



© 2012 by Maria Isabel de Almeida

© Direitos de publicação
CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

cortez@corzeditora.com.br

www.corzeditora.com.br

Direção

José Xavier Cortez

Editor

Amir Piedade

Preparação

Alexandre Soares Santana

Revisão

Auricelia Lima Souza

Rodrigo da Silva Lima

Edição de Arte

Maurício Rindeika Seolin

Ilustração de capa

Antônio Carlos Tassara

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Almeida, Maria Isabel de

Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais / Maria Isabel de Almeida. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação: Ensino Superior / coordenação Selma Garrido Pimenta)

ISBN 978-85-249-1945-9

1. Educação superior 2. Ensino 3. Professores universitários – Formação profissional 4. Universidades e escolas superiores I. Pimenta, Selma Garrido. II. Título. III. Série.

12-08595

CDD-370.7124

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores universitários: Formação profissional:
Educação 370.7124

Maria Isabel de Almeida

Formação do professor do Ensino Superior desafios e políticas institucionais

1ª edição

2012

 **CORTEZ**
EDITORA

SUMÁRIO

AOS PROFESSORES	7
APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO	9
APRESENTAÇÃO DO LIVRO	19
INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO I AS TRANSFORMAÇÕES NA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA	37
1. Contradições, dilemas e possibilidades da universidade contemporânea	46
CAPÍTULO II POR QUE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR?	59
1. A especificidade da formação do professor do ensino superior	68
2. Por onde caminhar na formação do professor do ensino superior?	77
3. Pedagogia e didática na atuação docente: possibilidades para o ensinar e o aprender	87
CAPÍTULO III EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	111
1. A formação dos professores da Universidade de São Paulo	117

AOS PROFESSORES

1.1. O contexto da valorização e da formação	117
1.2. Pontos marcantes da experiência dos docentes na USP	127
2. O caso das universidades espanholas	129
2.1. As políticas educacionais europeias e seus reflexos nas universidades	129
2.2. A formação dos docentes na Universidade Autônoma de Barcelona	141
2.3. A formação dos docentes na Universidade de Barcelona	146
2.4. A formação dos docentes na Universidade Politécnica da Catalunha	149
2.5. A formação dos docentes na Universidade de Alicante	151
2.6. Pontos marcantes das experiências	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO	
DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR	157
BIBLIOGRAFIA	173

A **Cortez Editora** tem a satisfação de trazer ao público brasileiro, particularmente aos estudantes e profissionais da área educacional, a **Coleção Docência em Formação**, destinada a subsidiar a formação inicial de professores e a formação contínua daqueles que estão em exercício da docência.

Resultado de reflexões, pesquisas e experiências de vários professores especialistas de todo o Brasil, a **Coleção** propõe uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas. Configura um projeto inédito no mercado editorial brasileiro por abarcar a formação de professores para todos os níveis de escolaridade: **Educação Básica** (incluindo a **Educação Infantil**, o **Ensino Fundamental** e o **Ensino Médio**), a **Educação Superior**, a **Educação de Jovens e Adultos** e a **Educação Profissional**. Completa essa formação com as **Problemáticas Transversais** e com os **Saberes Pedagógicos**.

Com mais de 30 anos de experiência e reconhecimento, a **Cortez Editora** é uma referência no Brasil, nos demais países latino-americanos e em Portugal por causa da coerência de sua linha editorial e da atualidade dos temas que publica, especialmente na área da Educação, entre outras. É com orgulho e satisfação que lança a **Coleção Docência em Formação**, pois estamos convencidos de que se constitui em novo e valioso impulso e colaboração ao pensamento pedagógico e à valorização do trabalho dos professores na direção de uma escola melhor e mais comprometida com a mudança social.

José Xavier Cortez
Editor

às concepções a respeito dos sujeitos e seus fazeres na universidade, com a perspectiva da autonomia e liberdade no trabalho, a noção de sujeito histórico permanentemente em construção, a intencionalidade das práticas sociais, que nos ajudam a fundamentar a concepção de constituição do sujeito professor e de desenvolvimento de suas práticas formadoras na universidade. O segundo refere-se ao papel das lideranças acadêmicas, entendidas aqui como os gestores institucionais, que precisam atuar vivamente tanto para a complexidade que as circunstâncias atuais trazem para o interior das salas de aula quanto para a qualidade das respostas que os professores terão de propiciar ao alunado.

Reafirmar a necessidade de encontrar formas de animar os docentes para que continuem enfrentando os desafios, como apregoa Barnett, aponta para a importância de que as universidades cuidem das condições de formação, de carreira e de trabalho de seus docentes como parte do esforço de realização de genuína reforma da universidade, tal como propõe Morin. Disso dependerá a qualidade da formação dos jovens, efetivada por meio do currículo, do ensino e da aprendizagem.

Capítulo II

POR QUE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR?

Por que a formação pedagógica dos professores do ensino superior?

“Ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro.

*Quem ensina aprende ao ensinar,
e quem aprende ensina ao aprender.”*

Paulo Freire

“Como Platão o disse há muito tempo: para ensinar é preciso o Eros. O Eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador.”

Edgard Morin

Sabemos que a docência constitui uma obrigação de todos os professores que trabalham no ensino superior. No caso da maior parte das instituições particulares de ensino, isso está claramente explicitado

no contrato empregatício e dos professores nem sequer se espera o exercício de outras atividades acadêmicas como a pesquisa, a extensão ou a gestão. É-lhes negada a possibilidade de trabalhar com a produção do conhecimento, faceta importantíssima da vida profissional dos professores que tradicionalmente atuam nesse nível de ensino.

Mas no caso da universidade, especialmente das públicas, essa questão apresenta-se com outras feições em razão de uma série de fatores. Os concursos de ingresso são claramente para professor, o que evidentemente pressupõe a atividade docente. No entanto ela não é, em muitos casos, o fator que os atrai e os leva a decidir-se por trabalhar nessas instituições. Desse modo, a preocupação com o ensino fica relegada a segundo plano e não raro os docentes buscam liberar-se desse encargo para realizar outras atividades que se mostrem mais atrativas e valorizadas ou menos desgastantes.

Diante desse quadro, é significativo perguntar: quais as razões de tal comportamento? Como é formado o professor do ensino superior? Sua preparação dá conta das múltiplas dimensões implicadas na sua atuação, como as atividades de produção do conhecimento e também as atividades de ensino? Essa questão tem sido considerada em vários países, tanto no âmbito da pesquisa sobre os processos de formação como nas formulações das políticas de ensino superior no que se

refere ao ensino e à pesquisa, exigências que caracterizam o exercício da profissão.

No pensamento hegemônico, duas grandes referências constituem a base que fundamenta a docência. Uma é o mundo do trabalho, sustentando a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” e ratificando a influência das corporações na definição do modelo de atuação docente e do profissional a ser formado nos distintos campos do conhecimento. A outra é o universo da pesquisa, que predomina como preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, o que torna bastante difícil enfrentar a ênfase historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes universitárias. Essas duas tendências revelam-se responsáveis pelo afastamento radical da formação e da atuação docente do campo da pedagogia, ciência que tem como objeto os fenômenos educativos e, portanto, se preocupa com a problemática da formação humana.

Os processos de “preparação do docente” para o ensino superior, segundo o estabelecido na LDB nº 9.394/1996, são desenvolvidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais, como sabemos, os objetivos centrais são a pesquisa e a produção de conhecimento. Os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos, em que pesem alguns avanços importantes, ainda que insuficientes, como a disposição de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* de

A LDB nº

9.394/1996, em seu artigo 66, estabelece:

“A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” E em seu artigo 52 determina que as instituições de ensino superior tenham “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

incluir nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e a criação do estágio de docência, iniciado pela Universidade de São Paulo (USP) em 1992 e instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como obrigatório a todos os seus bolsistas a partir de 1999.

Na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. O panorama internacional não é diferente, como demonstra literatura específica. Porém, tanto aqui como em outros países tem havido crescente preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior e com as inovações no campo da atuação didática.

Pensar princípios e processos formativos para o docente do ensino superior requer levar em conta o contexto e o cenário de sua atuação. Nesse sentido, é importante considerar que o ensino superior brasileiro tem vivido um crescimento bastante significativo. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2007, na década de 1996-2007 foram

criadas 1.387 novas escolas de nível superior, o que permitiu grande crescimento das matrículas e fez que 4.880.381 alunos estivessem no ensino superior nesse ano. Porém, é igualmente importante ressaltar que esse crescimento ocorreu majoritariamente na educação superior privada, responsável por 74,6% das matrículas, enquanto as instituições públicas ficaram com 25,4% do total. Segundo Zainko (2009), a abertura assegurada pela LDB permitiu a criação dos centros universitários, o que favoreceu ao sistema privado uma expansão inédita; o fato é que, em 2007, apenas 8% das instituições privadas se constituíam como universidades, enquanto 92% caracterizavam um sistema de organizações acadêmicas, caracterizando um sistema de educação superior diversificado, mas não universitário.

Esses dados, bem como o amparo legal oferecido pela LDB, são fundamentais para explicar a diversificação atual dos tipos de instituições que se dedicam à formação, aos estudos ou à pesquisa no nível pós-secundário. Assim, além da universidade, classicamente definida como a responsável pelo desenvolvimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão, outras formas de organização do ensino superior são hoje credenciadas pelas instâncias governamentais competentes, ampliando as maneiras de realização do exercício profissional de seus professores. Diante da multiplicidade de perfis institucionais, orientados por objetivos muito variados, tanto as exigências feitas aos professores como os

esforços empreendidos com sua formação cobrem um arco bastante amplo de possibilidades.

A atuação do docente do ensino superior configurou-se de acordo com as tradicionais atribuições da própria universidade, onde, como já dissemos, a produção do conhecimento, o ensino e a extensão se revelam elementos indissociáveis e norteadores da efetivação de seu papel social. Sua preparação para a vida acadêmica, como especialista em uma área específica do conhecimento, ocorre normalmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação. Realiza-se nesses programas a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e publicações, conferindo visibilidade e *status* ao pesquisador. Outras atividades, também de grande importância acadêmica, como a orientação de outros pesquisadores ou aquelas voltadas para a aferição da qualidade das pesquisas realizadas pelos pares (por exemplo, bancas ou pareceres), são entendidas como decorrentes das capacidades e conhecimentos do pesquisador. Esse é, em linhas gerais, o quadro já identificado por vários autores a respeito dos processos formativos do docente do ensino superior (BENEDITO; FERRER; FERRERES,

1995; CUNHA, 1998, 2006a, 2006b; LEITE, 1999; VEIGA; CASTANHO, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ZABALZA, 2004; ARAÚJO, 2005; entre outros).

Dessas circunstâncias de formação que acabamos de descrever decorre séria evidência, assim sintetizada por Cunha (2006a, p. 258): “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente *quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino*”, o que situa o ensino como uma consequência das demais atividades. Em outras palavras, o que se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhe desconhecidos cientificamente.

Para além de tais dificuldades formativas, esse professor enfrenta o desprestígio das ações relativas à docência por conta da prioridade dada às atividades de pesquisa, que passaram a constituir a referência praticamente exclusiva de aferição da chamada produtividade pessoal e institucional, movimento esse de caráter internacional, objetivado nos *rankings* que expõem e qualificam, por meio da quantidade, o trabalho desenvolvido (GIBBS, 2004). Enfrenta também as

dificuldades decorrentes das transformações sociais que têm repercussões diretas na sala de aula.

Como então fazer frente aos novos desafios que se apresentam ao trabalho de formação dos estudantes do ensino superior, levando em conta que a atuação dos professores precisa necessariamente resultar da convergência e articulação equilibrada entre os conhecimentos advindos dos campos científico, investigativo e pedagógico? O que constitui o núcleo de conhecimentos e saberes necessários à atuação dos professores desse nível de ensino? Onde e quando desenvolver a formação para que os docentes tenham uma atuação coerente com o que deles se espera no âmbito da formação dos seus alunos? Em outras palavras, em que circunstâncias desenvolver os processos relativos ao “ser professor” e ao “saber ser professor”?

1. A especificidade da formação do professor do ensino superior

As limitações que se impõem à formação do docente do ensino superior acima descritas têm sido identificadas como um dos fatores que dificultam a vida acadêmica dos estudantes, ensejando o reconhecimento de que a qualificação profissional dos professores tem peso determinante na sua atuação e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ministrado. Por isso, ações de formação estão cada dia mais

presentes no interior das instituições de ensino superior e nas políticas para esse nível de ensino.

A docência universitária caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação. Vários autores (NÓVOA, 1999; BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995; CUNHA, 1998, 2006a; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ZABALZA, 2004; entre outros) fornecem-nos elementos para refletir acerca do papel docente, o que nos permite caracterizá-lo segundo três dimensões: a *dimensão profissional*, em que se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a *dimensão pessoal*, em que se devem desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para lidar com eles ao longo da carreira; a *dimensão organizacional*, em que são estabelecidas as condições de organização, viabilização e remuneração do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional.

Evidentemente, os elementos dessas dimensões entrecruzam-se, sobrepõem-se ou combinam-se das mais variadas formas, sobretudo se

levarmos em conta as características e trajetórias pessoais, bem como a multiplicidade de tipos de instituições presentes hoje no segmento do ensino superior. Em meio, então, às inúmeras possibilidades de “construção do docente”, parece haver certo consenso entre os estudiosos do tema a respeito da importância da construção da identidade docente como leito onde as demais dimensões e seus vários elementos se articulam. Por isso, tomar a docência na tridimensionalidade apontada significa reconhecer que sua sustentação envolve a construção da identidade do professor; o domínio dos elementos teóricos e contextuais necessários à sua prática e o domínio científico do campo específico.

Em outras palavras, realizar ações de ensino requer conhecimentos específicos que precisam ser desenvolvidos cuidadosa e intencionalmente, o que envolve tratar a docência com especial atenção em relação às demais ações, igualmente implicadas na ação do professor universitário no âmbito da pesquisa e da administração (ZABALZA, 2004). Requer também a atenção aos processos formativos que mobilizem os saberes das teorias educacionais necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolver os conhecimentos e as habilidades para que os professores avaliem e investiguem a própria atividade e, com base nela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Esses são os motivos que nos mobilizam na busca pelo aprofundamento de compreensões e caminhos

que se mostrem favorecedores da apropriação e elaboração de referenciais político-pedagógicos capazes de qualificar a ação de ensino. Fazemos então coro com alguns autores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ALMEIDA; PIMENTA, 2009, 2011b; ALARCÃO, 1998; ANASTASIOU, 2000; BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995; MASETTI, 2004; ZABALZA, 2004; FIORENTINI, 1998) ao sustentarmos que o ensino é atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação pedagógica voltada especialmente para esse fim, e atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. Assim, a mediação da prática docente mostra-se indispensável, porém em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica.

A ênfase com que as preocupações se impõem no campo da formação pedagógica do docente relaciona-se fortemente com duas ordens de transformações do mundo contemporâneo, já apontadas: as transformações sociais decorrentes da globalização, responsáveis por reconfigurar os valores e as formas de organização subjacentes à produção e à divulgação do conhecimento, que demandam da universidade, como espaço de produção científica e crítica de conhecimentos, uma formação de profissionais articulada com a velocidade das mudanças; as transformações vividas pela própria universidade, que tornam mais complexo o seu papel formativo. Entre estas, a massificação e

diversificação do perfil estudantil (com destaque para a presença de estudantes trabalhadores com pouco tempo para o estudo, aumento do número de mulheres, diversificação das idades e aumento dos adultos com responsabilidades familiares maiores), ampliação dos cursos noturnos, incorporação das novas tecnologias, facilidades de acesso ao conhecimento.

Esse novo contexto esvaziou o sentido da função do professor como transmissor de conhecimentos, característica marcante dos modelos preservados pela memória de aluno que cada professor carregava consigo e que é a fonte de visões de mundo, concepções epistemológicas e experiências didáticas. Cunha (2006b) afirma que, para a maioria dos professores, esses referenciais constituem o suporte para a futura atuação docente e que alterar esse quadro epistemológico requer dos sujeitos a vivência de processos que os ajudem a refletir sobre si e sobre seu percurso formativo criticamente, permitindo-lhes desconstruir a experiência vivida e organizar outras referências para a prática docente.

Para Zabalza (2004), o desafio atual do docente universitário é conseguir estabelecer-se como mediador das aprendizagens dos alunos, uma vez que a multiplicidade de possibilidades de acesso ao conhecimento requer auxílio para sua decodificação, assimilação, aproveitamento e vinculação com a prática profissional, numa dimensão claramente formativa. Podemos dizer então, concordando com o

autor, que mediar a relação dos alunos com o conhecimento, respondendo às necessidades específicas do variado perfil discente presente em todas as salas de aula, constitui o núcleo da ação pedagógica dos professores universitários. Acrescentamos, porém, que essa ação pedagógica precisa forçosamente ser compreendida e desenvolvida como um trabalho intelectual, em que se articulam teoria e prática numa perspectiva transformadora tanto dos sujeitos envolvidos como da sociedade.

Portanto, os modelos preservados nas representações dos docentes e a ideia de que ensinar é arte que se aprende com a prática não são suficientes para sustentar as necessidades do ensino universitário. Se entendemos o ensino como uma prática complexa e socialmente contextualizada, pensar os requisitos formativos capazes de subsidiar os que nele atuam profissionalmente envolve transitar por: a) concepções a respeito de si e do próprio papel social que dão sustentação à identidade profissional; b) componentes que integram os processos formativos, como teorias e práticas, conteúdos da área específica de atuação, conhecimentos didático-pedagógicos; c) contextos de formação e de trabalho; d) processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional.

Como o nosso objetivo é discutir especialmente a formação pedagógica do professor enquanto profissional do ensino superior, um aspecto importante é localizá-la no campo da formação especializada,

que se revela uma dimensão da formação profissional – ou seja, no campo do esforço para preparar e capacitar pessoas para exercerem uma atividade de trabalho, que requer conhecimentos e habilidades específicas. Visto que o campo de trabalho do professor é o ensino, deduz-se que sua formação é então o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer.

Para aclarar mais essa compreensão, valemo-nos da definição de formação de professores, formulada por Marcelo Garcia, como

o campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, dentro da Pedagogia e da Didática, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação e em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (MARCELO GARCIA, 1995, p. 183).

Falamos de um processo formativo particular, para o qual importa compreender a ação social específica desempenhada pelos professores: o ensino realizado em contextos sociais historicamente determinados e permeados, portanto, por circunstâncias que exigem compreensões e respostas especiais. Esse processo formativo deverá então assegurar aos profissionais da educação superior compreensões a respeito de quatro importantes dimensões do ensino: a dimensão político-ideológica (papel dos

conhecimentos na sociedade e suas relações com o poder), a dimensão ética (relações do conhecimento com a própria condição humana), a dimensão psicopedagógica (relações do conhecimento com os modos de aprender, pensar, sentir, agir) e a dimensão didática (maneiras de organizar e implementar os processos formativos, as relações de ensino-aprendizagem, a construção do conhecimento) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Assim entendido, o processo permanente de formação docente requer a mobilização das compreensões e dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores compreendam e investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo. Essa perspectiva sobre a formação de professores traz implicações para o exercício da docência nas instituições de ensino superior, pressupondo uma política de formação, de valorização do trabalho com o ensino e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Quando a formação continuada se desenvolve como parte do desenvolvimento profissional dos professores, contribui não só para a constituição dos saberes que lhes permitem qualificar as suas maneiras de ensinar, mas também para a configuração da própria profissão docente. Constitui uma maneira de democratizar o acesso aos avanços ocorridos nos campos de atuação dos professores e fortalece-os como sujeitos capazes de discutir, analisar e reconfigurar

Em nossa tese de doutoramento (ALMEIDA, 1999), explicitamos o conceito de desenvolvimento profissional como articulador de uma relação quadrangular, que envolve a formação continuada do professor, os projetos institucionais, as condições materiais necessárias à realização do trabalho educativo e a interação com gestores, coordenadores, pessoal de apoio, entre outros, o que torna essa inter-relação propiciadora de avanços na constituição do sujeito professor e do desenvolvimento da instituição em que trabalha.

a própria prática. Também propicia e amplia a compreensão das mudanças que os atingem e qualifica-os para responderem ao compromisso social de uma universidade que busque a excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão.

Contextualizar a formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores decorre do entendimento de que a formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos a eles pelas autoridades competentes, alheias à dimensão coletiva do trabalho docente, às situações reais enfrentadas por eles em suas práticas cotidianas e à atuação dos demais gestores envolvidos no trabalho pedagógico. Nessa direção, a formação é compreendida como o conjunto de ações de apoio e de acompanhamento do trabalho que cabe aos professores realizar, com a expectativa de seu crescimento pessoal, de transformação institucional e de melhora dos resultados do trabalho.

Essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelo professorado, assegurando-lhes um caráter contínuo e, ao mesmo tempo, articulando-as às condições de efetivação do trabalho realizado. É então no bojo do seu desenvolvimento profissional que os professores vivenciam possibilidades de desenvolvimento pessoal (que lhes permitem alcançar satisfação com o trabalho e consigo mesmo e melhorar a autoestima), ampliam seus conhecimentos (da área

específica, do ensino, da instituição, da cultura geral, acadêmica e profissional), cultivam a capacidade de intervenção (em aula e na instituição), enriquecem suas experiências (fortalecimento da autonomia, ampliação das relações interpessoais).

O desenvolvimento profissional, entendido então como o processo gradual e ininterrupto no qual o professor progride por meio das descobertas pessoais e coletivas, requer que a formação se articule com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social de atuação, ética, condições materiais e sociais de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional – e permite considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante evolução, favorecendo a gestação de nova cultura profissional (ALMEIDA, 1999). Se, porém, a formação não ocorre articulada com os demais aspectos do desenvolvimento profissional, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga imposta aos docentes na atualidade, como bem analisa Nóvoa (1999).

2. Por onde caminhar na formação do professor do ensino superior?

Ao professor que atua no âmbito das universidades têm-se apresentado demandas de naturezas

bastante distintas. Do ponto de vista social, ele tem tido de aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos, cada dia mais diversos em suas bagagens de conhecimentos, vivência cultural, expectativas de vida, etc. Do ponto de vista institucional, tem sido instrado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da universidade, definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados nas aulas, elaborar e gerir projetos de trabalho, estabelecer relações interdisciplinares em suas abordagens. Do ponto de vista pessoal, tem sido chamado a, de modo mais intenso, tomar decisões sobre seu próprio percurso formativo e profissional, romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional mediante a ampliação da convivência com colegas em projetos integrados, grupos de pesquisa e instâncias acadêmicas, em momentos de discussões coletivas nos quais se debatem e reivindicam as condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho.

É por essas razões que defendemos, assim como o fazem autores como Gauthier *et al.* (1998), Imbernón Muñoz (1994), Alarcão (1998) e Pimenta e Anastasiou (2002), a importância de uma “concepção ecológica” da formação docente, que – levando em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e atitudes dos professores em um contexto específico (a universidade e a sala de

aula) – seja capaz de tornar mais eficiente a atuação deles e os saberes que a sustentam. Ou seja, uma formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, que assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos e os ajude a desenvolver a atitude de pesquisador como forma de aprender.

Essa perspectiva orientadora da formação põe em xeque as concepções amplamente presentes no segmento universitário, com frequência identificadas como “tradicional” e “técnica”. A concepção tradicional sustenta que a finalidade do ensino é transmitir os conhecimentos vinculados diretamente ao campo de atuação específico. Portanto, a preparação dos jovens dá-se na direção da reprodução não só das técnicas, mas também dos hábitos, pensamentos e ações, consagrando o que é socialmente estabelecido e valorizado. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 183), ensinar, segundo esse ponto de vista, “*se identifica com transmitir, de geração a geração, os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas*”, e dele decorre

o modelo do professor artesão ou tradicional, cuja atividade é vista como artesanal. Portanto, sua formação se dá na prática, à semelhança do aprendiz, que aprende com o mestre, ou seja, aprende fazendo [...] não sendo necessário investir na sua formação e no seu desenvolvimento profissional.

Por sua vez, a concepção técnica baseia-se na separação entre teoria e prática e na transmissão

acadêmica de conhecimentos, traduzidas num currículo normativo e disciplinar. No entender de Pérez Gómez, essa perspectiva considera que “o ensino é uma ciência aplicada e o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação” (1992, p. 402). Imberñon Muñoz complementa, afirmando que ela

coloca ênfase em um determinado conceito de competência docente, entendida como processo técnico generalizável, sistematizado, rotineiro. [...] A finalidade é formar profissionais eficazes, capazes de aplicar técnicas previamente aprendidas, mais ou menos elaboradas, para resolver situações bem definidas, recorrentes e generalizáveis (1994, p. 38).

Tal entendimento faz que o foco da formação esteja centrado no que os professores devem saber e fazer, portanto, no modelo normativo baseado na aquisição de conteúdos e destrezas fragmentários.

Ambas as concepções fundamentam uma compreensão de ensino, de professor e de profissão que ainda orienta parte considerável do professorado universitário, dificultando que se veja a profissão e a profissionalidade docente como eixos estruturantes da formação. É essa compreensão que embasa o entendimento do ensino como algo estático e permanentemente sustentado por uma didática instrumental, preocupado em assegurar a lógica sequencial do currículo e sem espaço para as características e necessidades dos sujeitos em formação e para as articulações com o contexto em que ela ocorre.

Identificados sinteticamente os elementos do percurso histórico da docência, voltemos então à “concepção ecológica” da formação docente, fundamentada na necessidade de formar um professor capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo. Em suma, falamos de um processo formativo sustentado na articulação teoria-prática, no qual o professor cultive a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa. A formação desse entendimento a respeito da formação dos professores apoia-se em importantes contribuições trazidas por uma literatura nacional e internacional que aponta para a interdependência entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional na profissão docente, a importância da trajetória pessoal na constituição do professor e o caráter reflexivo pressuposto em sua formação e atuação.

A consolidação desse enfoque teórico sobre o professor e sua formação vem possibilitando o desenvolvimento de uma epistemologia da prática, que apresenta uma perspectiva promissora aos estudos educacionais. Pela capacidade de dar conta das questões aí presentes, a categoria “saber docente” – como

aponta Tardif (2002) – tem permitido questionar a visão de que os professores mantêm uma relação com os saberes restrita à função de transmissão dos conhecimentos já constituídos ou que os saberes da prática compõem uma instância de conhecimentos inferiores.

Embora bastante recente, semelhante formulação teórica representa uma contribuição significativa para a conquista da autonomia profissional dos professores na perspectiva da emancipação. Para Contreras (2002, p. 185), “a autonomia supõe um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia”.

A “concepção ecológica” de formação mostra-se também favorecedora de nova cultura profissional sustentada na cooperação, na parceria, na troca, no apoio mútuo. A constituição dessa nova cultura, ainda tão distante da que atualmente permeia a identidade profissional, representa importante foco dos esforços daqueles que apostam na dimensão coletiva da profissão docente e da própria universidade.

Falamos aqui da identidade docente compreendida pelo prisma sociológico, a qual, segundo Gimeno Sacristán (1995), é construída, mantida ou modificada na relação estreita que os sujeitos têm com a realidade. Para Pimenta (1997), “a identidade não é um dado imutável nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente

situado”, e, portanto, o processo de construção da identidade docente decorre dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições aí presentes, das relações com a ciência, o conhecimento, os saberes, dos significados que cada professor confere ao seu próprio fazer cotidiano.

Nessa medida, o fato de o ambiente universitário ser marcado pela atuação isolada, atomizada, pelo predomínio da ação individual sobre a coletiva no desenvolvimento do trabalho, tem consequências na constituição da identidade docente. A vivência no interior de uma profissão configurada pelo desprestígio do ensino em relação à pesquisa e pela individualização do fazer docente marca as condições que os professores têm sobre seu papel institucional, sua importância social, suas práticas profissionais e sobre si mesmos como pessoas.

Reposicionar os elementos incidentes na constituição da identidade docente requer ações que ajudem os professores a redimensionar sua profissionalidade, algo alcançado à medida que se constituam sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, participantes de ações coletivas, profissionais capazes de articular os conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Compreender a formação dos professores como um processo sustentado na capacidade de investigação reflexiva sobre a prática e integrante do seu desenvolvimento profissional favorece um campo

novo de interações, que traz transformações não só no âmbito da atuação profissional – que envolve as múltiplas dimensões da vida do professor e dos seus alunos –, mas também no âmbito social. Gimeno Sacristán e Pérez Gómez explicitam esse potencial ao dizerem que

a realidade é transformada porque esse processo de interações inovadoras requer novos condições sociais, nova distribuição do poder e novos espaços para ir situando os reatlos de nova cultura que emergem da aula. Como todo processo de mudança conduz inevitavelmente a confrontos políticos, dentro de uma realidade plural cujo desenlace, ainda que imprevisível, será obviamente uma modificação da realidade (1998, p. 377).

Um movimento de tal envergadura, que propõe uma reconfiguração da formação e da identidade do professor, não se estabelece ou se desenvolve espontaneamente. Requer, portanto, uma intenção metodológica coerente com seus objetivos. Trabalhar na perspectiva da formação de professores centrada na práxis educativa demanda estratégias metodológicas voltadas para os saberes docentes nela produzidos, as quais considerem os professores como sujeitos ativos desse processo. Como toda opção metodológica representa o paradigma de pesquisa subjacente ao ato de pesquisar, expressando a compreensão que se tem do contexto social, dos valores, dos objetivos que a orientam, as opções metodológicas formativas e voltadas para a emancipação intelectual dos envolvidos, como a dinâmica compreensiva, a pesquisa-ação ou a pesquisa colaborativa, apresentam-se como as mais

pertinentes aos propósitos aqui explicitados (FRANCO; LISTA, 2004).

Estabelecidos os argumentos que evidenciam as bases teórico-metodológicas de nossa concepção a respeito da formação de professores, delimitamos agora três princípios orientadores da formação, que consideramos essenciais. Um primeiro refere-se à imprescindível articulação entre teoria e prática na formação docente, a fim de superar a tradicional justaposição de uma à outra. Sustentamos que, tanto na formação inicial como na continuada, o conhecimento prático e o conhecimento teórico sejam integrados de maneira que assegurem um entendimento adequado da ação docente.

O segundo princípio afirma a importância da integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos conteúdos que serão ensinados. Os professores precisam ter uma compreensão de seu campo científico diferente da que têm enquanto pesquisadores ou profissionais, o que será assegurado pela compreensão pedagógica e didática do processo de ensino-aprendizagem. É esta compreensão que permitirá ao professor estruturar seu pensamento pedagógico.

O terceiro princípio expressa a ideia de que a formação precisa ser assumida como um *continuum*, que ganha vida na articulação das suas diversas etapas ao longo do desenvolvimento profissional docente, sendo a formação inicial considerada o primeiro passo de um processo que se estenderá ao

longo da carreira. Ao mesmo tempo, esse *continuum* de formação precisa estar integrado com os processos de mudanças e inovações educacionais em curso, pois é nele que reside a possibilidade de efetuar as mudanças e melhorar efetivamente o ensino. E se falamos em melhoria do ensino, é preciso articular a formação dos professores e a mudança com o contexto da instituição formadora. Ela é o espaço onde as ações educativas (de alunos e professores) se verificam, onde a cultura profissional é incessantemente construída/reconstruída, onde os professores aprendem, desaprendem e reaprendem continuamente algo sobre suas práticas. Pensar em ações de formação que tenham como objetivo a pesquisa sobre o contexto da atuação docente parece ser uma maneira promissora de desenvolver a pessoa do professor e também a própria instituição, o que torna a pesquisa elemento essencial tanto da formação e do desenvolvimento profissional dos professores quanto do desenvolvimento institucional.

Para fechar as considerações a respeito dos fundamentos da formação de professores, reafirmamos que ela se assenta na compreensão do papel desses profissionais no mundo contemporâneo como responsáveis não só pelas ações realizadas em sala durante a aula, mas também pelo conjunto de decisões que são pressupostos delas, como as opções político-educacionais relativas ao currículo, aos projetos, à disciplina, à articulação entre ensino e pesquisa, à avaliação, etc. Entendemos então que cada vez

mais o professor precisa ser um profissional que toma decisões, avalia, seleciona e constrói sua forma de agir e interagir com os estudantes em formação, meditando e problematizando o contato com o mundo do conhecimento e com a realidade social em que se inserirão como profissionais. Ou seja, precisa assumir-se como um intelectual profissional da educação, para o que sua formação pedagógica e didática tem contribuição imprescindível.

3. Pedagogia e didática na atuação docente: possibilidades para o ensinar e o aprender

Os professores são os responsáveis maiores pelo desenvolvimento do ensino de forma intencional e sistêmica e, portanto, são também os responsáveis por pôr em ação a dimensão formativa da universidade. Cunha (1998, p. 33) afirma que o professor universitário “é o agente principal das decisões no campo [...] é [quem] concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força”. Exatamente por conta dessa atuação especializada é que ele precisa compreender a complexidade envolvida nos processos formativos, bem como conhecer e dominar o campo de conhecimentos específicos capaz de dar-lhe sustentação para que possa desempenhar profissionalmente, e a contento, as atividades inerentes ao ensino e à aprendizagem.

Antes de avançarmos nos conceitos capazes de sustentar os conteúdos e as perspectivas da formação do professor, consideramos importante contextualizar e conceituar o que entendemos por formação, já que o objetivo maior da atuação docente no ensino superior é formar futuros profissionais. A amplitude desse conceito, seus múltiplos significados e dimensões (fala-se hoje em formação do consumidor, formação para a cidadania, formação de pais, formação sexual, etc.) acabam, muitas vezes, por desvirtuá-lo. Mesmo se reduzirmos a abrangência do foco, centrando-nos no campo educacional, o referido conceito aparece muitas vezes carregado de equívocos, como *slogan* de agências interessadas no comércio de certificados ou como elemento que possa assegurar a chancela de “politicamente correta” a algumas atuações institucionais e governamentais, por exemplo.

Buscando pontuar algumas referências para essa delimitação conceitual, tomamos como ponto de partida as balizas firmadas por Marcelo Garcia (1995). Diz o autor que, potencialmente, formação se refere a ações voltadas para a aquisição de saberes – saber-fazer e saber-ser –, em geral se associando ao preparo para o exercício de alguma atividade. Igualmente importante é reconhecer que a formação está também associada ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de autodesenvolvimento, de trabalho sobre si mesmo com o emprego dos mais variados meios, evidenciando um componente pessoal, fruto

da combinação entre amadurecimento, possibilidade de aprendizagens e experiências vividas, em estreita articulação com o mundo social. É então o sujeito histórico e social o articulador das suas finalidades, metas e valores. É ele também o responsável último pela ação de formar-se, ou seja, pela capacidade e pela vontade de formar-se. Para Zabalza (2004), a formação vincula-se, em síntese, com o crescimento e a melhora das pessoas, com o processo de construir-se a si mesmo. É possível então afirmar que a formação pode adotar diversas perspectivas, de acordo com o ponto de vista que a orienta ou com o sujeito que a põe em ação, e que ela resulta tanto dos conteúdos presentes no processo formativo quanto das maneiras pelas quais esse processo é produzido.

Caminhamos, então, nessa tentativa de delimitação conceitual, rumo ao entendimento da formação como um processo que pressupõe crescimento pessoal, cultural e profissional, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento crítico e reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir ao processo de sua própria formação com base nos conhecimentos, representações e experiências que já possui. Estamos então diante do que Marcelo Garcia (1995) define como a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos cotidianos vividos, no horizonte de um projeto pessoal e coletivo.

Outro juízo que nos ajuda nesta reflexão é formulado por Chauvi (2003, p. 12), para quem a formação

é, antes de mais nada, uma relação com o tempo e, portanto, significa

introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instinto ao instante. [...] Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que consigamos elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Chavi explicita a dimensão histórica e cultural da formação, o que ressalta o inerente compromisso social sempre presente nos processos formativos. Falamos então da formação como meio para o desenvolvimento humano, para a inserção do sujeito no processo civilizatório, o que pressupõe o acesso aos possíveis modos de conhecer, obtido com o apoio das teorias, do conhecimento elaborado, da experiência, das emoções, do olhar, da sensibilidade, da cognição, do afeto (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), tarefa em que o professor, como responsável pelo ensino, tem importância primordial.

Quando pensada como eixo estruturante do ensino superior, a compreensão da formação como espaço emancipatório e transformador precisa encontrar tradução clara na atuação dos professores. No entanto, ao contrário da pesquisa, na qual se reconhece a importância e o valor da formação como caminho para alcançar o domínio de seus

fundamentos teóricos, códigos e procedimentos, o ensino muitas vezes é compreendido apenas como uma dimensão técnica do fazer do professor, algo que se aprende com base na prática e pode ser aliamentado apenas pelo conhecimento dos conteúdos da área específica, pelas experiências vividas como aluno. Nessa concepção, o ensino sustenta-se numa perspectiva de neutralidade científica, necessitando, para a sua realização, do domínio de um conjunto de procedimentos voltados à instrução.

Como superar a atuação meramente instrumental no ensino universitário? Como avançar na direção de uma formação que priorize uma perspectiva humanizadora, emancipatória e solidária? Como viabilizar processos formativos focados no desenvolvimento das capacidades para lidar com os conhecimentos, os contextos, os problemas e os sujeitos concretos envolvidos, numa perspectiva ético-política?

Morin (2009), nas considerações contidas na epígrafe deste capítulo, fala-nos da relação dos professores com uma *profissão pedagógica*, que entendemos ser portadora das contribuições do campo da pedagogia (como ciência da educação) e da didática (como teoria do ensino). Aí reside, a nosso ver, o que talvez seja grande dificuldade de parte significativa dos professores universitários: admitir e reconhecer que o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática que requer atenção, cuidado, estudo.

As causas dessa recusa – ou resistência – têm relação com características da docência universitária, já apontadas anteriormente: ter suas bases assentadas nas práticas profissionais específicas realizadas em outros espaços sociais; acreditar na concepção de neutralidade científica como elemento de sustentação das práticas de grande parte dos docentes e pesquisadores; ser fortemente influenciada pela herança do paradigma hegemônico presente nas ciências exatas e da natureza, segundo o qual os conteúdos específicos têm papel dominante na transmissão dos conhecimentos sobre os conteúdos de natureza humanizadora e, portanto, pedagógica. Mas, para além desses fatores, há que considerar o peso que os problemas vividos no desenvolvimento histórico da pedagogia e da didática têm nessa reação.

No caso da pedagogia, Cunha (2006b) considera que ela se constituiu um campo de conhecimento tendo como centro a criança, desenvolveu-se longe do espaço universitário, caracterizou-se como campo de atuação sobretudo feminino e alcançou tardiamente a legitimação científica enquanto campo de conhecimento, sendo por muito tempo espaço de aplicação das demais ciências sociais. Franco (2010), ao discutir as circunstâncias da educação atual, enfatiza o risco – decorrente das políticas educacionais – de perpetuação do caráter tecnicista orientador da formação e atuação docente, com o consequente desinteresse pelas perspectivas pedagógicas da docência. As características da docência

universitária, as polémicas a respeito do estatuto de cientificidade da pedagogia e as dificuldades e fragilidades epistemológicas desse campo de conhecimento constituem complicadores adicionais aos esforços para buscar na pedagogia as referências teóricas capazes de respaldar o ensino universitário.

No campo da didática, o cenário não difere muito, embora ela goze de maior aceitação e esteja presente em grande parte dos processos de formação inicial ou contínua dos professores do ensino universitário. Somos herdeiros de uma visão – ainda predominante em boa parte das políticas educacionais, das instituições de ensino e de seus profissionais –, assentada em forte tradição tecnicista, segundo a qual esse campo de conhecimento deve disponibilizar aos docentes as orientações práticas e os recursos adequados para o enfrentamento das dificuldades presentes no cotidiano do ensino. A didática, assim entendida, encontra seus fundamentos na lógica das “receitas” que amparam as práticas pedagógicas conservadoras e ajuda a justificar os insucessos na aprendizagem como decorrências das dificuldades e deficiências individuais. Nessa perspectiva, ela configura-se como campo de desenvolvimento de novas técnicas, longe, portanto, de preocupar-se com os fins do ensino e as maneiras de realizá-lo. Configura-se desconectada da pedagogia e perde a direção de sentido necessária à formação humanizadora. Atem-se ao “como fazer” na sala de aula, perdendo a possibilidade de

orientar intencionalmente as ações docentes. Ou seja, fica reduzida ao papel de produzir contribuições aos modos de operacionalizar o ensino.

É sabido que os docentes transitam sem maiores problemas pelos conhecimentos disciplinares das áreas que ensinam, pois afinal aí reside sua origem formativa, sua especialidade. As dificuldades aparecem quando entram em cena os alunos reais, com sua diversidade de conhecimentos e necessidades específicas no processo de aprendizagem. São essas dificuldades reais que justificam a necessidade de progredir na formulação de postulados pedagógicos e didáticos capazes de acrescer fundamentos às práticas docentes, movimento que é ao mesmo tempo constituinte do esforço para a reconfiguração, aprofundamento e avanço dos campos da pedagogia e da didática voltadas para o ensino universitário.

Zabalza (2004) fala-nos da importância da reprofissionalização – segundo nosso entendimento, de natureza pedagógica e didática – desses professores como meio de assegurar que os alunos efetivamente aprendam e constituam pessoas e profissionais competentes e críticos:

Não é suficiente dominar os conteúdos. Nem é suficiente ser um bom pesquisador em seu campo. A profissionalidade docente tem a ver com alunos e com como podemos atuar para que eles aprendam efetivamente o que pretendemos ensinar-lhes. [...] A dimensão “educadora” da atividade profissional docente não combina com o mero preparo científico. Requer [...] que [o professor] esteja em condições de estimular o desenvolvimento e a maturidade

de seus estudantes, de torná-los pessoas mais cultas e mais completas do ponto de vista pessoal e social (ZABALZA, 2004, p. 114-115).

A ação de ensino – enquanto emancipadora e proletradora do ato de aprender – não pode ser entendida apenas segundo a dimensão organizativa e operacional das atividades realizadas com o apoio de uma didática instrumentalizada, pois isso acaba por conduzir o professor a uma perspectiva acrítica e conservadora. Suas ações têm uma dimensão pedagógica implícita, que precisa ser compreendida e ressaltada se a expectativa é o desenvolvimento de uma prática formativa crítica e transformadora; ou seja, a dimensão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem precisa sair da invisibilidade e ganhar força como sustentáculo da prática docente.

Então, de qual pedagogia falamos no âmbito do ensino universitário? Franco (2010) ajuda-nos a caminhar pelo território da pedagogia, constituído por inúmeros pontos de tensão que se articulam como um cabo de fios desencapados e se manifestam por meio de “*divergências muito expressivas entre educadores brasileiros, quer na análise de sua cientificidade e de seu estatuto como ciência da educação, quer na sua identidade epistemológica*”. Em meio a essas distintas concepções em disputa, assumimos aqui, com o apoio de Pimenta (1994, 1997), Libâneo (1994, 1998) e Franco (2008, 2010), o entendimento da pedagogia como ciência da educação, ou seja, como um campo de conhecimentos

centrado na problemática da formação humana. Ela preocupa-se, portanto, em sustentar a análise das práticas educativas, subsidiar teoricamente o trabalho pedagógico e favorecer as condições para a transformação dele e a dos sujeitos envolvidos, ou seja, a ação de educar. Nessa medida, é-lhe pertinentemente indagar a respeito dos processos educacionais, debatendo suas finalidades, suas estratégias, seus modos de constituir práticas socialmente contextualizadas, e também propiciar elementos teórico-práticos potencialmente transformadores dessas mesmas práticas. A articulação teoria-prática apresenta-se então como dimensão essencial da ciência pedagógica.

Com base nessas referências teórico-políticas, consideramos apropriado pensar na possibilidade fertilizadora desses atributos no campo do ensino superior, entendendo o que chamamos de *pedagogia universitária* como o conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética.

O acesso dos professores universitários aos referenciais capazes de fundamentar pedagogicamente suas ações educativas é propiciador das

condições para a realização do ensino assentado no exercício da crítica e da autocrítica. É também favorecedor de compreensões mais amplas e articuladas das dimensões epistemológicas e metodológicas da própria prática. E permite ainda conferir sentido ao trabalho realizado em vista da formação de consciências, da mediação de interesses e da defesa incondicional da democracia, da participação, da inclusão (FRANCO, 2008). Dessas orientações derivam os saberes pedagógicos que dão conta de explicitar as finalidades da ação educativa, as quais, segundo Libâneo (1998), implicam o estabelecimento dos objetivos sociopolíticos com base nos quais se definem as formas organizativas e metodológicas orientadoras das práticas educativas. Assim, o processo de ensino-aprendizagem, ao ser por elas fundamentado, pode ser compreendido

como parte de um espaço complexo e multidimensional, em que se entrecruzam múltiplas influências, interesses, expectativas, perspectivas e "jogos" de poder, que ultrapassam as relações institucionais, imbricadas que estão na esfera macrosocial. Referimo-nos a uma pedagogia em que o ensinar e o aprender ganham a dimensão formativa que merecem, apoiando-se em princípios e valores norteadores – do que, por que, para que e como ensinar e aprender (BISSOLI, 2010, p. 37).

Qual é então o sentido da formação universitária, atributo da prática social dos professores universitários? Essa é uma indagação de matiz filosófico-ético-político-educacional que todos necessitamos fazer-nos em primeiro lugar e frequentemente. Acreditamos

que, nesse âmbito de ensino, a formação se dedica ao preparo de profissionais que atuarão em campos específicos do conhecimento e da prática social. No entanto, é importante ressaltar que ela não se reduz à profissionalização de pessoas, ao preparo para o mundo do trabalho, do mercado, da busca de sucesso. Como esclarece Coêlho (2008, p. 6), não podemos perder de vista que o sentido da universidade como instituição social – sentido que constitui a referência orientadora do ofício que nela exercemos – “consiste no trabalho intelectual rigoroso, voltado para o equacionamento dos problemas postos pela manifestação da cultura como saber racional”. É esse papel maior que orienta a atuação do professor, e para dar-lhe vida ele tem, necessariamente, de aprender, ensinar, problematizar, discutir, criar. Nessa medida, na universidade ele “trabalha para constituir como realidade viva e interrogante o ensino, a instrução, a educação, a cultura, a teoria, o método, e para formar os estudantes nessa e por essa *con-vivência com o saber, a cultura, a formação*” (COÊLHO, 2008, p. 22). Para reforçar a ideia desse autor, recuperamos aqui a concepção de Chauvi (2003), segundo a qual a formação significa, antes de tudo, a inserção dos sujeitos na cultura socialmente acumulada, de modo que possa fertilizar as relações reflexivas e críticas com o presente.

A docência, entendida como uma prática complexa, requer leituras culturais, políticas e pedagógicas a respeito dos objetos de ensino, dos contextos

e dos sujeitos envolvidos. Ao contrário do que comumente se pensa no ambiente acadêmico, a ação de ensinar é portadora de desafios e requer respostas possivelmente mais complexas do que o universo da pesquisa. Dessa complexidade deriva o entendimento de que o trabalho docente precisa ser desenvolvido com muito cuidado e fundamento, pois ele é, em sua essência, o lugar da formação de pessoas, que também são profissionais. Portanto, mais do que respostas atomizadas aos encaminhamentos demandados pela prática, o que importa numa perspectiva pedagógica que embase essa ação formadora são as articulações desses elementos numa direção de sentido, que busque a ampliação e a contextualização dos conhecimentos, saberes e experiências dos sujeitos envolvidos na ação de ensinar e aprender – os professores e os alunos.

Segundo Franco (2010, p. 88), “se a pedagogia é concebida como ciência da e para a prática educativa, ela pode produzir conhecimentos que fundamentam tal prática, delineados a partir dos saberes pedagógicos, *construídos pelos docentes*”. É exatamente esse caráter que permite reafirmar a importância da pedagogia universitária como elemento constituinte da formação dos professores do ensino superior, seja em espaços abertos nos cursos de mestrado e doutorado – o que pode então ser considerado como a formação primeira para a vida acadêmica –, seja em espaços organizados em programas ou ações de formação continuada. Ela constitui uma

contribuição fundamental para a qualidade da formação realizada nesse nível de ensino. Nas palavras de Zabalza (2004, p. 153-154), “*uma boa formação sobre os processos de ensino-aprendizagem servirá para iluminar e dar sentido a ação docente dos professores, contribuindo assim para a sua melhora, [o que faz com que] a Pedagogia Universitária tenha um importante papel no âmbito da formação*”.

Explicitamos a compreensão da pedagogia como a ciência da educação e buscamos firmar agora, novamente com o apoio de Pimenta (1994, 1997), Libâneo (1994, 1998) e Franco (2008, 2010), a compreensão da didática como campo de estudo e de investigação sobre o ensino, o que a situa como uma área específica no âmbito da pedagogia, tendo por objeto o ensino enquanto prática social destinada a promover a relação dos alunos com os conhecimentos. Sua intencionalidade é a realização, pelos professores, da reflexão e da análise crítica e transformadora sobre as próprias práticas de ensino. Como afirma Faria (2011), é a didática que possibilita a compreensão das relações entre escola/universidade e sociedade, para que se possa alcançar o significado da função social e política daquelas instituições e fazer a crítica à concepção da neutralidade científica e às condições de trabalho do professor.

As proposições da didática evidenciam potente compreensão e firme compromisso tanto para avançar no tratamento científico das questões educacionais quanto para sua dimensão ético-política.

Trata-se de pôr a educação a serviço da transformação social.

A aceitação da presença da didática no ensino universitário é bem mais frequente do que a da pedagogia, discutida há pouco. No entanto, essa aceitação decorre do conforto proporcionado aos professores pelo entendimento da didática apenas como um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino, destinado a assegurar a eficiência na aprendizagem e o controle sobre seu processo. Essa concepção sustenta-se na noção de neutralidade científica e pedagógica do ensino, o que favorece seu caráter prescritivo e instrumentalizador, bem assim a sua naturalização como prática social, na medida em que não interroga a sua intencionalidade.

Há cerca de quatro décadas essas concepções vêm sendo intrinsecamente questionadas, dando lugar a uma compreensão socialmente contextualizada do ensino, a qual Pimenta e Anastasiou (2002, p. 48) explicitam pela seguinte afirmação:

O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação desses sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo. Então nos parece mais interessante compreender o fenômeno do ensino como uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre. Nessa perspectiva, não é possível dissecá-lo, para identificar suas regularidades, e com base nisso pretender a criação de regras, de técnicas e de modos típicos de operá-lo.

Nessa medida, a didática tem buscado fundamentar percepções e intervenções mais complexas no âmbito do ensino, que levem em conta: a) a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, a fim de articular as dimensões humana, técnica e sociopolítica da educação; b) a análise da problemática educacional concreta presente na instituição formadora; c) a contextualização da prática pedagógica por meio das relações entre ensino, educação e sociedade; a explicitação e análise dos pressupostos das distintas abordagens do ensino; d) as reflexões sobre as experiências concretas, a fim de produzir conhecimento sobre elas; e) a relação entre teoria e prática, como meio de fazer avançar as condições sociais (CANDAU, 1984).

Em texto recente, coletivamente produzido, sustentamos que

nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, o alargamento de visão, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora.

Sem negar sua dimensão técnica e organizadora dos procedimentos de ensino, entendemos que a didática ampliou seu raio de atenção, abarcando as dimensões epistemológica e político-ideológica pressupostas nas ações de ensino. Nessa perspectiva teórica, a didática encontra-se com a pedagogia, enquanto produtora da teoria pedagógica, para

produzir os conhecimentos e orientações necessárias ao trabalho docente (FRANCO, 2010).

Com essas considerações, procuramos fundamentar a importância tanto da dimensão pedagógica, como propiciadora dos horizontes que balizam as atividades formadoras na universidade, quanto da didática, como orientadora e organizadora das atividades de ensino. Queremos, porém, fazer aqui importante observação sobre as circunstâncias e condições de trabalho dos professores do ensino superior. Na maior parte dos casos, eles são contratados apenas para dar aula, dificilmente têm condições de empreender pesquisas e não contam com espaços de participação e interferência nos caminhos da instituição ou na definição dos rumos pedagógicos do próprio trabalho. Trabalham com elevado número de alunos por sala, sem apoio pedagógico às suas ações, não tomam decisões sobre seu processo formativo nem participam de projetos coletivos com seus pares. Diante desse quadro, é fundamental reafirmarmos que o número de alunos em sala, as condições da jornada de trabalho e da carreira, o valor da remuneração, as possibilidades de formação continuada, entre outros tantos fatores, incidem diretamente nas possíveis maneiras de desenvolver o ensino. Reafirmar as atuais circunstâncias e reivindicar adequadas condições de trabalho é essencial para que não se caia no campo do voluntarismo e se julgue que somente a atuação do professor poderá solucionar os gargalos presentes no ensino

superior. Tê-las em conta é também o antídoto contra as atitudes que acabam por responsabilizar individualmente os professores pelos insucessos na aprendizagem e pelos consequentes índices de evasão.

Isso posto, nosso esforço centra-se agora em delimitar do quadro teórico delineado alguns desdobramentos que indicam possibilidades para as ações docentes, não a fim de criar modelos, exemplos ou regras, mas de ampliar a compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz. Zabalza (2004, p. 112) ajuda-nos nessa empresa quando aponta quatro características do fazer docente competente que explicitam o âmbito prático desses pressupostos. São elas:

- *alto nível de competência em sua matéria;*
- *habilidades comunicativas (boa organização dos conteúdos, clareza na exposição oral e escrita, materiais bem construídos, etc.);*
- *envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes: buscar como facilitá-la, estimular seu interesse, oferecer-lhes oportunidades que possam alcançar êxito, motivá-los para o estudo, etc.;*
- *interesse e preocupação com os estudantes a nível individual: proximidade, atitude positiva, reforço, etc.*

Essas características do que podemos denominar profissionalidade docente ganham vida no campo da prática quando o professor assume a importância de reconhecer o perfil de seus alunos; identificar seus

conhecimentos prévios, interesses e necessidades; saber como motivá-los; adequar os conteúdos formativos às suas demandas; distinguir as estratégias e recursos mais eficientes para a aprendizagem; saber avaliar se os objetivos do ensino foram alcançados – entre tantos outros requisitos para a boa docência. Evidencia-se assim que apenas o domínio dos conteúdos específicos ou a alta capacidade investigativa não são suficientes. Ter em conta os alunos em sua heterogeneidade pessoal e cultural, aproximar-se deles, desenvolver uma interação positiva, saber como desdobrar as próprias ações e assos alunos na direção não só da apropriação dos conteúdos, mas também da formação ampla dos sujeitos envolvidos, é o grande desafio.

Também é parte da dimensão pedagógica e didática do trabalho docente atentar para que a organização do processo de ensino-aprendizagem seja realizada em múltiplas direções, de maneira que possibilite relações do tipo professor-aluno, aluno-professor, aluno consigo mesmo, aluno-aluno. A mudança das diretrizes tradicionais do ensino – nas quais predomina a relação professor-aluno –, mediante intervenções de caráter didático-pedagógico capazes de ajudar os estudantes no seu trabalho pessoal em situações coletivas e individualizadas de ensino, favorecerá a articulação da aprendizagem com a formação dos sujeitos envolvidos.

Outro aspecto da dimensão educadora que ancora o trabalho docente é a atenção que precisa ser

dada a aspectos aparentemente bastante simples no contexto da formação dos alunos, como “ler”, “escrever” e “estudar”. Esses conceitos, interpretados pelo senso comum como aprendizagens que se realizam na escola básica, são, no entanto, em grande parte das vezes, trabalhados de maneira um tanto simplista nesse nível de ensino. No ambiente acadêmico, são tomados como aprendidos *a priori*; portanto, tratados como algo com o qual não se deve ocupar tempo nem depender esforços. Porém isso está bem longe da realidade, e, para alcançar a essência da formação universitária, que precisa ter caráter crítico, rigoroso e criativo, espera-se que os professores sejam capazes de propiciar aos estudantes compreensões e apropriações aprofundadas dos seus significados.

A leitura é condição primeira para o desenvolvimento do estudo. Caminhar na direção de transcender a decifração de sons e sinais gráficos, buscar suas articulações com objetos e situações e apreender os significados e sentidos das ideias, conceitos, argumentos, teorias e métodos depende de incansável movimento de orientação e de proposições até alcançar o sentido intrínseco do que é lido. A capacidade de leitura é requisito para o domínio da escrita e para o estudo. A escrita, por sua vez, é conteúdo imprescindível em si mesmo e é, ao mesmo tempo, considerada indispensável na aprendizagem de outros conhecimentos acadêmicos. Portanto, contribuir para que os estudantes desenvolvam o domínio da escrita adquire relevância ao promover uma

forma de expressão esperada de todos os que tenham formação em nível superior, cujo domínio constitui forte indicador de êxito ou fracasso na aprendizagem universitária. Igualmente importante é ajudar os jovens a entender que estudar envolve intenso trabalho interior com textos, questões, exercícios e experiências, os quais reconfiguram suas compreensões e apropriações. Isso requer concentração, recolhimento, tempo, orientação e inúmeras oportunidades de pôr essas compreensões e apropriações em prática, as quais, aliás, precisam ser avaliadas e reorientadas.

Outras aptidões exigidas dos estudantes referem-se: ao domínio de habilidades para o controle do tempo requerido pelas atividades acadêmicas; ao desenvolvimento da capacidade de concentração e pensamento como via de aperfeiçoamento das tão essenciais habilidades de repetir e memorizar; à aplicação necessária ao estudo e às demais atividades pertinentes à vida estudantil; à possibilidade de identificar e superar rapidamente as dificuldades presentes na aprendizagem, que podem comprometer o que virá a seguir. Aprender o sentido da experiência universitária envolve, como bem o demonstra Belletati (2011), o domínio de um conjunto de habilidades cognitivas, procedimentos e hábitos acadêmicos, cujas construções se desenvolvem mais rapidamente e de maneira mais eficaz se o professor estiver atento e perceptivo às necessidades dos seus alunos, que nem sempre conseguem manifestar suas carências ou até

mesmo sofrimento diante de demandas impossíveis de ser espontaneamente respondidas.

Essas são dimensões essenciais da constituição do sujeito e elementos basilares das potencialidades que permitirão aos alunos alcançar o desenvolvimento mais profundo da aprendizagem, o que é potencialmente favorecedor da formação crítica e do conhecimento técnico, científico e político (BIGGS, 2006). Ensinar como estudar, como aprender, como questionar, como organizar-se são também atribuições do trabalho docente.

Para além desses aspectos relativos à constituição do sujeito, há outros tantos igualmente importantes na organização e no desenvolvimento didático-pedagógico do trabalho docente, por exemplo: a construção do conhecimento enquanto fenômeno social; a problematização e análise das distintas teorias que lhe são subjacentes e os tipos de práticas que fundamentam; as articulações teoria-prática, conteúdo-forma, intencionalidades-objetivos como estruturadoras dos processos formativos; as abordagens multi, inter e transdisciplinares do conhecimento, a fim de proporcionar condições para os diálogos necessários às compreensões mais alargadas e contextualizadas dos campos de formação e atuação; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como referência para a prática social dos estudantes. Nesse sentido, os fundamentos pedagógicos e didáticos articulam-se como pano de fundo para a gestão das relações dos

sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com os conhecimentos em estudo e com a sociedade.

É, então, à luz dessas referências teóricas que dão sustentação à ideia de pedagogia universitária que analisamos as experiências de formação contínua- da levadas a efeito por cinco universidades com o objetivo de proporcionar-lhes apoio pedagógico e desenvolvimento profissional.