

DESAFIOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS NO ESTÁGIO E NA DOCÊNCIA DE MESTRANDOS EM CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Alexsandro da Silva Marques¹
Iris Araújo dos Santos²

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no ano de 2017 com professores em exercício e matriculados em curso *stricto sensu* de uma universidade pública no Estado da Bahia. O objetivo do estudo foi compreender os limites e desafios nas ações desenvolvidas no estágio em docência enfrentados por estudantes de pós-graduação do mestrado em Psicologia de uma instituição de ensino superior na cidade de Salvador - BA. Este estudo problematiza aspectos político-pedagógicos que perpassam o componente curricular de estágio, o qual tem em seu objetivo possibilitar aproximações que qualifiquem os futuros mestres a exercerem a docência. Nossas referências são Severino (2008), Vasconcelos (1998), Veiga (2006), Behrens (2008), Cunha (2006), Pimenta e Anastasiou (2002). Quanto ao método, esta pesquisa se baseou em um estudo exploratório de abordagem qualitativa e o instrumento de coleta dos dados foi a entrevista *on-line*. Os resultados indicam que o estágio em docência representa uma alternativa para enfrentamento da formação de professores, mas não suficiente, haja vista a necessidade de promover uma formação teórico-prática mais condizente com o que se espera do fazer docente. O desenvolvimento profissional dos professores deverá englobar a reflexão sobre a própria prática docente, a formação inicial e continuada para que promova a valorização identitária e profissional dos docentes.

Palavras-Chave: Formação docente. Docência universitária. Estágio docente.

Abstract: This article is the result of a survey carried out in 2017 with current teachers enrolled in the *stricto sensu* course of a public university in the State of Bahia. The objective of the study was to understand the limits and challenges faced by former students post graduate of the master's degree in Psychology in the actions developed in the teaching internship at a higher education institution in the city of Salvador, Bahia. This study problematizes political-pedagogical aspects that perpass the curricular component of the internship, which has in its objective to allow approximations that qualify the future masters to practice teaching. Our references are Severino (2008), Vasconcelos (1998), Veiga (2006), Behrens (2008), Cunha (2006), Pimenta and Anastasiou (2002). Regarding the method, this research was based on an exploratory study, with a qualitative approach; the instrument used was an online interview. The results indicate that the teaching internship represents an alternative to face teacher training, but not enough, given the need to promote theoretical-practical training more in keeping with what is expected of the teacher. The professional development of teachers should include reflection on the teaching practice itself, initial and ongoing training to promote the identity and professional development of teachers.

Keywords: Teacher training. University teaching. Teaching internship

¹ Doutorando em Difusão do Conhecimento DMMDC – UFBA. E-mail: amarques89@hotmail.com

² Mestre em Psicologia UFBA. E-mail: irispsi2012@gmail.com

Introdução

A concepção que vem se estabelecendo nas últimas décadas é que o modelo de formação do magistério de nível superior tem na pesquisa o seu alicerce principal (SEVERINO, 2008; VASCONCELOS, 1998; VEIGA, 2006; CUNHA, 2006). Os cursos de pós-graduação ao priorizarem a elaboração de pesquisas (dissertações e teses), pouco ou nada tem oferecido aos pós-graduandos em termos de uma capacitação específica para a docência.

Conseqüentemente, a falta de didática dos professores universitários tem sido uma das críticas mais frequentes direcionadas aos cursos superiores, principalmente pelos alunos (PACHANE, 2006; MASETTO, 1998). Por este motivo, muitas indagações surgiram no período que era graduanda em Psicologia acerca de como ocorria a formação destes professores, em sua maioria, com a titulação de mestre, assim como a escassez das literaturas no âmbito da Psicologia acerca deste tema. Tais fatores foram essenciais para a produção deste artigo, visto que, tenta entender partindo dos professores, acerca de suas vivências desde do período que cursaram o mestrado até o momento que ingressaram nas instituições de ensino superior como docentes. Sendo assim, surgiram as seguintes questões:

Por que a formação de docentes em Psicologia que atuam no ensino superior tem sido pouco discutida? Quais os desafios colocados para os programas de pós-graduação acerca da formação de docentes que atuam na educação superior?

Estas questões perpassam a todo instante a práxis docente e nos inquietam. A partir disso, o objetivo deste artigo é compreender os limites e desafios enfrentados pelos ex-alunos nas ações desenvolvidas no estágio em docência do curso de Mestrado em Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior na Bahia³.

Para a elaboração deste artigo, foram abordadas as principais leis direcionadas para a educação do ensino superior, dando destaque as repercussões das mesmas no processo de formação docente. No que se refere a identidade docente, foram discutidos aspectos de como o professor universitário, antes com uma outra formação profissional e/ou pesquisador, se percebe em meio complexidade do exercício da docência. A respeito da

³ Respeitando os princípios éticos de pesquisa decidimos ocultar o nome da instituição locus de investigação da pesquisa.

formação docente, foram abordadas as problemáticas e desafios enfrentados pelos professores universitários bem como aspectos favoráveis no processo de construção da formação docente.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando os poucos estudos associados à prática docente em Psicologia, esta pesquisa se baseará em um estudo exploratório, de abordagem qualitativa. Essa escolha metodológica deve-se ao fato de abordar um tema pouco discutido no ambiente acadêmico, bem como pela necessidade de aprofundar os estudos sobre a temática partindo da ótica dos participantes.

Partindo disso, passamos a buscar participantes que se aproximavam da proposta de estudo através de contatos diretos via *E-mails*, *Messenger* do *Facebook* e *WhatsApp* para apresentar a proposta da pesquisa e assim, convidá-los para serem participantes. Sendo assim, a seleção se deu por acessibilidade.

Dessa maneira, participaram deste estudo cinco alunos egressos do mestrado do programa de pós-graduação de Psicologia que iniciaram as atividades docente durante ou após a conclusão do curso, sendo que três participantes são professores de instituições privadas e dois lecionam em instituições públicas; quatro são do sexo feminino e um do sexo masculino. Com o propósito de assegurar o sigilo e a identidade dos entrevistados foram utilizados nomes fictícios respeitando os princípios éticos de pesquisa.

Sobre o instrumento, a princípio foi escolhido o roteiro de uma entrevista semiestruturada, pois as entrevistas seriam realizadas presencialmente. No entanto, a maioria dos participantes alegaram a impossibilidade de um encontro presencial.

Por conta destes fatores, houve a necessidade de realizar uma entrevista *on-line*. Além da entrevista, o formulário continha o termo de consentimento livre e esclarecido pedindo a autorização dos participantes.

Quanto aos procedimentos das coletas dos dados, a entrevista *online* foi enviada por *e-mail*. A partir disso, os dados foram coletados através das respostas emitidas pelos participantes. O período da coleta teve início no dia 7 de maio de 2017, quando a primeira participante respondeu e terminou no dia 18 de maio de 2017, quando a última participante enviou a entrevista respondida.

Quanto ao procedimento de análise de dados, estes foram agrupados a partir de temas que surgiram nas entrevistas. Assim, os dados foram examinados em duas dimensões, sendo uma descritiva e outra analítica. A análise descritiva se justifica pela necessidade de organizar as informações contidas nas entrevistas buscando sistematizar as informações que poderiam ser mais pertinentes na discussão. Essa sistematização permitiu ter uma visão geral das respostas fornecidas pelos participantes e indicou quais caminhos poderia percorrer para a análise qualitativa dos dados.

2. O exercício da docência no ensino superior

A Lei de Diretrizes e Bases que define as diretrizes e bases da educação nacional, e o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, explicita uma suposta preparação a nível pedagógico para o exercício da docência do ensino superior, a partir da obtenção de títulos de pós-graduação:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDBEN, art.66).

No que se refere à titulação, o Decreto 2.207/97 determina que as instituições de ensino superior deverão compor 15% de seus docentes com títulos na pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 5% de doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25%, dos quais 10% de doutores; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Portanto, observa-se que a referida lei não concebe à docência universitária como um processo de formação, mas sim como uma preparação para o exercício da docência superior que será efetivada de forma prioritária (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; VEIGA, 2006).

Segundo Beraldo (2009), no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a solução para tentar minimizar e enfrentar o problema da formação docente dos professores da educação superior foi a implantação da disciplina estágio em docência, medida determinada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), segundo estabelece o artigo 8º da Portaria 52/2002. Os critérios que

caracterizam o estágio em docência constam no artigo 18 da Portaria MEC/CAPES nº 65, de 2002, afirma que o estágio de docência é uma parte que integra da formação dos pós-graduandos, visando preparar os alunos para a atuação docente, bem como para a qualificação do ensino de graduação.

Nesse sentido, é notório que a disciplina estágio em docência se restringe apenas a inclusão de disciplinas pedagógicas na grade curricular dos cursos de mestrado e doutorado, levando em consideração que não há um consenso a respeito da formação do ensino superior. Sendo assim, as práticas de tal formação ficam a critério da cultura e do interesse de cada instituição do ensino superior, segundo a forma como as imaginam (SILVA; PACHANE, 2006).

O professor da educação superior tende a ser o único profissional de nível superior que se insere na carreira sem passar por nenhuma avaliação que envolvam pré-requisitos relacionados a competência e domínio de habilidades de sua profissão (BERALDO, 2009).

Dessa forma, tais evidências suscitam uma questão intrigante, principalmente no que diz respeito à formação de professores para atuar neste nível de ensino. A formação do docente no ensino superior tem sido considerada obscura, já que a legislação não esclarece de que maneira deverá acontecer essa formação. A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio (MOROSINI, 2000).

3. Identidade docente no ensino superior

Em nossa problematização levantamos o questionamento referente a de que maneira os professores do ensino superior se identificam profissionalmente em sala de aula ou em qualquer outro contexto?

De modo geral, este questionamento parece ser recorrente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), os profissionais e pesquisadores dos variados campos do conhecimento se inserem no campo da docência como consequência dessas suas atividades. Trazem consigo uma bagagem de conhecimentos referentes as suas respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional, no entanto, na maioria das vezes não se questionaram sobre a dimensão e o que significa ser um professor, certamente por não terem tido a devida orientação sobre as implicações que envolvem a ação docente. Outro ponto a ser considerado, é que as instituições que os recebem já supõem que o são, ausentando-se no

papel de contribuir para torná-los. Sendo assim, a passagem para a docência é vista como natural, ou seja, como se profissionais e pesquisadores tivessem uma condição inata para exercê-la.

A construção identitária dos cursos de graduação ocorrem ao longo da trajetória. Além disso, o profissional é capacitado para atuar de forma competente em uma determinada área. A necessidade de atualização e capacitação é feita através de novos cursos, vivências profissionais que vão sendo realizadas ao longo da carreira. No caso do professor universitário que exerce outra função, a profissão docente também passa a ser sua carreira, mas nem sempre as instituições de ensino superior e os próprios professores não atentam para esta realidade. Portanto, não levar em consideração a profissão docente pode ocasionar a não-construção da identidade docente, bem como capacidade de compreender e agregar novas soluções mediante o ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Para Isaia (2006), a indefinição identitária pode resultar em uma formação difusa da identidade docente e como um dos principais fatores entre a visão dicotômica entre o ato de ensinar e o de pesquisar, ainda fortemente presentes nos ambientes acadêmicos. Essa separação resulta em uma compreensão errônea acerca do papel e da importância de cada um, permitindo que o ensino seja compreendido apenas como uma atividade secundária, como uma mera transmissão de conhecimentos.

De acordo com Nóvoa (1992) apud Pimenta e Anastasiou (2002) na construção da identidade docente, são necessários três processos fundamentais: o desenvolvimento profissional que diz respeito a produção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere a profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional que diz respeito aos investimentos das instituições de ensino para a execução dos objetivos educacionais.

4. A formação docente e sua capacidade reflexiva frente aos desafios da docência

No sentido etimológico, a palavra docência tem suas origens do latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, indicar etc. No aspecto formal, a docência é o trabalho dos professores. Estes realizam uma série de funções que transcendem a ideia de apenas ministrar aulas, pois ter um conhecimento satisfatório sobre a disciplina, sobre como

trabalhá-la tem se tornado cada vez mais complexas devido as novas condições de trabalho que vem surgindo na atualidade (VEIGA, 2006).

Sendo assim, mediante ampliação das funções no campo da docência universitária, já não pode ser considerada apenas como uma atividade especializada. Para o exercício da docência é necessário a formação profissional, visando obter conhecimentos específicos para que possa exercê-lo de forma adequada ou, no mínimo, adquirir conhecimentos e habilidades associadas a função do docente no intuito de melhorar sua qualidade. É válido ressaltar que a formação docente é um processo coletivo, na medida em que a prática oriunda dessa formação seja coletivizada; não se trata de uma construção isenta de conflitos e inquietações, mas torna-se mais valorativa e produtiva quando compartilhada (VEIGA, 2006).

No entanto, devido a poucas estratégias de formação e desenvolvimento na área da docência, estabelece-se, na educação superior, o exercício solitário da docência centrado na sensação de desamparo e a falta de conhecimentos pedagógicos para a atuação docente. Ao adentrarem na carreira docente, assumem desde do início da carreira a responsabilidade cátedra, sem ter em muitos casos, o devido apoio de professores mais experientes, nem das instituições de ensino. Segundo Isaia (2006), além do sentimento de solidão, os professores se deparam com o despreparo. Em muitas situações, sentem a necessidade de aprimorar suas práticas, mas não sabem por quais caminhos devem percorrer, sem contar nas pressões diárias exigidas pelo seu ambiente de trabalho, seja em relação a sua titulação e a produção, seja em relação à competência pedagógica.

Por conta destas questões, é notório que professores universitários em alguns casos, aprendem a desempenhar suas funções de forma intuitiva, autodidata baseando-se em seguir uma rotina desenvolvida por aqueles que já atuam como docentes, ou a partir de suas próprias experiências como alunos no período da graduação. A ideia aqui não é diminuir a capacidade autodidata do professor, mas é evidente que essa situação não é a mais adequada já que se trata de docentes sem uma preparação didática atuando nos cursos de graduação e pós-graduação nas instituições do ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 1998).

Segundo Chauí (2003) o que caracteriza a docência é a transmissão e a reprodução, sendo deixada de lado a marca fundamental que é a formação, ficando notório o predomínio da visão mecanicista, pois há uma emergência da sociedade capitalista que a formação aconteça rapidamente para atender a necessidade do mercado.

Para Veiga (2006), a docência universitária exige a junção entre ensino, pesquisa e extensão. Essa tríplice permite a integração da produção do conhecimento bem como sua valorização, favorecendo o desenvolvimento de atividades reflexivas e problematizadoras do futuro profissional. Quando a prática enquanto componente formador é valorizada, há uma grande tendência a superar a perspectiva dicotômica na relação entre a teoria e a prática. A prática pedagógica profissional requer uma fundamentação teórica explícita. Assim, a teoria é ação e a prática não é apenas receptora da teoria. Giroux (1997 apud Zavadski, 2009) afirma ainda que os professores devem guiar a ação profissional para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, pois, é uma condição fundamental para que o profissional construa suas próprias teorias acerca da ação que pratica.

Dessa forma, é necessário que o professor atue como profissional crítico, com conhecimento amplo e aprofundado da realidade, do conhecimento específico e pedagógico, para que possa fornecer subsídios aos alunos romperem com paradigmas superficiais e simplista a respeito da sociedade, da política, da educação.

5. Análise dos dados apresentados nas entrevistas

A partir de uma minuciosa análise dos relatos obtidos pelos participantes foram elaboradas as seguintes temáticas: I. As vivências na disciplina estágio em docência; II. Contribuições do estágio em docência na formação docente; III. Dificuldades no exercício da docência; IV Relação professor-aluno e ensino-aprendizagem; V. A dimensão afetivo-emocional; VI. Sugestões para o aperfeiçoamento do estágio em docência. A seguir, discorreremos sobre cada uma das temáticas destacadas.

5.1 As vivências na disciplina estágio em docência

No decorrer das entrevistas, todos os participantes afirmaram que os professores responsáveis pelas disciplinas que eles lecionaram sempre foram solícitos e a parceria em sala de aula foi muito positiva. Porém, nas próprias respostas dos entrevistados fica evidente a necessidade de haver uma ação mais conjunta entre a disciplina estágio em docência e as disciplinas ofertadas para os mestrandos lecionarem, pois estas assistências pontuais são suficientes para uma formação docente efetiva?

Os relatos dos participantes deixam em evidência que o que acontece nas disciplinas depende do profissional que está à frente do trabalho, não sendo diferente nas disciplinas que os mestrandos escolheram para atuar na graduação, pois cada disciplina apresenta uma dinâmica diferente pelo conteúdo a ser trabalhado, bem como o fato do professor regente imprimir o seu modo de atuar em sala de aula.

Essas constatações confirmam o que já tem sido apontado nas literaturas referente à falta de clareza das leis sobre como deve ocorrer a formação dos docentes, pois a formação pedagógica acaba ficando sobre a responsabilidade das instituições de ensino superior, ocorrendo segundo os regimentos e a cultura de cada uma destas que ofertam os cursos de pós-graduação (SILVA; PACHANE, 2006; 2008).

5.2 Contribuições do estágio em docência na formação docente

No que se refere as contribuições do estágio em docência para a formação docente, os participantes de forma unânime afirmaram que houve contribuições significativas no processo de formação docente principalmente o desenvolvimento de atividades essenciais no exercício da docência. Dentre os quais, destacaram - se: planejamento de aulas, elaboração de avaliações, gestão do tempo e habilidades para lidar com alunos em sala de aula.

No entanto, houve uma predominância nos relatos dos participantes de uma formação docente direcionadas a competências técnicas, mais operacionais. Afinal, a docência é constituída apenas pelas dimensões técnicas? A esse respeito, Pachane (2008) destaca a importância de rever a formação de professores somente como uma atividade técnica. A formação pedagógica do docente deve ser entendida a partir da concepção de práxis educativa, compreendendo o ensino como uma atividade complexa que exige dos docentes uma formação que supere o desenvolvimento de habilidades técnicas, ou de um conhecimento específico de uma determinada área. Para Masetto e Pachane (2008) a formação pedagógica transcende os aspectos práticos (didáticos ou metodológicos), porém engloba dimensões relacionadas as questões éticas, afetivo-emocional, atitudes e valores, políticas e sociais envolvidas na docência.

5.3 Dificuldades no exercício da docência

Os temas que surgiram perpassaram pelo excesso de trabalho fora de sala de aula, baixos salários (queixa em sua maioria dos professores das instituições particulares); falta de recursos materiais, salas de aula em condições precárias de serem utilizadas e greves (relacionada às instituições públicas); ministração de disciplinas que não correspondem a linha de pesquisa e atuação. No entanto, o tema que emergiu com maior evidência diz respeito a relação entre professor-aluno no discurso de dois participantes, permitindo a subdivisão do tema em dois itens:

5.4 Relação professor-aluno x Ensino-aprendizagem

As mudanças na sociedade contemporânea também têm exigido ao aluno alterar significativamente o seu papel em sala de aula, convocando a saírem do lugar de passividade, como mero receptor e reproduzidor do conhecimento e se tornar agente do seu próprio processo de aprendizagem (BEHRENS, 2008).

O que se propõem na atualidade é que tanto o professor e o aluno assumam a postura de serem pesquisadores, críticos, criativos e reflexivos. No que se refere ao professor, estas concepções quebra o paradigma de que só se ensina o que já se encontra pronto e acabado, para a ideia de que também é possível aprender com aquilo que se ensina, que é possível produzir conhecimento sobre a ação de ensinar. No que se refere ao aluno, espera-se que ao se deparar com a informação, possa analisá-la, criticá-la e refletir sobre ela e a partir disso, conseguir elaborar seus próprios projetos de forma criativa e desenvolver habilidades para defendê-los (MASETTO, 2008).

No entanto, a fala trazida pelos participantes ainda denota dificuldades sobre como buscar estratégias para permitir que os alunos adotem uma postura diferente mediante o processo de aprendizagem. Embora os docentes pareçam demonstrar entendimento sobre a importância de tentar despertá-los para essa nova tendência do papel ativo do aluno, nos inquieta compreender os motivos dos professores não ter conseguido obter êxito nas suas ações.

Um dos motivos pode estar relacionado com o próprio sistema de ensino ao longo da trajetória educacional, que contribuiu para uma prática pedagógica voltada para memorização e pouca criticidade, e não para a aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Dessa maneira, segundo Machado (2011) a atuação docente torna-se meramente conteudista, com poucas possibilidades de trabalhar uma postura crítico-reflexiva nos

alunos, visto que, a formação acadêmica objetiva uma produção em série de profissionais que correspondam aos anseios mercadológicos da criação de mão-de-obra.

Para Fernandes (2008) Esses fatores estão também relacionados ao fato de que há uma desvalorização do ensino como produção do conhecimento, pois as atividades de pesquisa estão restritas aos cursos de pós-graduação, enquanto que o conhecimento específico para a competência profissional, estão endereçadas aos cursos de graduação.

5.5 A dimensão afetivo-emocional na relação professor- aluno

A dimensão afetivo-emocional é um aspecto da aprendizagem que possibilita abrir espaços para que sejam trabalhados a atenção, o respeito, a cooperação, a solidariedade, a segurança pessoal e a valorização da singularidade, contribuindo para um relacionamento cada vez mais adequado entre professor e aluno (MASETTO, 2008). Este é um aspecto trazido de forma recorrente entre os participantes da pesquisa, principalmente sobre o comportamento dos discentes.

O comportamento dos alunos nos cursos do ensino superior tem sido um tema de muita repercussão na sociedade, entre os professores, inclusive nos próprios veículos de comunicação. Oliveira (2009), realizou um estudo sobre a percepção dos professores universitários acerca do comportamento dos alunos. Este estudo demonstra um significativa insatisfação e stress dos docentes que embora busquem alternativas para resolver o problema, muitas vezes não sabem o que fazer mediante a situação:

O tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido da eficácia e a diminuição da autoestima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão (ESTRELA, 1997, p. 107 apud OLIVEIRA, 2009).

Por conta disso, acaba resultando efeitos negativos tanto em relação a socialização e o desempenho acadêmico dos alunos, como ao próprio desempenho do professor em sala de aula. A justificativa para este comportamento dos alunos perpassa por diversos fatores como a insatisfação com a didática do professor, o sistema de ensino das instituições e o próprio despreparo para adentrar no ensino superior em diversos aspectos (a criticidade,

capacidade de reflexão e abstração, domínio da língua portuguesa, falta de habilidades para o convívio social etc.) (OLIVEIRA, 2009).

O que se sugere é que os professores revejam suas concepções pedagógicas no sentido de compreender com mais profundidade as razões que originam estes problemas, rever e reconsiderar o próprio modo como tem entendido e agido perante o comportamento não adequado dos alunos em sala de aula (OLIVEIRA, 2009).

5.6 Sugestões para o aperfeiçoamento do estágio em docência

Acerca de uma melhor qualidade na disciplina estágio em docência, os entrevistados apontaram sugestões sobre a necessidade de haver um número maior de reuniões com supervisores, orientações sobre como planejar aulas de forma inovadora.

No entanto, dois participantes ressaltaram elementos importantes na ação da docência. Um se refere a necessidade de maior conhecimento sobre o que diz a lei acerca da atuação docente. O outro, levanta questionamentos sobre o estágio em docência ser a única disciplina relacionada a uma preparação para o exercício da docência.

5.6.1 As leis e a função docente

Então, para mim, seria interessante que tivesse uma disciplina que orientasse a criação de planos de ensino e planejamentos de aulas, além dos trames legais da docência, como estruturar um curso de graduação numa faculdade, a diferença entre faculdade e universidade, leis ou portarias do MEC que regulamentam o exercício dessa profissão e o que se espera desse profissional (direitos e deveres). São questões mais técnicas e burocráticas, eu diria, mas que no dia-a-dia da profissão faz diferença ter esse conhecimento” (Luana, 2017).

A sugestão da participante em ter o maior contato com temáticas endereçadas à docência do ensino superior chama atenção. Por que estas questões não são apresentadas e discutidas em sala de aula? De acordo com Cunha (2000) as motivações podem estar relacionadas a perspectiva mecanicista que apresenta um predomínio sobre as dimensões do conhecimento humano, limitando o ambiente acadêmico de investir em trabalhos que estejam ligados a subjetividade e as questões éticas. Não há espaço para debater sobre a universidade, suas funções e relações nem mesmo nos componentes curriculares, como se

a ciência estivesse a parte das relações de poder que regulamentam o institucional e o estrutural.

Sendo assim, a pouca notoriedade dada sobre a formação docente no ensino superior acaba se tornando uma lacuna na trajetória acadêmica dos alunos que concluem o curso sem ter conhecimento do que dizem as diretrizes, qual a real finalidade do exercício da docência, sobre qual seu papel ao se tornar professor e qual a sua relevância na sociedade.

A entrevistada Luana quando indagada acerca de sua práxis docente em relação ao estágio, atribui seu resultado às questões mais *teórico-prático* como essenciais a formação, dando indicadores que esta concepção de formação são oriundas da forma de como lhe foi trabalhada. Portanto, sua formação segue o modelo que valoriza a prática, semelhante ao aprendiz que aprende com o “mestre”, ou seja aprende a fazer, fazendo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

5.6.2 Formação docente x Ensino- Pesquisa

A pesquisa e a produção do conhecimento são as principais atividades a serem desempenhadas nos programas de pós-graduação, pois desenvolvem, entre outros processos, as habilidades inerentes ao método de pesquisa, o que se diferencia do modo de ensinar, apesar de ambos serem constituídos de elementos como: sujeitos envolvidos, conhecimentos, tempo, métodos e resultados (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Neste sentido, André, um dos entrevistados ressaltou em sua fala que:

“Acredito que uma única disciplina não seja suficiente para preparar um estudante de Mestrado ou Doutorado para a docência. O curso é muito voltado para pesquisa - claro, é uma universidade e esse é o foco maior - entretanto, a legislação estabelece que o estudante de Mestrado e Doutorado sejam preparados para a docência. Pra mim ainda existe uma divisão muito grande entre Docência e Pesquisa. Quando você é muito bom em um, não é no outro. E quando é bom nos dois, não tem vida social...” (André, 2017).

As questões levantadas pelo participante deixa evidente que os cursos de pós-graduação habilitam os alunos para desenvolverem uma competência mais direcionada para a pesquisa ou para uma competência técnica de uma área específica do conhecimento, enquanto há pouca preocupação com a formação pedagógica de mestres e doutores nos

programas de pós-graduação. Sendo assim, a graduação tem um perfil de docentes titulados, todavia, com pouca ou nenhuma preparação pedagógica (VASCONCELOS, 2008).

Cunha (2000) afirma que o modelo de formação para o magistério no ensino superior adota uma perspectiva da docência como uma atividade científica, pois basta ter o domínio de um conhecimento específico e a instrumentalidade para produzir novas informações que a formação do professor universitário será alicerçado sobre as atividades referentes as pesquisas, ou seja, esta concepção traz a ideia de quem sabe, automaticamente, sabe ensinar.

Dessa forma, é importante destacar que não se trata de ou formar o pesquisador ou formar o docente. Ao contrário, a questão aqui é validar a importância da complementariedade entre essas duas ênfases, pois o indivíduo se constituirá pesquisador e docente simultaneamente. Afinal, a pós-graduação surgiu com o propósito de conferir grau acadêmico aos profissionais com intenções de ingressar na carreira acadêmica e de pesquisa (VASCONCELOS, 2008).

Estas constatações clarifica a importância da indissociação entre o ensino e a pesquisa no processo de formação docente. Isto implica pesquisar acerca da própria prática docente. Mas de que forma isso é possível?

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a pesquisa sobre a própria prática na sala de aula é um processo realizado com intencionalidade que indica a profissionalidade do docente, ou seja, reavaliar a própria prática como é essencial em toda profissão. Esta ação é o que diferencia a profissionalidade entre a empregabilidade, pois a empregabilidade é caracterizada pela capacidade de executar, de forma eficiente, as atividades que são requeridas para o desempenho de uma determinada função; já a profissionalidade, diz respeito a capacidade de conceber e implantar novas alternativas mediante o surgimento de problemas da sociedade.

Behrens (1998) destaca a importância para a necessidade de construir uma formação contínua fundamentada na reflexão sobre e na ação docente entre os professores no magistério de ensino superior. Esse processo reflexivo favorece a busca de caminhos que visa transcender o “fazer pelo fazer” para alcançar o “saber por que fazer”. A reflexão na prática irá agregar novas formas de atuação docente (ISAIA, 2006).

A proposta de uma formação continuada deve abrir espaços para alcançar uma dimensão coletiva, onde os professores possam discutir, refletir e produzir seus

conhecimentos e valores. Esse processo participativo leva o docente a sair do seu isolamento em sala de aula, incentivando a discutir e questionar com seus pares sobre sua ação docente (BEHRENS, 1998).

Dessa forma, para Nóvoa (1992 apud Behrens, 1998), a reflexão feita de forma coletiva, solidifica e constrói referenciais que vão sendo discutidos à medida que se fazem presentes em sua caminhada acadêmica, provocando o docente a compartilhar, avanços, sucessos e dificuldades trazidos para o grupo. A formação passa ser vista como um processo permanente, associado ao dia-a-dia dos professores e não como uma função que está a mercê dos projetos profissionais e educacionais .

6. Considerações finais

Perceber os limites e desafios enfrentados pelos ex-alunos do curso de Mestrado em Psicologia com relação ao estágio em docência contribuiu para muitas reflexões que nos levam a pensar nosso processo de formação como estudante, pesquisadores e professores. Os resultados encontrados na análise das entrevistas demonstram a necessidade e a inquietude em compreender a docência, o professor e a prática pedagógica em um movimento de constante processo de renovação e reflexão mediante a práxis como habilidades que estão para além de planejar aulas, elaborar cronogramas e atividades avaliativas.

Partindo dessas reflexões, a produção deste estudo nos permite perceber que o estágio de docência representa uma alternativa para enfrentamento do problema da formação de professores da educação superior, é notório que há uma preocupação dos programas de pós- graduação em Psicologia em promover ações que contribua para um melhor aperfeiçoamento dos alunos. Sendo assim, o estágio em docência é uma solução que tem se mostrado necessária, mas não suficiente, haja vista a necessidade de promover uma formação teórico-prática mais condizente com o que se espera do fazer docente.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional dos professores além de englobar a reflexão sobre a própria prática docente, envolve também uma formação inicial e continuada que deve promover a valorização identitária e profissional dos docentes, reconhecendo a docência como um campo de conhecimento específico como em qualquer outra profissão.

Referências

- BERALDO, T.M.L. **Formação de docentes que atuam no ensino superior**. Revista de Educação Pública, Cuiabá-MT, v.18, n.36, p. 71-88, jan/abr, 2009.
- BEHRENS, M. A. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: MASETTO, M. T. Docência na universidade. - Campinas, SP: Editora Papirus, 1998. (Coleção Práxis), p. 57-68.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei n. 9.394,1996.< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 16 abr. 2017.
- BRASIL, **Decreto Nº. 2.207 de 15 de abril de 1997**. Disponível em: < <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1997/2207.htm>.> Acesso em: 16 abr. 2017.
- BRASIL, **Portaria MEC/CAPES nº. 65**, de 11/11/2002. <http://www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/documentosportaria_estagiodocencia_doc10.pdf> Acesso em: 20 abr. 2017.
- CHAUÍ, M. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro,n. 24, p. 5-15, Dez, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf> > Acesso em: 13 de out. 2016.
- CUNHA, M. I da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. – 2.ed. Ampl. – Brasília: Pano Editora, 2000, p. 45-51.
- FERNANDES, M. B. F. **Formação do professor universitário: Tarefa de quem?** In: MASETTO, M. T. Docência na universidade. - Campinas, SP: Editora Papirus, 1998. (Coleção Práxis), p. 95-111.
- ISAIA, S. M. A. **Desafios à docência superior: Pressupostos a considerar**. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5), p. 63-84.
- MACHADO, F. V. **Psicologia social e formação de psicólogos: reflexões a partir de uma experiência docente**. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 32, p.141-162, 2011.
- MASETTO, M. T. **Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente**. In: MASETTO, M. T. Docência na universidade. - Campinas, SP: Editora Papirus, 1998. (Coleção Práxis), p. 9-26.
- MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. - 2. ed. Ampl. - Brasília: Pano Editora, 2000, p. 11-20.

OLIVEIRA, N. **Indisciplina no ensino superior:** Percepções e experiências de professores. Revista de educação, v.12, n.13, p.71-90, 2009.

PACHANE, G.G. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário:** reflexões a partir de uma experiência, 2008. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t116.pdf>> Acesso em: 5 jun. de 2017.

PACHANE, G. G. **Teoria e prática na formação de professores universitários:** elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5), p.97-145.

PIMENTA, S. G. ; L. G. C. ANASTASIOU. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. **Ensino e pesquisa na docência universitária:** caminhos para a integração. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. Pedagogia Universitária. São Paulo: EDUSP, 2009.

SILVA, B. N. S. ; PACHANE, G. G. **Formação pedagógica do professor universitário: uma questão legal?** In: Seminário Nacional Universitas Educação Superior no Brasil 10 anos pós-LDB. Anais ... Campo Grande – MS. Anped UCDB, 2006, p. 1- 15.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **Contribuindo para a formação de professores universitários:** Relato de experiências. In: MASETTO, M. T. Docência na universidade. - Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis), p. 77- 93.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior.** In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5), p.85-96.

ZAVADASKI, K.C. **A atuação do psicólogo na formação do professor universitário:** contribuições da psicologia histórico-cultural. 2009. 160 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.