temáticas da aprendizagem de adultos, avaliação, motivação, educação científica, dinâmicas para sala de aula, interdisciplinaridade, conforme detalhamento no Anexo E, a fala de *Estrangeiro* expõe uma possibilidade de que não houve uma apreensão significativa que permitisse relacionar com a prática docente.

Esse depoimento revela forte resquício do entendimento de construção de uma prática docente a partir de modelos prontos, de procedimentos padrões que são adotados como fórmulas acabadas e que são reproduzidos no contexto da docência. Esse ponto de vista, que desarticula as experiências vividas, seus entraves, sucessos, avanços e as questões práticas do ensinar e aprender, colocando-os em ângulos divergentes, descaracteriza os processos de ensino e aprendizagem, desprovendo-os de reflexão e significação.

5.4.2 Visão Afetiva

Relacionando a formação docente, Enricone (2007) apresenta como funções da universidade a promoção da cultura, formação para a cidadania, a formação profissional, a produção e a difusão do conhecimento e do desenvolvimento pessoal. Essas funções estão intrinsecamente relacionadas com o compromisso de formação dos docentes para atuarem no ensino superior.

Trazemos para discussão as funções da universidade e de forma proposital salientamos a importância de se trabalhar o desenvolvimento pessoal para fundamentar a perspectiva apontada pelos participantes ao avaliarem o programa de capacitação pedagógica.

Os bolsistas são contundentes ao apontarem a preocupação com uma formação docente que privilegie o ser humano na sua completude. Essa preocupação torna-se evidente no desabafo do bolsista, quando fala que

[...] para formar docentes precisamos também de formação humana, por exemplo. Ninguém quer ser formado na formação humana. Às vezes o professor é impecável, mas ele é tão orgulhoso que ele não consegue escutar um aluno falando. Então, como é que a gente chega a esse professor e diz isso para ele. Ele precisa de uma formação humana, porque quando ele sai daquela sala os alunos estão revoltados com ele e, às vezes, são desestimulados por isso. Ele dá uma aula ótima, sabe muito conteúdo, mas é um prepotente, um orgulho. Eu estou colocando um exemplo, mas a formação humana que é necessária para um docente (URBANO, Entrevista, 2011).

Para efetivar sua função de contribuir para o desenvolvimento pessoal, a universidade possibilita que seus alunos compreendam “em que consiste ser gente”, como diz Arroyo, (2000 apud ENRICONE, 2007, p. 152). Para tanto, somente por meio da convivência é que nos revelamos enquanto humanos, pois, aprender a conviver envolve a aprendizagem de habilidades sociais e de relacionamento interpessoal e estão intrínsecas às atividades do professor.

Marítimo reforça o argumento de que se precisa investir em uma formação para a docência universitária que contemple conteúdos de formação humana que ganhem cor intensa.

É uma pessoa que deve ser realmente um educador, porque muitos professores ao chegarem num patamar de professor de universidade esquecem que a função é educação, também (...) o professor que acompanhei é um educador que se preocupava em administrar o conteúdo e se preocupava em que os alunos compreendessem e fazer de tudo para tanto. O educador é aquele que se preocupa não só com o conteúdo a ser administrado, mas com um comportamento do aluno perante aquilo ali e que vai refletir em toda sua vida, (...) Fazer os alunos compreenderem que a vida deles esta sendo traçado ali, a continuação da vida deles e que mais para frente tem mais coisas. Então, dependendo da postura que se toma aqui os reflexos são, dependendo do que se faz e é em relação a estudo de graduação em si, é um rumo que você toma que, talvez, para recomeçar em outro curso seria perda de tempo. Penso assim, que o educador além de professor-educador, além de ensinar o conteúdo, ensina e fica marcado na vida do aluno, para o resto da vida (MARÍTIMO, Entrevista, 2011).

A perspectiva levantada pelo bolsista defende que a formação profissional, nesse caso, a formação para a docência universitária, deve extrapolar o entendimento de formação como “algo mais pontual e funcional, direcionado à aquisição de habilidades específicas, vinculadas, normalmente, ao mercado de trabalho” (ZABALZA, 2004, p. 39) para contemplar o sentido de educação como algo mais amplo, que preserve a formação geral, mas sem esquecer a formação específica.

O Bolsista *Urbano* também destaca essa argumentação quando diz que

[...] o melhor exemplo, a melhor formação é o professor. Eu explico. Se determinada turma tem um bom professor, se aquele professor tem uma formação impecável, ele tem uma dinâmica impecável na sua aula, se além do conteúdo ele tem o domínio da classe, ele tem o domínio das formas de passar o conteúdo, então, acredito que esses alunos, talvez, não precisassem de disciplinas como didática. **Então, não adianta ter o conteúdo da didática, falar de novas fórmulas se não há o exemplo dos professores.** Eu acredito que os alunos eles são reflexos dos professores, quando eles se tornarem professores. (URBANO, Entrevista, 2011, grifos nossos).

A perspectiva defendida por Urbano vai de encontro aos desafios atuais que se apresentam para o professor universitário, como por exemplo, o domínio de saberes de diferentes naturezas, extrapolando a autoridade dos conteúdos de sua área de especialização. Diante das diferentes necessidades de aprendizagens que os alunos apresentam e frente às expectativas que exigem uma ação complexa, o professor avocará novos saberes e respaldado na sua cultura e compreensão teórica justificará as opções feitas. (CUNHA, 2009)

Nesse movimento, consolida-se a refutação da neutralidade do processo de ensino, por outro lado, afirmam-se elementos como crenças, valores, sentimentos, subjetividade e afeto para a atuação docente.

5.4.3 Visão Pedagógica

Em relação à visão pedagógica, a perspectiva valorada pelos bolsistas credencia ao Programa de Capacitação Pedagógica a promoção e o despertar para as questões didáticas e pedagógicas que envolvem a docência, no sentido de retomar e aprofundar discussões iniciadas em suas trajetórias formativas, para aqueles egressos das licenciaturas e de preenchimento de lacunas deixadas no processo de formação para aqueles outros advindos dos bacharelados.

Partindo dessa compreensão, *Estática* expressa que

[...] na minha época, a gente pagou Didática, mas não tão profunda como eu gostaria que fosse e nem Psicologia da Educação. Então, a gente começou a ver coisas, nessa formação, que deu para ajudar um pouco mais, não preencher essa lacuna, mas ajudar um pouco mais. Isso, eu acho que foi muito bom e espero que a cada dia melhore cada vez mais. (*ESTÁTICA*, Entrevista, 2011).

Diante dessa fala, nota-se que os pós-graduandos estão atentos ao itinerário formativo que estão percorrendo, sobretudo, conscientes das necessidades de conhecimentos, como por exemplo, os conhecimentos didáticos, que não são atendidos ao longo do percurso acadêmico, mas que podem ser construídos e revisitados por meio dos dispositivos formativos oportunizados pelo Programa de Capacitação Pedagógica.

Esse entendimento de valoração dos conhecimentos da didática oportunizados pelo Programa de Capacitação Pedagógica também foram pontuados por *Urbano* ao referir-se que

foi interessante nesse sentido, essas tecnologias e a motivação em si de levar, por exemplo, vídeos para aula, de trazer não só o texto do autor, mas trazer uma imagem do autor, falas do autor fora do livro, fazer com que o aluno encontre nessas outras didáticas, nessas outras formas didáticas uma motivação para ler, para estudar não só o texto bruto em si, mas vídeos também. (*URBANO*, Entrevista, 2011).

A possibilidade de utilização de diferentes recursos para a transposição didática dos conteúdos e a inserção de novas tecnologias na atuação docente,

extrapolando o tradicionalmente usado, apresenta-se para o bolsista como um diferencial nos processos de ensino e aprendizagem, destacando-se nessa construção a motivação como elemento impulsionador nos sujeitos envolvidos, professores e discentes.

Outro aspecto de especial destaque na análise, enquanto especificidade da ação docente, que foi incisivamente trabalhado na formação pedagógica oferecida aos bolsistas, refere-se ao planejamento didático e pedagógico. Nesse sentido, além de contribuir com a organização das atividades de ensino, como expressa *Urbano* ao afirmar que “o REUNI me ajudou nisso, em novas formas de dar aula, em tecnologias, de como organizar a aula, novas ideias de chamar a atenção dos alunos” (*URBANO*, Entrevista, 2011).

Para os participantes, a compreensão da importância do planejamento na ação docente possibilitou uma articulação com as atividades do seu projeto de pesquisa, tanto quanto da própria organização das atividades do cotidiano de vida, como podemos extrair da fala de *Energia*.

Acredito que vários conhecimentos podem auxiliar você tanto na atividade de pesquisa quanto na atividade de docência. Não sei se isso aí pode ser considerado algum tipo de conhecimento, mas você saber cuidar bem do seu dia, das suas atividades, acredito que é algo que ajuda bastante. (*ENERGIA*, Entrevista, 2011).

Embora não demonstre segurança quanto à classificação dos conhecimentos que permeiam suas atividades, o entrevistado reforça o imbricamento entre pesquisa e ensino por meio do planejamento, visualizando a relação que se estabelece e retroalimenta as ações de investigação em suas atividades de pesquisa e ensino, enquanto bolsista.

Coruja reforça a ênfase dada ao planejamento no programa de formação, no entanto, expõe uma preocupação quanto à concepção de avaliação dos professores ingressantes na UFRN. Para a bolsista

[...] o que mais chamou atenção, assim, a concepção que os professores têm de avaliação. Para grande maioria dos professores

universitários, que está ingressando na universidade, na UFRN, a ideia de avaliação, ainda é a ideia de mensurar, de dar nota. Eles não conseguem ter aquela ideia ampla de avaliação enquanto processo. Eu acho isso extremamente complicado, porque interfere diretamente no processo de ensino e, consequentemente, de aprendizagem, de planejamento. Eu acho que precisa ser feito um trabalho mais direcionado para avaliação e planejamento (CORUJA, Entrevista, 2011).

Faz-se notória a preocupação com a concatenação entre os processos de ensino e aprendizagem, que se delinea e envolve o planejamento e a avaliação. Por seu ponto de vista, ressalta-se sua preocupação, por compreender que a maioria dos professores ingressantes na UFRN, ou seja, os novos professores da instituição trazem consigo uma concepção de avaliação pautada na mensuração e na atribuição de uma nota, por conseguinte, desprivilegiando uma perspectiva de ensino e aprendizagem enquanto processos construídos.

Diante do exposto, tendo em consideração a vivência na universidade de um trabalho docente, predominantemente expositivo, reforçando uma postura tradicional de transmissão de conteúdos prontos e acabados, mesmo o professor novato, ao ser

(...) desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente. Geralmente, essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o repasse tradicional (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 71).

Isso posto, consideramos ser prioritária a reflexão sobre ensino e aprendizagem, enquanto processos que se articulam e envolvem o planejamento das ações e atividades docentes, que têm a avaliação não como instrumento seletivo, mas formador e realimentador desses processos, aspectos que precisam ser intensificados tanto no âmbito do Programa de Capacitação Pedagógica, quanto sobretudo, nas ações de formação inicial dos docentes ingressantes, de modo a conquistá-los para novas concepções de ensinar e aprender no ensino superior.

5.4.4 Visão Acadêmica

A possibilidade de se posicionar a partir de diferentes ângulos de visão do mundo acadêmico, seja pela experiência vivida enquanto aluno de Graduação, na posição de aluno de Pós-Graduação, pelo ângulo de visão do pós-graduando em prática de docência assistida ou, até mesmo, pelo ponto de vista docente, ao assumir a direção de uma atividade pedagógica, permite aos bolsistas ampliar o entendimento das oportunidades da ação do professor na academia. Isso nos é externado na fala de *Coruja*.

Participar da bolsa REUNI possibilita você usufruir da universidade como um todo. Você se obriga a participar de outros cenários que você não participaria se você não fosse um bolsista REUNI, por exemplo, um bolsista de Demanda Social. Você se insere em cursos, você se aproxima de outros professores, você trabalha com outros professores, você faz outras leituras, que são necessárias também para mudar de componente curricular. (*CORUJA*, Entrevista, 2011).

Para intensificar a perspectiva de entendimento da academia a partir de vários ângulos de visão, usando a metáfora do teatro, onde existem os expectadores, atores coadjuvantes e atores principais, *Linguista* também sinaliza para a ampliação do entendimento do mundo acadêmico.

O programa REUNI me deu outra visão da academia. Eu tinha a visão enquanto bastidores, agora a visão enquanto ator principal, embora eu ainda não seja o docente, mas eu já tenho essa visão do docente. (...) Eu fiz, eu dei aulas para os alunos, eu aprendi com alunos, eu participei de um concurso para substituto e isso foi muito enriquecedor. (*LINGUISTA*, Entrevista, 2011).

Para o pós-graduando, participar da universidade atentando para os diversos contextos acadêmicos possibilita o trânsito entre suas instâncias de maneira mais complexa e, conseqüentemente, mais enriquecedora tanto do ponto

de vista profissional, quanto pessoal, pois permite a apropriação de saberes de diferentes dimensões e que caracteriza a especificidade da docência universitária.

Igualmente *Estática* aponta para uma mudança de visão a partir da experiência de ser bolsista de iniciação à docência, no sentido que

[...] embora eu tenha sido aluno da universidade (**UFRN**), ser aluno é uma coisa, mas você ser professor, sua visão é outra. Você sendo professor da universidade (claro que eu não sou professor universitário, espero ser logo em breve), tem aquela visão diferente de professor de ensino médio. Você muda como olhar as pessoas. Você não está olhando possível aluno de engenharia, possível aluno de serviço social, possível aluno de química e por aí vai. Você está tratando com o aluno de direito, de psicologia, já específico. (*ESTÁTICA*, Entrevista, 2011, grifo nosso).

Esses argumentos dos bolsistas denotam que a visão acadêmica que se constrói abre a perspectiva de diferentes óticas quanto à docência em diferentes níveis de ensino. Diferentemente do professor de ensino médio, que constrói sua prática docente a partir da relação que estabelece com estudantes que, possivelmente, não definiram sua escolha profissional, por sua vez, o professor universitário constrói uma relação com graduandos que têm expectativas para uma determinada carreira profissional.

5.5 FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

As análises deixam entrever que os bolsistas posicionam-se de maneira contraditória ao serem questionados sobre a contribuição da Pós-Graduação para a formação docente universitária. Embora relatem no sentido de que na Pós-Graduação não se está objetivando a formação docente, ou seja, os conteúdos ministrados pelos programas de Pós-Graduação não contemplam a formação para a docência universitária, reconhecem que por meio da formação *strictu sensu*, com a obtenção do título de mestres e doutores, se sentirão realmente professores. Esse entendimento fica evidente no argumento de *Estrangeiro*.

Por isso que eu não vejo o mestrado e doutorado, não só como uma forma de adquirir um título e, sim, como uma forma de você se aperfeiçoar em aspectos de excelência. **Você se completar, você sentir realmente professor, professor em todos os aspectos.** (*ESTRANGEIRO*, Entrevista, 2011, grifo nosso).

Os estudos de Ramalho (2007) contribuem para entendermos a argumentação de *Estrangeiro* que relaciona a legitimação de aspectos do ser professor à titulação, ao explicar que diante da inexistência de um projeto de formação para a docência universitária, torna-se professor do ensino superior ao adquirir uma titulação de mestre ou doutor, ser aprovado em concurso atendendo, necessariamente, à excelência do domínio dos conteúdos na área de especialização e a apresentação de currículo com destacado desempenho em produções científicas.

Analisando a fala de *Energia*, acrescentamos ao discurso de que a Pós-Graduação tem como objetivo principal a formação de pesquisadores, a exigência de produção científica para publicação em detrimento de eventuais atividades voltadas ao ensino. Essa argumentação torna-se clara, quando para ele

no fim das contas o que vale para o aluno de pós, não foram as aulas que ele deu e sim a pesquisa que ele desenvolveu. Então, se a regra mudasse das Pós-Graduações, ou seja, as aulas que você desse fossem parte do seu objetivo, acho que a bolsa REUNI seria melhor, mas que no final das contas o que conta tanto para os professores como para os alunos são os artigos publicados, então a bolsa REUNI perde todo o efeito com relação à Pós-Graduação. (*ENERGIA*, Entrevista, 2011, grifo nosso).

Urbano concorda com o discurso anterior quando afirma “[...] que ainda está muito dissociada essa imagem do ensinar com a Pós-Graduação. É muito mais a questão da pesquisa que é estimulada na Pós-Graduação”. (*URBANO*, Entrevista, 2011). Entendimento corroborado por *Remédio*: “A Pós-Graduação em si não forma docente, a minha experiência mostra que um curso de mestrado e doutorado não é

voltado para formar um doutor e um docente. Não é bem assim”. (REMÉDIO, Entrevista, 2011).

Essa compreensão de Pós-Graduação se alicerçada no cerne de sua criação, como revelam as análises sobre os diversos PNPG, consolidando-se ao longo dos anos, por diferentes mecanismos e, para atender a diferentes objetivos, mas, sobretudo, como exigências das instâncias reguladoras, sendo reproduzida pela dinâmica dos cursos de Pós-Graduação como garantia de produtividade e reconhecimento científico.

No entanto, *Oliva* argumenta que embora os programas de Pós-Graduação não destacarem a formação para a docência universitária como objetivo central, “é diferente a vivência que você tem quando você passa a conviver com os alunos de graduação, você se sente de fato um professor”. (*OLIVA*, Entrevista, 2011). A fala da participante da pesquisa pode nos levar ao entendimento de que experiências docentes desenvolvidas pelos pós-graduandos enriquecem sua trajetória formativa e o processo de construção do sentimento de ser um professor, além de provocar a articulação Graduação e Pós-Graduação.

Nesse sentido, um argumento de especial relevância extraído da entrevista de *Estrangeiro* diz respeito à trajetória formativa na Pós-Graduação como contributo para a construção de um futuro profissional, articulado com as exigências acadêmicas e sociais. Para ele,

o mais importante em toda Pós-Graduação é que ela possibilita aos alunos, mestrando ou doutorando, justamente isso, a **trajetória vai construindo o profissional** que talvez seja, hoje, o exigido não só pela universidade, mas também pelas escolas. Ele é um professor mais preparado. (*ESTRANGEIRO*, Entrevista, 2011, grifo nosso).

A perspectiva registrada ganha guarida nas afirmações de que o papel social da educação consiste também na promoção de práticas pedagógicas que mergulhem na realidade social em que estamos inseridos, “sujando-nos da vida social e nos libertando do silêncio” (GENTILLI, apud ZANCHET; CUNHA, 2007, p. 189).

Isso nos levanta uma questão imanente ao processo de formação, que está relacionada à compreensão por parte dos pós-graduandos de que sua trajetória

acadêmica compreende uma das dimensões formativas, portanto, se a pessoa não tiver vontade para se envolver, conscientemente, não haverá efetiva contribuição para uma formação docente, apenas o cumprimento às exigências para obtenção de uma especialização, de um título. Ou seja, estará se fortalecendo uma abordagem de formação que se caracteriza pelo aperfeiçoamento fragmentado e estanque, pela “solidão pedagógica”, em detrimento de um caráter contextual e organizacional (ISAIA; BOLZAN, 2007).

Estática esboça o entendimento de que a partir da implantação do Programa REUNI a preparação para a docência passa a ser discutida com maior evidência no programa de Pós-Graduação ao qual está vinculado.

Olha, a pós-graduação como um todo, se eu não olhar para o programa REUNI, eu acho que contribui muito pouco, sem programa REUNI, ele acaba contribuindo pouco, porque a pós em si, só olhando para ela, assim como a graduação em certos cursos, ela não prepara você para ser professor, de maneira alguma. (*ESTÁTICA*, Entrevista, 2011).

Diante desse argumento, seja por regulamentação das agências de fomento para a concessão de cotas de bolsas de mestrado e doutorado, seja em decorrência da adesão da UFRN ao Projeto REUNI ou, até mesmo, por adoção de uma nova perspectiva de formação *Stricto sensu*, mesmo que nos pareça contraditório, percebem-se indícios de uma abertura, por parte dos cursos de Pós-Graduação, no sentido de incorporaram aos seus programas de cursos conteúdos e atividades voltadas à formação docente para o Ensino Superior.

Não obstante, evidenciamos que a formação enquanto processo se compõe de fases que se distinguem pelo conteúdo curricular; pelo nível de relação estabelecida entre o próprio processo de formação e o desenvolvimento da instituição a qual está participando; pela articulação entre os conteúdos específicos e pedagógicos; e, não menos importante, pelas exigências da sociedade.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS: DESEMBARCANDO PARA FUTUROS ENCONTROS



Sentidos de Formação, Dimensões Didático-Pedagógicas,

Inovações Pedagógicas, Complexidade de Saberes...

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 1996).

Adotamos esse momento como o desembarque para futuros encontros, pois entendemos que no percurso rumo ao conhecimento não há amarras que o prendam em termo, mas sim há uma transitoriedade para novos encontros, que nos permite compreendê-lo, considerando o contexto vivido, mas que, pela sua característica de construção, a partir da relação com o ser humano, ganha dinamicidade e abertura para novos conhecimentos.

Em nosso percurso, ao longo dos encontros, procuramos identificar e analisar, a partir das perspectivas dos bolsistas REUNI, se os dispositivos formativos adotados pelo Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN o legitimam como estratégia de formação para a docência universitária, adentrando a contribuição da Pós-Graduação, quanto ao fomento da formação docente para o Ensino Superior. Para tanto, utilizamos a metodologia do estudo de caso embasado na abordagem qualitativa em educação.

Diante das análises sobre as informações, afoitamo-nos à argumentação de que a formação docente proposta pelo Programa Bolsa REUNI não pode ser compreendida de forma neutra, pelo contrário, está marcadamente impregnada de ideologias e valores. No nosso caso, buscamos um olhar que considere o ponto de vista dos pós-graduandos, assim, tentamos nos desvencilhar da primazia do discurso técnico que impregna os construtos documentais para inundarmo-nos pelas vozes dos partícipes da pesquisa, de modo a triangular as informações documentais com as perspectivas dos bolsistas.

Em linhas gerais, consideramos que os dispositivos formativos utilizados pelo Programa Bolsa REUNI contribuem para a construção pelos pós-graduandos de uma perspectiva que supera o entendimento de que para ser um professor universitário precisa-se apenas do domínio do conteúdo específico da área de conhecimento na qual se especializou. Atualmente, no contexto em que se delineia o ensino superior, ser professor universitário envolve uma complexidade de saberes e domínios que tendem a intervir na zona de conforto em que se assenta, tradicionalmente, a universidade. Para o exercício da docência universitária, cada vez mais, toma-se consciência da importância de sua função docente, de domínio dos saberes pedagógicos, de comprometimento com a profissão e, com maior nitidez, percebem-se sinais da necessidade de avanços na sua prática, de modo a coadunar as exigências sociais e a qualidade científica.

De acordo com Melo (2007), atualmente as discussões sobre formação docente pontuam “uma grande preocupação no âmbito do ensino superior, com os novos desafios impostos à docência, em termos de inovação, e adequar-se a essa nova realidade é um dos objetivos maiores a tingir na formação dos professores.” (MELO, 2007, p.99).

Outro aspecto percebido, é que a formação docente deve revestir-se de sentido tanto para quem propõe quanto para quem a realiza. Nesse caso, Enricone (2007) sustenta que

todo processo de formação deve ter sentido para quem o realiza, mas também para quem o propõe. Os valores (éticos, sociais, epistemológicos etc.), a análise das competências a serem adquiridas, os referentes culturais e, sobretudo, o desenvolvimento pessoal, considerando os interesses e necessidades dos destinatários, são fatores a ser estudados para que haja melhoria da qualidade do trabalho docente. (ENRICONE, 2007, p. 154).

Dito isso, aplicando-se ao Programa de Bolsas REUNI, os conteúdos abordados pelos dispositivos formativos devem revestir-se de sentido tanto para atender aos objetivos inicialmente propostos, dentre os quais destacamos a formação para a docência universitária, quanto para os pós-graduandos que estão em processo de formação, apresentando interesses e expectativas pessoais e profissionais diferenciadas.

Adentrando a contribuição da Pós-Graduação para a formação de professores para o ensino superior, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação ao assumir o planejamento, organização e execução do Programa de Bolsa REUNI, por meio das metas pactuadas no Projeto REUNI, assume, também, uma postura política que consiste em uma tentativa de provocar o comprometimento dos programas de Pós-Graduação quanto à oferta de conteúdos que privilegiem a formação docente para o ensino superior. Contudo, essa tentativa não se faz suficiente para superar apenas a proposição de um componente curricular de cunho didático-pedagógico, que se configurará como um apêndice aos fins principais consagrados pela Pós-Graduação de modo geral, ou seja, a publicação e produção de pesquisadores.

Precisamos, sobretudo, da assunção de uma compreensão de formação *Stricto sensu* que relacione o domínio do saber científico, a complexidade do ensino e a investigação, provocando, portanto, o imbricamento teórico e prático de modo a potencializar a tríade ensino, pesquisa e extensão, ou seja, faz-se imprescindível que os programas de Pós-Graduação assumam conhecimentos didáticos e pedagógicos potencializando, consequentemente, a construção de processos de ensino e de aprendizagem significativos e de utilidade social, sobretudo, com o conúbio com os processos de pesquisa.

Ao longo da pesquisa, emerge outro ponto presente nos debates da formação e defendido pelos pós-graduandos, que consiste na relevância da participação em formações que enfatizem a dimensão didático-pedagógica para a docência no ensino superior, a exemplo, o Programa de Capacitação Pedagógica, quando efetivamente comprovada nos currículos dos pretendentes a cargos docentes nas instituições de ensino superior, obtenha forte peso nos critérios seletivos para investidura na carreira docente, de maneira a se equilibrar aos critérios de produção científica e de domínio do conteúdo específico.

No entanto, alguns podem rebater contestando que de longa data já se exige e enfatiza a prova didática por meio de uma aula, como forma de garantir domínio pedagógico. Contudo, tal como Leite e Ramos (2007) concordamos que a aula exigida como prova didática reproduz a lógica de exposição por meio do relato de conteúdo científico de domínio, portanto, que deverá ser ensinado, não se garantindo domínio de possibilidades de intervenção nos processos de ensino e aprendizagem. Utilizando as palavras das autoras, “aquilo que indica é que as aulas, no ensino universitário, devem-se desenrolar na lógica da instrução, em que aos professores compete transmitir o saber que possuem, bastando-lhes a competência para fazê-lo.” (LEITE; RAMOS, 2007, p. 33).

O diferencial, nesse caso, reside justamente no sentido de que a construção e ministração da aula, mesmo como etapa seletiva, ganha significação como situação de vivência da docência no âmbito da trajetória formativa do pós-graduando, assim como apreensão da articulação entre a dimensão pedagógica, didática e de domínio do conteúdo específico.

Reconhecemos que o bolsista REUNI ao realizar o estágio docência tendo o acompanhamento de um professor responsável pelo componente curricular, estar-se-á oportunizando uma formação pedagógica para a docência universitária, por

revestir-se de possibilidades de reflexão sobre a prática docente, tanto pela negação de modelos, quanto pela afirmação de experiências bem sucedidas. Dessa maneira, estaremos valorizando a formação profissional e a preservação da identidade profissional, pois mesmo no papel de docente assistido ou quando lhe for exigido o protagonismo na prática docente, haverá a possibilidade de resgatar e aprofundar aspectos da docência que, por ventura, poderão vir a surgir diante do contexto de sala de aula.

Assim, atuar como estudante, na qualidade de pós-graduando e de professor, no papel de docente assistido, compreende uma condição de ruptura com uma situação consagrada, caracterizada pelo cumprimento de etapas estanques, que para se exercitar a docência, primeiro se aprendem os conteúdos teóricos.

A constituição de equipes pedagógicas nas instituições de Ensino Superior, em especial, nas Pró-Reitorias de Pós-Graduação ou instâncias equivalentes, mas, sobretudo, a atuação contundente dessas equipes contribui para construção de um mecanismo de garantia da legitimidade e da visibilidade das ações de formação para a docência universitária, por conseguinte, valorizando a qualidade dos quadros docentes dos programas de Pós-Graduação.

Mesmo tendo-se em vista todos os esforços, ainda apresentam-se por demais pequenos os espaços de discussão sobre formação para a docência no ensino superior no âmbito dos programas de Pós-Graduação, necessitando que se intensifiquem as ações das equipes pedagógicas, principalmente em relação ao corpo docente, no sentido de aprofundar as ações e políticas institucionais que privilegiam a formação docente universitária.

Portanto, não devemos medir esforços para que os pós-graduandos compreendam que refletir sobre os processos de ensino e aprendizagens no ensino superior, contextualizando-os com as condições sociais em que esses processos ocorrem, significa produzir saberes tão significativos, quanto os saberes tradicionalmente consagrados como imprescindíveis para a formação docente e pesquisadores.

Nessa perspectiva, esse estudo aponta, como desdobramento, a possibilidade de continuidade de investigações que proponham estratégias formativas na pós-graduação que contribuam para formar o docente universitário, em especial em áreas em que esses pós-graduandos não tiveram nenhuma informação sobre a profissão docente, como nas ciências exatas e tecnológicas.

A exemplo de Freire (1996) na epígrafe dessas considerações, se os conhecimentos construídos neste trabalho servirem de esteio para serem ultrapassados por outros conhecimentos produzidos amanhã, assim, entenderemos que contribuímos para a qualidade da educação e para o avanço da pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006 – Coleção Educação Superior em Debate; v.5.

AZEVEDO, Alcio Farias de Azevedo. **O Advento da Educação Infantil em São José do Seridó**: História, Desafios e Perspectivas. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-UFRN, Caicó, 2006.

_____. **(Re) significando a participação escolar dos pais ou responsáveis**: Um olhar sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Raul de Medeiros Dantas em São José do Seridó/RN. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-UFRN, Caicó, 2008.

BALDI, Elena Mabel Brütten. **A prática e o desenvolvimento da docência universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**: perspectivas e dilemas. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994 - Coleção Ciências da Educação.

BRASIL, (1974). **I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1975-1979)**. Brasília: MEC/CAPEL.

BRASIL, (1982). **II Plano Nacional de Pós-Graduação** (PNPG 1982-1985). Brasília: MEC/CAPEL.

BRASIL, (1986). **III Plano Nacional de Pós-Graduação** (PNPG 1986-1989). Brasília: MEC/CAPEL.

BRASIL, (2004). **V Plano Nacional de Pós-Graduação** (PNPG 2005-2010). Brasília: MEC/CAPEL.

BRASIL, (2010). **VI Plano Nacional de Pós-Graduação** (PNPG 2011-2020). Brasília: MEC/CAPEL.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 25.04.2007.

BRASIL. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Brasília, DF: maio, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 582/08**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Brasília, DF: maio 2008. Diário Oficial da União nº 92, DF, 15 de maio de 2008 - Seção1 - ISSN 1677-7042 19.

CABRAL NETO, Antônio; REBELO, Maria da Piedade Pessoa Vaz. (Org.). **O ensino superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas**. Natal, RN: EDUFRRN, 2010.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A Formação de professor no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, Antônio. (Org.). **O psicólogo e a escola**. EDUFRRN: Natal, 2000.

CAMPELO, Rodolfo Pessotti Monteiro; MONTEIRO, Vinícius Silva; GONTIJO, Alexandre Bahia; PAES, Thécia Alfenas Silva Valente; RODRIGUES, Rogério Leonardo; SANT'ANA, Eneide Maria Eskinazi; ANTONINI, Yasmine; RIBEIRO, Sérgio P. **Uma nova abordagem do estágio docência para Ciências Biológicas**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 7, n. 14, p. 507 – 518.

CAPES. **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010**, que aprovar o novo Regulamento do Programa de Demanda Social. Brasília, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed., - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DURAN, David; VIDAL, Vinyet. **Tutoria: Aprendizagem entre iguais: da teoria à prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DONATO, Maria Ermelinda. Inovações na formação de docentes universitários: a experiências das ciências veterinárias. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ENRICONE, Délcia. A Universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FERNANDES, Cleoni. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999. Tese de Doutorado em Educação – UFRS. Porto Alegre, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da Profissão docente/Professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006 – Coleção Educação Superior em Debate; v.5.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. In: **Revista Brasileira da Pós-Graduação**, v. 2, n. 3, p.118-133, mar. 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência Universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. (In:) CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LEONARDOS, Ana Cristina; GOMES, Cândido Alberto; WALKER, Robert K. **Estudo de Caso aplicado às inovações educacionais**: uma metodologia. Brasília: INEP, 1994 – Série Documental: Inovações, n. 4. Jul./1994.

LIMA, Analwik Tatielle Pereira de. Bem-vindas Metáforas!. In: **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 41, n. 27, p. 192-218, jul./dez. 2011.

LIMA, E. F. A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/multicultural. In: **Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 1, p 165-178, jan./abr. 2009. Disponível em: <[HTTP://www.ufsm.br/revistaeducacao](http://www.ufsm.br/revistaeducacao)>

LIMA, Licínio C; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**. Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LINHARES, Andrea; MELO, Evaneide; HOLANDA, Violeta. **Diálogos em Formação**: Uma análise sobre o processo de implantação do REUNI no curso de Ciências Sociais (UFRN). Mimeografado. Natal, RN, 2009.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.

MANCIBO, Deise; LÉDA; Denise Bessa. REUNI. Heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Revista Educação e Realidade**. p. 49-64, jan/abr, nº 34(1). 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo, SP: Summus, 2003.

_____. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOROSINI, Marília Costa; MOROSINI, Lúcio. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Orgs.) **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MORISINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MORISINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p.

NUÑEZ, Izauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **Revista ECCOS**, São Paulo. V. 7, n. 1. Junho, 2005.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. **Ser Bacharel e Professor: Sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária**. 2011. 243 f. Tese (Doutorado em Educação)-UFRN, Natal, 2011.

Parecer nº 977-CES, de 3 de dezembro de 1965 – Newton Sucupira.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006 – Coleção Educação Superior em Debate; v.5.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PLANO Municipal de Educação (**PME 2002-2011**). Lei nº 237/02. Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de São José do Seridó-RN. São José do Seridó, nov. 2002.

RAMALHO, Betânia Leite. **Docência universitária no atual contexto da democratização da Universidade Pública**: implicações para mudar pela via da profissionalização do ensino. Colóquio 13. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, [2008?]. Disponível em: <<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=669998...>> Acesso em: junho de 2012.

RAMALHO, Betânia Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 30, p. 70-81 set./dez. 2005.

RAMALHO, Betânia Leite. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros. (Org.). **A Monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; SILVA, Lúcia Maria Souza. Democratizar a educação básica: contextos e proposições para o acesso, a permanência e o

sucesso na aprendizagem. In: **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020)** diálogos e perspectivas. FRANÇA, Magda (Org.). Brasília: Liber Livro, 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão. Ensino Fundamental de Jovens e Adultos: idéias em torno do currículo. In: **Seminário Internacional de EJA**. São Paulo: MEC, 1996.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o Ensino**. Tradução Ernani Rosa. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros. (Org.). **A Monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

SILVA, Ana Maria; REAL, Giselle Cristina Martins. As configurações das políticas para a educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. In: **INTER-AÇÃO**. Revista da Faculdade de Educação, UFG, v. 1, 1975 – Goiânia: Editora da UFG, 1075, v. 36, n. 1, jan./jun./2011.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Tradução Lucy de Magalhães. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. p. 5-24. jan/fev/mar/abr. nº 13. 2000.

UFRN. **Edital Nº 01/2009**. PPG: jan 2009. (documento impresso)

UFRN. **Edital Nº 02/2009**. PPG: dez 2009. (documento impresso)

UFRN. **Plano de Desenvolvimento Institucional 1999 - 2008**. UFRN: 1999. (documento impresso)

UFRN. **Plano de Reestrutura e Expansão da UFRN**. UFRN: out 2007. (documento impresso)

UFRN. **Relatório Final das Atividades do Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN – 2009**. (documento impresso)

UFRN. **Relatório Final das Atividades do Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN – 2010**. (documento impresso)

UFRN. **Relatório Final das Atividades do Programa Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN – 2011**. (documento impresso)

UFRN. **Resolução Nº 072/2004-CONSEPE**. Institui as normas dos Programas de Pós-Graduação na UFRN. UFRN: nov 2004. (documento impresso)

UFRN. **Resolução Nº 135/2008-CONSEPE**. Dispõe sobre as normas do Programa de Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN. UFRN: dez 2008. (documento impresso).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi, - 3. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel Antonio. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; CUNHA, Maria Isabel da. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

