

Formação De Professores Universitários: a experiência da Unicamp¹

ELISABETE MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA²
GRAZIELA GIUSTI PACHANE³

Resumo: O artigo apresenta a experiência de formação docente universitária desenvolvida na Unicamp através de um programa denominado “Programa de Estágio de Capacitação Docente” – PECD, realizado com alunos de curso de doutorado das diversas áreas dos programas de pós-graduação. O texto apresenta as fundamentações, a organização e os resultados alcançados enquanto a experiência aconteceu. Os resultados demonstram que a realização de programas desta natureza não é apenas importante, mas também, gratificante.

Palavras-Chave: universidade; formação de professores; docência universitária,

Abstract: This paper presents an experience of university teacher pedagogical training carried out at Unicamp through a program called PECD - Programa de Estágio de Capacitação Docente. It involved doctorate students of all the different fields of graduate programs offered by the university. The paper presents the principles, organization, and results achieved by PECD. The results show that carrying out programs of this nature is important and also gratifying.

Key-words: Higher education; teacher development; university teaching.

Introdução

A preocupação com a formação de professor para o ensino superior é apresentada neste trabalho através do relato da experiência desenvolvida durante sete anos e meio na Unicamp. Está relacionada à preparação, em nível pedagógico, de alunos de doutorado, enquanto desenvolvendo seu programa de estudos de pós-graduação. A intenção dessa capacitação deu origem ao Programa de Estágio de Capacitação Docente – PECD, desenvolvido nesta universidade no período de 1993 a 2000.

Este programa nasceu de um projeto mais amplo da Unicamp denominado “Projeto Qualidade”, que estabelecia a necessidade de integrar docentes e alunos

1 Parte deste texto foi originalmente apresentado na 6th Oxford International Conference on Education and Development, Oxford - Inglaterra em Setembro de 2001.

2 Professora do curso de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

3 Professora no Instituto Superior de Ciências Aplicadas de Limeira - ISCA, doutoranda em Educação na Unicamp.

de graduação e de pós-graduação, como forma de reafirmar a integração entre ensino e pesquisa (Dias Sobrinho, 1994). Este projeto foi iniciado em 1990 e traçou diferentes políticas de atuação num contexto de consolidação qualitativa da instituição em busca de sua eficiência e efetiva capacidade de entender a si mesma e aprimorar seus mecanismos de autotransformação. Tinha entre outros objetivos o de eliminar a falsa dicotomia entre ensino e pesquisa, tão prejudicial à qualidade das atividades universitárias.

A visão que este projeto procurou implementar é a de que a excelência de uma universidade não se faz só através da sua capacidade de produzir conhecimentos, mas também através de sua capacidade de formar profissionais e indivíduos qualificados para atuar nos mais amplos setores das atividades humanas e que esta responsabilidade está principalmente assentada no processo de ensino-aprendizagem.

O entendimento que uma instituição universitária tem da sua responsabilidade pelas diferentes funções, leva-a a implementar um processo de contínua realimentação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A obsessão pela pesquisa, apenas, é altamente perniciosa e perversa à universidade como instituição que desenvolve as três atividades

Aclarava-se, no âmbito administrativo, a importância de ver o ensino como um legítimo objeto de pesquisa e um dos fatores importantes para a melhoria da qualidade do ensino.

O compromisso assumido com a qualidade trouxe reflexões sobre o processo de ensinar. Aclarou-se que a necessária competência para o ensinar não passa só pelo conhecimento específico da área e pela capacidade de pesquisa científica, mas também pelo conhecimento das especificidades pedagógicas e da compreensão do contexto no qual a universidade está inserida.

A integração do ensino, da ciência e da cultura foi a meta proposta para o Programa de Estágio de Capacitação Docente –PECD desenvolvido com os alunos de doutorado de todas as áreas do conhecimento oferecidas pela Unicamp.

A Unicamp é uma das mais importantes instituições de ensino e pesquisa do país, procurada por alunos oriundos de todos os estados brasileiros e, assim, o alcance do programa PECD, objetivando gerar conhecimentos pedagógicos aos futuros professores em potencial, contribuiria para dotar o ensino superior brasileiro de pessoal capacitado e dar uma efetiva colaboração para a melhoria da atuação docente nos cursos universitários.

O PECD insere-se numa política de qualificação de docentes pelo princípio da formação pedagógica. É uma política que trata a qualidade acadêmico-científica como regra e não como exceção. Para o programa, era fundamental que a política de formação docente tivesse um caráter global, integrando todas as áreas desenvolvidas pelos programas de pós-graduação.

Princípios do Programa de Capacitação Docente – PECD

De maneira geral, os cursos de pós-graduação no país têm se estruturado mantendo uma ênfase na pesquisa, com o objetivo de formar pesquisadores, desconsiderando uma formação docente e o possível exercício da docência. Este procedimento aprofunda, cada vez mais, uma postura de que há uma diferença entre produzir conhecimentos e ensinar. Ao priorizar um pólo, a universidade enfraquece a relação ensino-pesquisa e nega o caráter de pesquisa do ensino e o caráter formativo da pesquisa.

A legislação⁴ do ensino superior brasileira, no que diz respeito à exigência de preparação para a docência superior, apenas exige diferentes níveis de pós-graduação, para as diferentes instituições que oferecem a educação superior⁵. Assim, a preparação do estudante de pós-graduação, tradicionalmente, se restringe ao trabalho de pesquisa afastando-o de qualquer experiência didática e privando-o desse aprendizado. Como consequência, o pós-graduando desenvolve um sentimento de menosprezo a qualquer atividade docente, particularmente à docência na graduação.

Foi com o intuito de corrigir essa orientação negativa, que separa e discrimina atividades tão complementares como a de pesquisar e ensinar, que o PECD foi desenvolvido. Buscava a superação da dicotomia valorativa entre ensino e pesquisa e desenvolver uma mentalidade capaz de integrar essas atividades como parceiras na composição das atividades da vida acadêmica, científica e cultural da universidade. Os objetivos do PECD expressam essa valoração na sua estruturação.

O programa teve dois eixos principais: o compromisso de potencializar a formação teórica e prática dos doutorandos para a atividade docente e o de contribuir para a melhoria do ensino universitário.

Os princípios do PECD foram:

- *Formação em Serviço*: participar efetivamente das atividades didáticas da graduação sob a orientação de um professor com, no mínimo, título de doutor.

O programa (PECD, Unicamp, 1993-2000) teve dois eixos principais: o compromisso de potencializar a formação teórica e prática dos doutorandos para a atividade docente e o de contribuir para a melhoria do ensino universitário.

4 Artigo 66 da LDB - N.º 9.394, de 20/12/96 – “A habilitação para o exercício do magistério superior deve ser obtida em programas de Mestrado ou Doutorado”

5 A estrutura do ensino superior no Brasil está organizada em Universidades, Centros Universitários, Institutos de Ensino Superior e Faculdades Isoladas. Para as universidades é exigido o nível de doutorado e para as outras instituições é exigido um percentual mínimo de doutores, mestres e especialistas.

- *Docência Efetiva*: assumir no mínimo 30 horas de aulas da disciplina, tendo um exercício de prática pedagógica assistida.

- *Responsabilidade*: Participar efetivamente do planejamento da disciplina e ser responsável individual ou conjuntamente pela avaliação dos alunos.

- *Inovação*: incentivar os alunos a desenvolver atividades docentes que apresentem caráter de inovação em relação à forma como a disciplina vinha sendo ministrada e a produzir material didático inovador.

- *Formação Pedagógica*: atender a encontros mensais de formação pedagógica, com estudos e debates sobre as questões da prática docente e sobre o contexto do ensino superior.

- *Representação*: ser apresentado à classe como professor e não como estagiário.

- *Independência Didática*: incentivar uma ação docente própria e a reflexão sobre esta, de forma a reelaborar teorias prévias.

- *Avaliação*: ter o trabalho sistematicamente avaliado no decorrer do semestre pelo orientador, e no final do semestre, pelos alunos e pelas Coordenações de Graduação e de Pós-Graduação.

- *Reconhecimento acadêmico*: considerar esta atividade docente como parte integrante no cômputo dos créditos do programa de doutorado.

- *Remuneração da Atividade*: receber remuneração correspondente ao salário de um professor mestre em Regime de Tempo Parcial.

- *Tempo de Exercício*: o doutorando poderia desenvolver a experiência por no mínimo um semestre e no máximo dois.

- *Pré-Requisito*: não ter tido experiência docente universitária anterior.

Integração: possibilitar o intercâmbio de experiências didáticas entre os estagiários atuando nos diferentes cursos da Unicamp.

- *Integração Graduação e Pós-Graduação*: proporcionar a integração dos alunos de graduação e pós-graduação.

- *Certificação*: Receber Certificado da Universidade referente à sua participação no Programa.

- *Divulgação*: incentivar a divulgação dos resultados dessa experiência no âmbito de cada Unidade, de modo a socializá-las.

A Política de Estruturação do PECD

Certos de que uma experiência inovadora se instituiu quando tem um amparo legal, o PECD foi criado oficialmente pela Portaria GR-92/92 com uma estruturação envolvendo todos os níveis da administração da universidade:

- em nível de Reitoria foi coordenado pelas Pró-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação;

- em nível das Unidades, pelas Comissões de Graduação e de Pós-Graduação;
- em nível de supervisão geral e pedagógica, por uma Comissão Supervisora composta por cinco professores de diferentes áreas;
- em nível de orientação didática, pelo professor orientador.

Os diferentes níveis de gestão desenvolviam atividades coordenadas prevalecendo, no entanto, autonomia a cada uma delas para estabelecer critérios e procedimentos de inscrição e seleção, definição de atividades, normas de avaliação e definição das funções dos docentes.

As Comissões de Graduação e de Pós-Graduação tinham como responsabilidade acompanhar a repercussão das atividades nos cursos de graduação, bem como fazer a apreciação final do estágio encaminhando à Comissão Supervisora seu posicionamento, sem perder de vista que o objetivo principal era a prática do aluno e a melhoria de qualidade da docência.

A cargo da Comissão Supervisora ficava a responsabilidade de fazer a seleção final dos projetos e dos candidatos, acompanhar o desenvolvimento do programa, desenvolver encontros pedagógicos denominados “workshops”, avaliar os relatórios finais dos estagiários encaminhados pelas Unidades e propor medidas visando assegurar a qualidade, a adequação e o aperfeiçoamento do programa. Os relatórios finais continham a apreciação da experiência do ponto de vista dos estagiários, dos orientadores e das Coordenações dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação.

O programa era aberto a todas as Unidades da universidade. De acordo com a dotação orçamentária destinada ao pagamento dos estagiários, houve um limite de 3 estagiários para cada uma das 20 Unidades que estruturam a universidade. Assim a cada semestre, 60 estagiários desenvolviam a experiência didática.

O programa de formação de professores era oferecido às Unidades e não imposto. Portanto, a participação era voluntária. Nos anos iniciais a procura ficou em 50% da oferta de bolsas, sendo a área de exatas a que preenchia todas as vagas a eles destinadas, especialmente a Física, a Química e a Engenharia Elétrica. A área biológica foi a que menos utilizou estagiários desde o começo.

Durante os 15 oferecimentos do programa, 610 doutorandos participaram da experiência, sendo 369 homens e 241 mulheres. Nesse período a área tecnológica foi a que mais teve estagiários (197), seguida pelas áreas de exatas (174), humanas (125) e biológicas (109). Nos últimos anos do oferecimento do programa, as solicitações haviam crescido muito e a dotação orçamentária não permitia o atendimento a elas, gerando nas Unidades, uma solicitação de sua expansão. Para responder a essas solicitações o programa foi reestruturado no segundo semestre de 2000.

Desenvolvimento do PECD

No desenvolvimento do programa alguns cuidados foram tomados para que os doutorandos não fossem utilizados para minimizar a necessidade de contratação docente ou aliviar a carga didática dos professores. Também se tomou cuidado

para que os estagiários não fossem tomados como “monitores” ou auxiliares na preparação de material didático ou exercícios práticos.

(Em 2000), houve uma mudança de ênfase: do aspecto de construção do ser professor para o aspecto de *rationale de merecimento*.

Para evitar esse entendimento negativo, o acompanhamento e a avaliação do programa feitos pela Comissão Supervisora, tomavam como referência os projetos específicos elaborados para cada disciplina, os quais continham a definição das atividades didáticas a cargo do estagiário e

do orientador, bem como as normas para a avaliação dessas atividades.

O PECD tinha como propósito romper com a tradição do autodidatismo na formação do professor universitário que tem como parâmetro a própria experiência como aluno ou um modelo de docente, eleito como sendo “um bom professor”.

Como o programa era voltado para doutorandos que não tinham tido experiência docente anterior, podemos caracterizá-lo como “programa de formação inicial”. No entanto, como a tradição tem demonstrado, a ação dos iniciantes na docência tende a repetir velhos modelos de sua vida estudantil, podemos dizer que o programa era ao mesmo tempo de mudanças de práticas docentes.

Certos de que a atividade docente não pode ser nem um processo intuitivo, nem uma rotina ou uma aplicação mimética de teorias e técnicas, o PECD, se configurou também como um programa de “formação em serviço”. Com esta característica sua implementação pode ser relacionada à postura do professor pesquisador (Elliott, 1996) no sentido de envolver os professores na pesquisa e avaliação do desenvolvimento de suas atividades curriculares. O programa procurava trabalhar a visão de que o espaço de ensino - a sala de aula - é mais do que a transmissão do domínio do conteúdo.

O PECD caracterizou-se como um programa de desenvolvimento profissional do professor, uma vez que procurou ser um projeto sistemático de melhora da prática docente, através do desenvolvimento teórico e da investigação da prática dos estagiários, o que está em acordo com o conceito de desenvolvimento profissional de Benedito (1995, p 131)

“Entendemos por desenvolvimento profissional, qualquer projeto sistemático de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a capacidade docente, investigadora e de gestão.”

Este conceito inclui o diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e atividades para a satisfação destas necessidades”.

Acreditando com Shön (1991) que é a investigação sobre a prática que pode levar a uma mudança de atitude em relação a ela, e tomando Zeichener (1996) quanto à importância da discussão e debate com colegas, visando uma melhora não só na situação docente, como nos aspectos sociais que a ação docente engloba, os encontros mensais, trabalhados no estilo “workshop”, foram programados para proporcionar oportunidades de trocas entre colegas, orientadores e supervisores sobre as situações incertas, as vivências inseguras e os problemas novos. Na perspectiva de que uma reflexão rigorosa pode levar a mudanças, eram colocadas em questão as teorias prévias e as evidências pedagógicas (Schön, 1994).

Os estagiários eram desafiados a modificar rotinas, a tomar novas direções e decisões, a discutir hipóteses, analisar criticamente procedimentos e recursos pedagógicos utilizados. O procedimento de investigação sobre a própria docência atuava como núcleo gerador de situações de debate e, destes debates, surgiam novos posicionamentos para a transformação do processo ensino-aprendizagem.

A investigação sobre o processo de ensino é tanto uma atitude individual como coletiva, uma vez que a ação docente é exercida nessas duas dimensões. O professor ao desenvolver atividades curriculares não o faz sozinho. Ele é integrante de uma equipe pedagógica. Acredita-se que há uma melhora do processo ensino-aprendizagem, na medida que se potencializa a investigação sobre a prática docente, e, que o professor universitário é tanto um pesquisador de sua área específica de conhecimento, como um investigador de sua prática pedagógica.

Sabemos que incorporar a pesquisa sobre a docência como tarefa do professor universitário, ao lado da pesquisa científica, requer além do reconhecimento de sua importância, incentivos que melhorem o status da própria atividade docente. Os benefícios de uma investigação docente aparecem mais lentamente, com resultados econômicos e sociais menos visíveis e têm menos prestígio que uma investigação científica.

Por muito tempo teve-se o sentimento de que era incompatível ter na mesma pessoa, um bom professor e um bom pesquisador. Hoje se reconhece que ser um bom professor está vinculado a uma postura de abertura aos questionamentos da própria prática docente - investigá-la como objeto de pesquisa para uma ação transformadora. Não se trata de opor pesquisa científica à docência, mas de fazê-las complementares (Ferrerres, Ferrer e Benedito, 1995).

O PECD se dirigiu fundamentalmente ao contexto pedagógico e profissional dos docentes e à construção de uma referência pessoal e sócio-cultural. A questão fundamental do programa era a de que a prática docente requer uma mais profun-

da e mais intelectual preparação do que o mero treino de habilidades e destrezas técnicas.

O programa foi desenvolvido tendo como variáveis o desenvolvimento profissional, instrucional e organizativo, conforme entendido por Gaff (apud Benedito, 1995, p. 157-158):

- desenvolvimento profissional - reflexões sobre seu papel social, sobre os processos de aprendizagem, sobre o trabalho individual e coletivo, sobre as mudanças culturais e tecnológicas.

- desenvolvimento instrucional - discussão e preparação para ações efetivas sobre diferentes formas de abordar conteúdo, de proceder a avaliação, de usar estratégias pedagógicas e as novas tecnologias.

- desenvolvimento organizativo – discussão sobre o papel da universidade, do conhecimento e da cultura.

O programa procurou ainda desenvolver a formação docente tendo em conta:

- que toda reflexão deve implicar numa ação efetiva.

- que a ação não é somente individual, mas coletiva, pois a melhora do ensino universitário vem da criação de um estado coletivo de implicações.

As atividades desenvolvidas nos “workshops” procuravam alcançar metas que levassem os estagiários a pensar as modificações de si mesmos, do meio educativo, da realidade institucional, da inércia da mesmice, da visão individualista da educação, do uso intencional do conhecimento, da relação professor-aluno, dos procedimentos em aula. Assim as metas a serem atingidas eram:

- uma visão de si mesmo como professor,

- maior confiança em si como docente,

- uma perspectiva da ação social da docência,

- compreensão do processo ensino-aprendizagem,

- intercâmbio de situações docentes vivenciadas e suas soluções,

- compreensão das inter-relações das áreas,

- compreensão da dimensão coletiva da ação educacional,

- maior compreensão sobre o que é universidade.

O espaço dos “workshops” era o de reflexão pedagógica, capaz de contribuir para uma compreensão crítica das articulações que se estabelecem entre as concepções epistemológicas e as ações pedagógicas. A preocupação de trabalhar as várias dimensões consideradas nas metas, está em acordo com Benedito (1995,p.185) quando diz:

O desenvolvimento profissional e pessoal significa mudança, crescimento, melhora em relação ao próprio conhecimento, às atitudes e ao trabalho relacionado com a instituição, buscando a sinergia entre as necessidades de desenvolvimento profissional, pessoal e as necessidades de desenvolvimento organizativo, institucional e social do contexto”.

O valor da experiência do PECD

As considerações valorativas sobre o programa apresentadas neste trabalho, foram levantadas através dos relatórios finais dos estagiários, dos orientadores e das Comissões de Graduação e Pós-Graduação.

Para Connelly & Clandinin (1988), o estudo das narrativas, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. A narrativa está focalizada sobre a experiência humana e tem uma qualidade holística porque abrange o sentido da totalidade que a experiência adquiriu, isto é, o fenômeno vivido é visto no seu todo. Para os autores, o valor central da investigação narrativa como método é sua capacidade de reproduzir as experiências de forma refletida.

A análise teve em consideração os princípios estabelecidos para o programa. Os princípios foram sumarizados em duas dimensões: a pedagógica e a institucional. Na dimensão institucional estão os princípios; *reconhecimento acadêmico, remuneração da atividade, pré-requisito, tempo de exercício, certificação, integração graduação e pós-graduação e divulgação*. Na dimensão pedagógica estão os princípios; *formação em serviço, docência efetiva, responsabilidade, inovação, formação pedagógica, representação, independência didática, integração entre as áreas, avaliação*. Nesta análise tomaremos em consideração a dimensão pedagógica.

Dos relatos dos estagiários podemos notar que alguns dos conceitos básicos da literatura sobre formação de professores, são confirmados. O sentimento de perceber-se e reconhecer-se professor em seus limites e possibilidades, pode ser considerado como um dos fatores mais relevantes do programa. Uma aprendizagem que proporciona a autoconfiança, que leva ao reconhecimento sobre a sua forma de ser e de ensinar, ao crescimento enquanto professor, às reflexões sobre as necessárias mudanças para o auto-aperfeiçoamento.

Para Elliott (1995), as mudanças educacionais se originam numa conscientização reflexiva e discursiva entre professores ao deliberarem juntos sobre problemáticas de suas práticas. Para ele, são os professores que dando novas formas às suas práticas, podem mudar as estruturas das instituições onde essa prática se dá. Os professores são os primeiros agentes da melhora estrutural em educação. As mudanças na forma dos professores conceberem a relação ensino-aprendizagem, podem levar a mudanças na estruturação do sistema. No entanto, uma mudança na estruturação do sistema pode não levar a modificações nas crenças e valores que orientam as ações dos professores e portanto, a não efetivação das mudanças.

“ através do estágio tive a oportunidade de vivenciar a responsabilidade de ser professor e de participar de forma efetiva da formação de dezenas de futuros profissionais. Tive a oportunidade de participar de experiências

didáticas diferentes, de conhecer diferentes realidades, diferentes necessidades. Esses fatores contribuíram para o meu crescimento pessoal e para meu amadurecimento como docente”.(curso de física)

“Tive uma rara experiência de poder realmente vivenciar a docência, de sentir as dificuldades no preparo das aulas, a angústia por querer ser o mais justo possível na distribuição de notas e a alegria pelas novas amizades tanto de professores quanto de alunos. Acredito ter amadurecido muito nesse período que, com certeza, será inesquecível. (curso de química)”.

Nos relatórios transparecem a forte motivação e o grande compromisso do estagiário com a atividade docente assumida.

“Não gostaria que este relatório demonstrasse um quadro colorido sobre o trabalho executado no estágio. Muito pelo contrário. O trabalho foi estafante, exigiu grande dedicação e ocupou tempo superior ao que eu tinha planejado. Isto porque encarei este estágio com muita seriedade e quis mostrar um bom serviço. Não posso deixar de admitir que gostei muito do que fiz”. (enfermagem)

(...) o compromisso me fez pesquisar e estudar mais a matéria, o contato com os alunos foi sempre desafiador e estimulante, pude refletir e aprender muito nos encontros com outros “docentes”. (curso de filosofia)

“A responsabilidade acarretou um trabalho extra para que eu pudesse me sentir seguro na sala de aula. Assim, cada hora aula exigiu-me cerca de 3 horas de trabalho na preparação”. (curso de educação)

A aprendizagem foi significativa também por desvelar os próprios limites, as carências e as surpresas diante das realidades encontradas, que às vezes ficavam distantes das situações idealizadas.

“Quero ressaltar que me formei nesta universidade em 1995, e a diferença entre as motivações e intenções dos alunos daquela época e agora é assustadora”. (curso de educação física).

“Surpreendeu-me a grande carência de afetividade do aluno universitário. Imagina-o mais independente e maduro emocionalmente”. (curso de computação)

A prática assistida através dos orientadores e a possibilidade de reflexão aberta pelos encontros e pela lista de discussão através da internet, possibilitavam aos doutorandos maior engajamento, melhores condições de adquirir autonomia e autoconfiança, melhores condições de tomar decisões.

“ Enfrentei dificuldades relativas à insegurança, principalmente nas primeiras aulas, sentindo-me testadas em alguns momentos pelos alunos. Com o passar do tempo, as discussões nos “workshops e as trocas entre os colegas e o orientador, fui aprendendo a envolver a turma de alunos e aos poucos as aulas se tornaram prazerosas e enriquecedoras para todos.”. (curso de arquitetura)

”O auxílio da orientadora foi formidável, pois no início do curso passou-me a ementa e o material, mas deixou-me a vontade para elaborar o curso conforme minha organização e sempre me dando auxílio nas dificuldades por que passei. Trocando em miúdos, ensinou-me a andar e depois deixou-me caminhar com meus próprios passos”. (engenharia química).

“O professor orientador se apresentou sempre muito solícito acompanhando minhas atividades constantemente. Nós desenvolvemos o hábito de nos reunirmos semanalmente antes das aulas para discutirmos o desenvolvimento da disciplina e preparamos as aulas. Tive um excelente orientador de estágio. (curso de química).

A lista de discussão foi instituída em 1998 e teve total adesão, propiciando maior proximidade entre estagiários e maior acompanhamento dos orientadores e Comissão Supervisora. Ela era vista como uma ampliação do espaço de discussão dos encontros, principalmente para aqueles que não tinham oportunidade para se manifestar ou deixavam de fazer por timidez. Pela lista eram partilhadas experiências, discutido artigos e temas, e permitiu que mais opiniões fossem conhecidas. A lista foi tida como um fator que beneficiou a todos.

Para alguns estagiários, no entanto, o fato mais positivo era a participação conjunta com os professores orientadores na divisão de tarefas e na carga horária. Para eles, a presença do professor orientador com a sua experiência não podia ser dispensada, pois era fundamental para a construção de sua segurança.

“O professor orientador teve presença constante no decorrer do estágio e esteve sempre disposto a conversações e discussões e bastante receptivo a sugestões. Além disso, funcionou como vínculo entre nós e os professores da Comissão de graduação nas discussões sobre o desenvolvimento do programa e a forma de aplicações de seu conteúdo à Economia. Através dele

Em comparação com outras atividades de formação de professores como os cursos de atualizações e de aperfeiçoamentos, o PECD se mostrou muito mais completo e abrangente.

fomos apresentados também aos funcionários do instituto, os quais receberam a recomendação de atender à nossa solicitação de materiais e/ou serviços. Vale ressaltar que , devido à atenção a nós dispensada, fomos sempre atendidos como professores do departamento. (curso de economia)

As dificuldades que os estagiários encontravam eram temas dos workshops e da lista de discussão. Os relatos revelam que os problemas não causavam desestímulos, pois os estagiários sabiam que podiam contar com variadas formas para equacioná-los, desde discussões com o orientador, com a Comissão Supervisora, até as trocas com outros colegas do PECD. É interessante mencionar que para muitos estagiários foi extremamente importante reconhecer que alguns problemas eram semelhantes nos diferentes cursos.

“O maior mérito dos workshops foi o de ter promovido o encontro de estagiários de diversos cursos. Verifica-se destes encontros a similaridade dos problemas enfrentados por professores de áreas distintas. Assim, um professor de física pode melhorar seu curso a partir do depoimento de um estagiário de biologia”. (curso de física)

“Dos encontros mensais, pudemos depreender que os desafios do ensino de graduação são basicamente os mesmos, excetuando-se pequenas peculiaridades de cada curso”. (curso de biologia)

Para Sacristán (1999) a percepção de um problema pode mudar segundo outras práticas diferentes das habituais. A similaridade dos problemas além de causar uma agradável surpresa, fez com que os temas levantados para debate fossem pertinentes a todos, desencadeando interessantes e empolgantes discussões, o que permitia integração e ampliação dos interesses nos encontros.

Um aspecto destacado pelos estagiários foi a possibilidade de executar bem a docência quando a imagem de professor está presente nos alunos. Os estagiários relatam que obtinham maior respeito dos alunos e conseguiam conduzir melhor o desenvolvimento do programa, as discussões em aula e o processo de avaliação, quando eram apresentados à classe como professor da matéria e não como estagiário. Os que foram apresentados como estagiários, ou auxiliares dos professores, tiveram maiores dificuldades na condução da classe. Para Herzlich (1969, 23) a representação pode ser entendida como *a elaboração psicológica complexa onde integram, em uma imagem significativa, a experiência de cada um, os valores e as informações circulantes na sociedade.*

“ um fato que facilitou bastante minha atuação foi a de ter sido apresentado aos alunos como o professor da disciplina naquele semestre. Da mesma forma fui apresentado aos funcionários como professor e o orientador re-

comendou que atendessem as minhas solicitações quanto a material e serviços”. (curso de economia).

Os relatos confirmam argumentações dos teóricos da formação docente que afirmam ser a prática a possibilidade onde os professores se apropriam de seus próprios processos de crescimento e se profissionalizam pela capacidade de desenvolver autonomia de reflexão (Goodson, 1988; Cunha, 1998; Zeichener 1996).

“ descobri que mesmo com as aulas preparadas e o conhecimento da matéria, dar aulas é questão de envolvimento com a prática, pois cada turma é diferente da outra, então a nossa postura em sala deve ser diferente também”. (curso de medicina).

“O estágio revelou-me que o planejamento que fazemos funcionará sempre como um conjunto de hipóteses que serão testadas na ação docente. O que vai tornar o planejamento efetivo é exatamente a ação no processo de ensino. Cabe ao professor analisá-lo e alterá-lo sempre que julgar necessário.” (curso de história)

Os orientadores também valoraram a experiência e afirmam as contribuições para as disciplinas e para os cursos trazidas por ela. Entre os aspectos destacados estão: a possibilidade de utilização de metodologias alternativas em sala de aula, as inovações caracterizadas pelo “olhar de fora”, a motivação do estagiário para o contato com os alunos da graduação, a proximidade do aluno da pós-graduação com o de graduação, a maior disponibilidade para atendimento extra-classe e o comprometimento do estagiário com a docência.

“O PECD traduz o objetivo dos seus idealizadores na grande e valiosa integração da graduação com a pós-graduação, não só auxiliando na formação docente dos estagiários, mas colocando a disciplina e o curso em situação de intercâmbio de idéias e criatividade”. (curso de odontologia).

“O maior impacto gerado pelo PECD é a aproximação dos estudantes de graduação e de pós-graduação, as possibilidades de inserção dos primeiros nos grupos de pesquisa já integrados pelos últimos”. (faculdade de educação)

“Contar com o estagiário possibilitou a utilização de metodologias alternativas em sala de aula (estudos dirigidos com pequenos grupos, dramatização), criatividade nas avaliações, cumprimento satisfatório do programa, maior atenção ao aluno, melhor dinâmica pedagógica”. (educação física)

Considerações Finais

Podemos dizer que uma experiência adquire maior sentido, na medida em que provoque uma reação, uma mudança, uma nova postura, uma nova necessidade. Isso foi o que aconteceu com a experiência do PECD durante os sete anos e meio em que foi implementado. Sua evolução e o processo de avaliação semestral, bem como sua divulgação e os benefícios encontrados pelos cursos, disciplinas, orientadores, estagiários e alunos de graduação, recomendavam a sua ampliação. De todas as unidades chegavam cada vez mais pedidos de vagas.

Para esse atendimento, foi necessária a reestruturação do programa e no primeiro semestre de 2000 a universidade iniciou estudos para esse fim. O programa reestruturado iniciou-se no segundo semestre de 2000 e teve o nome de Programa de Estágio Docente - PED. Politicamente esta reestruturação respondia aos interesses das Unidades, mas pedagogicamente, teve uma nova forma de ver e organizar a oferta de experiência docente.

O programa é agora aberto tanto para alunos de doutorado, como para alunos de mestrado com diferenças no exercício das atividades. Os doutorandos podem exercer a docência plena e os mestrandos apenas atividades de apoio à docência. Os dois tipos de estágio recebem diferentes valores de bolsas. Os estagiários têm que estar sob a orientação e responsabilidade de um docente com no mínimo título de doutor.

A gestão do novo programa ficou também a cargo de uma Comissão composta por integrantes da administração central – Pró-Reitor de Graduação e Pró-Reitor de Pós-Graduação, e dois representantes de professores da Comissão Central de Graduação e da Comissão Central de Pós-Graduação.

O novo programa procurou dar maior autonomia às Unidades quanto ao formato das experiências oferecidas. Assim, todo o planejamento da participação dos alunos e sua forma de preparação é de responsabilidade das unidades. Esse plano deve, de forma geral, conter: requisitos, critérios e procedimentos para inscrição e seleção dos candidatos; definição das atividades desenvolvidas pelos estagiários; definição das funções e responsabilidades dos orientadores.

Uma grande alteração da proposta foi a de que o número de bolsas abertas às unidades não é mais equitativo, mas está vinculado a um cálculo de valor financeiro que leva em conta o número da carga docente semanal da Unidade e a pontuação que o programa de pós-graduação obteve na avaliação que é feita externamente por órgão federal. Assim, cada unidade tem um número diferente de bolsas. Como se nota, houve uma mudança de ênfase: do aspecto de construção do ser professor para o aspecto de *rationale de merecimento*.

O novo programa teve também uma dotação orçamentária muito maior, contemplando um número de bolsas 5 vezes maior que anteriormente. No entanto,

como ainda persiste um número maior de interessados na experiência do que o de bolsas, os alunos selecionados podem participar do programa sem receber a bolsa, mas com direito a créditos e certificado de participação.

Com o número grande de estagiários no programa, não estão sendo oferecidos os workshops, nem sendo trabalhadas as discussões pedagógicas, um dos pontos mais valorizados no PECD.

Em âmbito nacional o órgão financiador de bolsas para mestrados e doutorados- CAPES, exige, desde 2000, que seus bolsistas se envolvam com a docência por no mínimo um semestre, entendendo que o estágio docente é parte integrante da formação de mestres e doutores e que deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. As instituições que têm alunos com bolsas oferecidas pela Capes têm a liberdade para organizar seus próprios projetos. Nesse sentido, a experiência do PECD pode oferecer direções para esse planejamento e efetivamente, muitos dos alunos que passaram pela experiência na Unicamp, são hoje docentes nessas instituições.

Dado que os relatos dos alunos afirmam o valor de formação que o PECD teve, acreditamos que essa vivência possa influenciar o planejamento da organização das atividades docentes exigidas pela CAPES.

“Acredito que a oportunidade que tive no estágio de contar com a assistência de professores de maior experiência, discutindo meus pontos fracos e dando sugestões consistentes tenha sido de valor incalculável para minha formação. A aproximação com atividades de ensino vem preencher uma lacuna na formação dos alunos de pós-graduação, os quais, não raras vezes, acabam por ocupar cargos de docência em universidades brasileiras”.(curso de Química).

O PECD foi uma proposta inovadora e eficaz para o número de estagiários que atingiu. Na avaliação dos alunos de graduação sobre a docência dos estagiários, estes eram avaliados como bons professores e seu ponto forte era o de ter um conhecimento pedagógico, uma boa aproximação com os alunos de graduação, uma perspectiva de inovação. Estes pontos foram também apontados pelos orientadores como expressa o depoimento de um deles.

“Considero o PECD uma iniciativa excelente que propicia uma oportunidade singular para os alunos de doutorado da Unicamp. Acredito que o

O PECD traduz o objetivo dos seus idealizadores na grande e valiosa integração da graduação com a pós-graduação, não só auxiliando na formação docente dos estagiários, mas colocando a disciplina e o curso em situação de intercâmbio de idéias e criatividade.

impacto do programa seja uma profunda reavaliação da estrutura educacional da universidade. O exercício da plena docência possibilita, acima de tudo, uma visão crítica, imparcial da estrutura da disciplina em relação aos mais variados aspectos e do andamento do curso como um todo. Se os problemas e sugestões levantados pelos estagiários forem realmente considerados pelas coordenações do curso, acredito que se possa ter uma significativa melhora na qualidade do ensino". (orientador do curso de engenharia elétrica)

Entendendo que é da formação pedagógica que surge o comprometimento com as questões do ensino e da educação superior e que, hoje, a revalorização do ensinar na universidade depende dos valores e da iniciativa de cada instituição em particular, acreditamos que o PECD tenha desempenhado um importante papel na revitalização desse ensino, na valorização do trabalho docente na graduação e na sensibilização para o papel social mais geral da universidade.

Parece que hoje, no sistema educacional superior brasileiro, a preocupação com a formação pedagógica de seus professores se acentua. Essa preocupação, ao lado do domínio da ciência, vem expressa no Plano Nacional de Graduação/1999, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidade Brasileiras.

Em comparação com outras atividades de formação de professores como os cursos de atualizações e de aperfeiçoamentos, os debates e Seminários, o PECD se mostrou muito mais completo e abrangente. No comentário de um de seus idealizadores, Newton C. Balzan, "*mais importante é o fato de as atividades realizadas pelos estagiários do PECD poderem servir como força de pressão para que mudanças favoráveis no processo de ensino venham a ocorrer de modo adequado e no mais breve espaço de tempo. Isto, ao que tudo indica, parece estar ocorrendo.* (1999:182)

Referências Bibliográficas

- BALZAN, N.C. (1999). Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências. In Bicudo, M.A V e Silva Junior, C. A.(org.) **Formação do Educador E Avaliação Educacional**. São Paulo, Ed. Unesp.
- BENEDITO, A. V, Ferrer, V e Ferreres, V.(1995). **La Formación universitária a debate**. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona.
- CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D. J. (1988). **Teachers as curriculum planners. Narratives of experience**. New York. Teachers College Press.
- CUNHA, M. I. (1998). **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, J.M. Editora.
- DIAS SOBRINHO, J. (1994). **Avaliação Institucional da Unicamp - processos, discussão e resultados**. Campinas, Editora da Unicamp.
- ELLIOTT, J. (1995). **The Curriculum Experiment: meeting the challenge of social change**. Buckingham, Open University Press.
- _____, (1996) **Bringing action research “home”: the experiences of practitioners who have followed award bearing courses**. (mimeo) III Conference on Educational Research – III ECER – Seville, Spain.
- GOODSON, I. F. (1988). Teachers’ life stories and studies of curriculum. In: Goodson I.F. (ed.) **The making of Curriculum**. Collected essays. Philadelphia, Falmer Press.
- HERZLICH, C. (1969) **Santé et maladie: Analyse d’une représentation sociale**. Paris, Mouton.
- Plano Nacional de Graduação (1999). Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Unicamp. www.unicamp.br/prg/forgrad
- SCHÖN, D. (1991) **The reflective turn – case studies in and on practice**. New York, Teachers College
- _____, & Rein, M.(1994). **Frame Reflexion- Toward the resolution of intractable policy controversies**. New York, Basic Books, HaperCollins Publishers.Press.
- ZEICHNER, K.M. (1996) Promoting reflective practice in teacher education and designing educative practicum experiences for prospective teachers. In Zeichner K.M: Melnick, S. and Gomez, M.L. (eds). **Currents of reform in preservice teacher education**. Londres and New York: Teacher College, Columbia University.
- ZEICHNER, K.M.(1996). Promoting reflective practice in teacher education and designing educative practicum experiences for prospective teachers. In Zeichner, K.M: Melnick, S. E Gomez, M.L. (eds.) **Currents of reform in preservice teacher education**. London and New York, Teacher College, Columbia University.