

ARTIGOS

Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior

Alda Roberta Torres e Maria Isabel de Almeida

RESUMO: O trabalho apresentado tem como objetivo analisar a Pedagogia no contexto da educação superior e as suas contribuições relacionadas ao desenvolvimento profissional na formação de professores. Para tanto, analisa como o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária vem se constituindo, e, sobretudo, problematiza-o na direção de pensarmos a Pedagogia para a educação superior numa perspectiva mais ampla que a própria universidade. Ademais, analisa a imbricação das políticas institucionais para a formação dos professores da educação superior, compreendendo que as instituições são responsáveis pela promoção dessa formação. A abordagem epistemológica assumida neste trabalho está sustentada pelas contribuições de Vázquez (2011), Heller (2008), Cunha (1998, 2006, 2008), Pimenta (1998), Almeida (2006, 2011, 2012), Almeida e Pimenta (2009) e Pimenta e Almeida (2011). No desenvolvimento das nossas análises, compreendemos que a Pedagogia Universitária é um campo de conhecimento profícuo e em expansão que contribui na proposição de políticas institucionais de formação de professores da educação superior, sobretudo quando se trata da formação pedagógica. O cenário da educação superior é atingido por reformas de cunho político-econômico que resvalam no trabalho do professor, alterando as características da docência no ensino superior e trazendo tensões desafiadoras para a comunidade acadêmica que, ao pensar na formação para a docência, poderá vinculá-la ao desenvolvimento profissional docente, mas enfrentará as omissões da legislação e as tendências mercadológicas que pautam esse cenário, expressas através de políticas nacionais que assimilam tendências mundiais de padronização e regulamentação do trabalho dos professores.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de professor; Pedagogia; educação superior; Pedagogia Universitária.

ABSTRACT: This work aims to analyze the Pedagogy in the environment of Higher Education and its contributions on teacher formation related to the professional development of a teacher. In order to do that, this work analyzes how the field of knowledge of University Pedagogy has been developing, but most of all, it heads towards the thought of Pedagogy for Higher Education, in a broader perspective than the university itself. Furthermore, it analyzes the overlapping institutional policies on the formation of teachers for Higher Education understanding that the institutions are responsible for providing this formation. The epistemological approach taken in this work is supported by the contributions of Vázquez (2011), Heller (2008), Cunha, (1998, 2006, 2008), Pimenta (1998), Almeida (2006, 2011, 2012), Almeida and Pimenta (2009) e Pimenta and Almeida (2011). By developing our analyses we understand that the University Pedagogy is a fruitful and expanding field of knowledge which contributes for the proposition of institutional policies on the formation of teachers for Higher Education, especially concerning pedagogical formation. The environment of Higher Education is affected by changes of political-economical nature which interfere in the work of the teacher, altering the features of teaching in higher education and bringing challenging tensions to the academic community. This community, when considering teacher formation, may link it to professional development of a teacher, but will face the omission of legislation and the market trends which guide this environment, expressed by national policies that assimilate world trends of standardization and regulation for teachers' work.

KEY WORDS: Teacher formation; Pedagogy; Higher Education; University Pedagogy.

INTRODUÇÃO

O esforço para compreender a formação do professor e as suas relações com uma Pedagogia para a educação superior nos coloca diante da importância de estudarmos a constituição do campo de conhecimento denominado por alguns pesquisadores como Pedagogia Universitária. Essa discussão tem sido alvo das comunidades acadêmicas em diversos países e, não diferentemente, vimos no Brasil um avanço e um crescimento do interesse em pesquisas nessa área, investigando questões que revelam a Pedagogia Universitária como um campo polissêmico e em expansão. No entanto, compreendemos que a diversificação dos tipos de Instituições de Educação Superior (IES), a ampliação do raio de alcance do trabalho docente, a diversidade dos perfis dos estudantes e a expansão desse nível de ensino são algumas das modificações significativas oriundas de políticas públicas sociais educacionais que nos lançam o desafio de tomarmos o estudo da Pedagogia para além da universidade, ou seja, uma Pedagogia para a educação superior. Ademais, nesse contexto, acreditamos na importância de se pensar a formação do professor que atua na educação superior considerando seu desenvolvimento profissional, tendo em vista políticas de formação que reconheçam a importância do ensino e que garantam apoio ao trabalho desses profissionais.

Considerando esse cenário, organizamos nossas reflexões através deste artigo, estruturando-o em três partes. Na primeira, desenvolvemos alguns apontamentos sobre o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária; na segunda, desenvolvemos uma reflexão sobre a docência na educação superior, destacando algumas de suas características e tensões; e, na terceira parte, analisamos a formação do professor da educação superior e as relações com seu desenvolvimento profissional, realçando a responsabilidade institucional nesse processo. Em seguida, tecemos algumas considerações no intuito de sistematizar nossas análises finais.

APONTAMENTOS SOBRE A PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os estudos sobre uma Pedagogia voltada à educação superior têm sido motivo de pesquisa e de preocupações políticas no âmbito da educação. Há um movimento em torno da educação superior a fim de pensar melhor a sua docência, seu ensino, o perfil do seu aluno, o trabalho docente, a profissionalização deste e tantos outros aspectos que desencadeiam discussões importantes nesse campo. As discussões partem de interesses educacionais, e sobretudo políticos, que consideram o mercado como um forte marco regulador e giram em torno de sucessivos acordos internacionais, a exemplo do Tratado de Bolonha. É desafiador, para a comunidade acadêmica, trabalhar na direção de melhor formar seu professor, melhor atender a seu estudante e, conseqüentemente, produzir conhecimentos válidos para a sociedade sem se render às exigências globais de cunho exclusivamente mercadológico, “já que a partir de um determinado modelo a imitar, considerado não passível de aperfeiçoamento, a capacidade criativa se anula” (VÁZQUEZ, 2011, p. 17). Nesse cenário, as reflexões aqui apresentadas sobre a formação de professores e a Pedagogia para a educação superior consideram que o trabalho docente é um fenômeno que emerge como uma realidade concreta, sendo fundamental que a educação superior abandone as diretrizes mercadológicas para que os professores possam transformar, de forma criadora, essa realidade.

Nesse contexto, iniciemos nossas reflexões a partir de Araújo (2008), que parte do pressuposto de que a locução Pedagogia Universitária carrega consigo um sentido próprio. Para efeito da nossa análise, pensemos nesse vocábulo de maneira separada para que, depois, possamos entendê-lo relacionado. Pedagogia, etimologicamente, significa direção ou educação de crianças e, por extensão de sentido, é um “conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar” (HOUISS, 2009). Apesar da limitação dessa definição ao relacionar a conceituação de Pedagogia

a um conjunto de métodos, é interessante observarmos que, em linhas gerais, ela traz a ideia da Pedagogia envolvida semanticamente com a concepção de educação, ensino, instrução e formação. Se, por um lado, tirar as ambiguidades desses termos é uma tarefa complexa a ser feita, não constituindo o objetivo deste artigo, por outro lado, não é nossa intenção circunscrever este debate às questões semânticas sobre os referidos termos. Todavia, buscamos destacar algumas ideias que julgamos importantes para a discussão sobre uma Pedagogia voltada à educação superior, problematizando-a numa dimensão que julgamos fundamental, ou seja, aquela que considera a realidade da educação superior e a sua complexidade.

Para tanto, consideramos a educação como uma prática social e como um processo de socialização no qual há aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais e da produção do conhecimento realizadas pelas gerações anteriores, superando e produzindo novos conhecimentos. Assim compreendida, a educação acontece em diversos espaços na vida social e é praticada por diversas pessoas que não apenas os professores, pois é através da mediatização do mundo que os homens se educam mutuamente na direção de compreender, criticar e se posicionar diante da realidade que os cerca (FREIRE, 2004). Nessa direção, a transmissão do legado cultural às novas gerações está ligada a questões da instrução que possuem relação com o saber. Contudo, tanto a educação tomada no sentido aqui exposto quanto a instrução têm lugar em espaços que vão além das instituições educacionais – escolas, faculdades, universidades e outras. No entanto, são esses espaços circunscritos das citadas instituições educacionais – tipos particulares de instituição social –, nos quais se produz uma ação intencional e originalmente própria praticada pelo professor, que possuem as funções de educar e instruir, ao mesmo tempo que o significado da Pedagogia é confundido com a didática. Assim, para melhor compreendermos a didática, é necessário esclarecer que o ensino é um processo curricular e ao mesmo tempo interpessoal, com relação direta com os conteúdos disciplinares e com o saber dos sujeitos da práxis pedagógica. Nesse sentido, a didática toma o estudante como sujeito da aprendizagem e tem nos seus conteúdos uma preocupação característica no que se refere ao ensino. Ela é a teoria do ensino porque coloca as questões do processo de ensino e aprendizagem no centro da sua problemática (ALMEIDA, 2011; FARIA, 2011). Já a Pedagogia tem a preocupação imediata com as práticas docentes e as relações que essas práticas proporcionam e constroem com os sujeitos pedagógicos e com a comunidade, configurando-se como a ciência da educação (PIMENTA, 1998). Há nela a preocupação com a gestão da sala de aula e dos conteúdos disciplinares, com a comunicação entre estudantes, professores e comunidade em geral, com as relações interpessoais na aula, enfim, com as interações imediatas na realidade concreta dos professores e dos estudantes em sala de aula e fora dela. Assim, a prática docente passa a ser fundamental na Pedagogia, alimentando-se dos seus saberes e do seu contexto. Nessa configuração, um caminho se abre na Pedagogia: o estudo da formação do professor como profissional com saberes específicos e em contextos complexos de atuação, relevando assim uma concepção de Pedagogia voltada à práxis educativa.

Por conseguinte, Mazzotti (1998) destaca que a Pedagogia é a ciência da educação, determinando uma posição de reflexão sistemática sobre a prática educativa que, portanto, não se confunde com a educação. Pimenta (1998) sintetiza as ideias de Mazzotti (1998), indicando que a Pedagogia “é uma ciência da prática, que não se efetiva como uma tecnologia, e sim como uma reflexão sistemática” (p. 52) sobre a educação. Atente-se que a educação nesse âmbito é tida como uma prática social e, como tal, é feita e construída pelo homem agente de uma práxis intencional e transformadora, cabendo à Pedagogia o estudo rigoroso, histórico e investigativo dessa prática social, humana, complexa e inconclusa.

As reflexões desenvolvidas até aqui nos apontam que a Pedagogia existe em relação ao contexto e à práxis. Dessa forma, para pensarmos numa Pedagogia para a educação superior, necessitamos da análise

do contexto que a envolve. Assim, esse nível de ensino, tomado em sua complexidade, nos apresenta um contexto de mudança, especialmente quando se refere às concepções de ciência e de conhecimento que pautaram a cultura acadêmica por tanto tempo. O contexto acadêmico é transversalizado por essa questão fulcral – a concepção de ciência. Dessa, derivam as concepções de homem, de sociedade, de conhecimento e de cultura que pautam a prática educativa na educação superior desenvolvida por professores, por gestores e, por conseguinte, estruturam a própria cultura acadêmica. Essa preocupação é importante quando pensamos a Pedagogia Universitária a partir de proposições que surgem mundialmente, sendo necessário analisar as causas do surgimento desses modelos e a quem estão servindo. Contudo, acreditamos na necessidade de consolidarmos uma Pedagogia para a educação superior, desde que ela seja pensada num movimento crítico, rigoroso e democrático.

Assim, o campo de conhecimento da Pedagogia para a educação superior, denominado por alguns estudiosos como Pedagogia Universitária, vai sendo demarcado como um campo ao qual cabe estudar o fenômeno educativo, tomando-o na realidade histórica e social da educação superior, portanto, um campo complexo e com múltiplas referências. Nesse sentido, uma das suas tensões é ser pensada a partir das vivências institucionais, pois esse campo terá mais força à medida que estiver mais ligado ao vivido concretamente, coexistindo a atitude natural cotidiana com a atitude filosófica. Pensada dessa maneira, a Pedagogia toma a realidade concreta para pensar a prática educativa na educação superior, convergindo com o pensamento de Heller (2008), pois privilegia a vida cotidiana como espaço/tempo no qual os indivíduos podem conservar e/ou transformar suas histórias, uma vez que o cotidiano é um lugar de se fazer a história. No pensamento helleriano é fundamental a compreensão de que as transformações e as mudanças só serão completas se não deixarem a vida cotidiana à margem desse processo.

Dessa forma, a Pedagogia Universitária vem se apresentando como um campo em expansão, polissêmico, de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior que deve ser assumida pelas instituições (CUNHA, 1998, 2006, 2008; LEITE, 2006; LUCARELLI, 2000; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; PIMENTA e ALMEIDA, 2009; ALMEIDA, 2011). Assim pensada, a Pedagogia Universitária é um campo de conhecimento que pode contribuir para a formação docente e, ao ser assumida pela instituição como um caminho para a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, poderá superar os modelos tradicionais de formação pautados em treinamentos e vivências isoladas e, ao mesmo tempo, revelar uma concepção de formação que toma a prática cotidiana nas IES como centro de suas preocupações, elegendo o professor e o estudante como sujeitos ativos e críticos. Dessa maneira, constitui-se como um espaço privilegiado para a construção de um novo paradigma de docência universitária (ALMEIDA, 2012).

Partilhando do entendimento das autoras supracitadas e, sobretudo, considerando a complexidade do contexto da educação superior, compreendemos que a Pedagogia para a esse tipo de educação não tem um fim em si mesma e, inspirando-nos nos ensinamentos de Vázquez (2011), compreendemo-la a partir dos sujeitos que fazem essa realidade, uma vez que, sem esse conteúdo humano, ela se esvazia e passa a ser estratégia política ou discurso vazio de inovação. Nessa direção, daremos prosseguimento às nossas análises, elegendo a problematização de algumas características e tensões que pautam a docência na educação superior, uma tarefa da qual nos ocuparemos na sequência deste artigo.

CARACTERÍSTICAS E TENSÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O exercício do magistério na educação superior vem sendo transformado por meio da diversidade de instituições com organizações acadêmicas que fragilizam a profissão docente, da dinamicidade da história e de políticas omissas e mercadológicas de formação de professores, entre outros aspectos que modificam continuamente a maneira de ensinar.

Quando pensamos na Pedagogia para a educação superior na perspectiva de ser um campo de conhecimento que fomenta programas de desenvolvimento profissional com vistas à formação do professor, consideramos que a docência nesse nível de ensino é uma face fundamental a ser analisada, pois as diversas características que a compõem nos proporcionam importantes reflexões acerca do ensino e do perfil docente. Pimenta e Anastasiou (2002) analisam a docência do ensino superior refletindo sobre suas crises, e elencam atribuições que marcam esse ensino com um enfoque voltado à didática que muito contribui para compreendermos esse universo. Por conseguinte, nossa reflexão considera essas contribuições, mas, sobretudo, reflete sobre aquelas características que estão mais relacionadas aos contextos institucionais e ao desenvolvimento profissional, envolvendo a formação do professor da educação superior.

Dessa forma, a docência, nesse nível de ensino, tem apresentado várias características, entre as quais destacamos três: a valorização dos conhecimentos específicos das diversas áreas em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, o prestígio da pesquisa em detrimento do ensino de graduação, e as políticas públicas e institucionais omissas com tendência de mercado para a formação de professores.

A primeira característica – valorização dos conhecimentos específicos das diversas áreas em detrimento dos conhecimentos pedagógicos – está relacionada à predominância das aulas magistrais e conteudistas que marcaram a história da universidade, revelando-se na própria concepção de ciência e conhecimento que ainda hoje temos observado no meio acadêmico. Ora, ao compreendermos que o professor, ao exercer a docência, constrói a si mesmo no processo dinâmico da sua ação e de seu trabalho, vemos que será a própria função de transmissão cultural que interpelará o professor na construção de sua identidade, uma vez que, ao ensinar, ele costuma legitimar e acreditar no que ensina. Cunha (2008) nos aponta que “os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho” (p. 20), pois, para essa pesquisadora, a formação do docente universitário sempre estará confrontada com a tensão entre os conhecimentos científicos e pedagógicos. Dessa forma, o ensino como prática social vai além do domínio e composição lógica de conteúdos, perspectiva comum às aulas conteudistas, sendo compreendido como uma prática interativa na qual o contexto e os sujeitos são fundamentais no desenvolvimento do trabalho docente como práxis pedagógica.

A segunda característica – o prestígio da pesquisa em detrimento do ensino de graduação – tem marcado a vida acadêmica, uma vez que o ensino de graduação tem sido preterido em relação às atividades de investigação científica pelos professores, como também pelas políticas de carreira docente das instituições e de agências de fomento. A carreira docente é pensada a partir da produção científica voltada à pesquisa como viabilidade de mudança de níveis e faixas salariais, nas quais o valor das atividades de ensino e extensão é infinitamente menor, assim como “as publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê na docência, em geral, uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata do ensino de graduação” (CUNHA, 2007, p. 18). Essa realidade é diferenciada por áreas do conhecimento, mas, no geral, se apresenta dessa maneira, inclusive sendo agravada pelos processos de avaliação externa tão presente na cultura acadêmica.

A terceira característica – políticas públicas e institucionais omissas e com tendência de mercado para a formação de professores – tem marcado esse cenário, porque resvala na omissão da própria legislação federal, especificamente quando se trata das prerrogativas legais anunciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 1996), que estabelece apenas a percentagem de professores doutores

e mestres que se deve ter na universidade, assim como o regime de trabalho, e institui que a prática de ensino não é exigência para o exercício do magistério superior, que a formação dar-se-á em cursos de pós-graduação e que o notório saber poderá suprir a exigência de título acadêmico. Essas prerrogativas legais minimalistas deixam à deriva a efetiva formação de professores para a educação superior, não primando pelo conhecimento pedagógico na condução do ensino, da extensão e, quiçá, da própria pesquisa.

A docência na educação superior, pensada a partir dessas características, suscita-nos algumas tensões que têm feito parte do cotidiano dos docentes e das IES. Entre as diversas tensões desafiadoras, como o movimento da realidade, as questões sociais, as mudanças da organização do Estado e o pensar e o agir diante de uma visão moderna e fragmentada de ciência (ANASTASIOU, 2007), destacamos, para efeito deste artigo, a expansão da educação superior e a produtividade acadêmica.

Com a expansão desse nível de ensino, ocorre a diversificação das instituições e a interiorização da educação pública federal, acompanhada por uma política de democratização de acesso à educação superior, desafiando as IES e seus professores a lidar com uma diversidade de demandas e necessidades que afloram cotidianamente em sala de aula e na organização institucional. A própria interiorização da rede federal de ensino tem trazido tensões às IES ao contribuir com o acesso de estudantes com perfis diferenciados que demandam políticas de permanências até então pouco pensadas. Diante dessa realidade, o professor da educação superior é chamado a redescobrir suas crenças e concepções sobre sua prática educativa, o que resvala na construção da sua profissão. São mudanças requeridas que demandam que as instituições pensem na formação de seus quadros e, especialmente, na formação de seus professores.

Outros aspectos podem ser levantados, mas, diante destes aqui citados, podemos inferir que a educação superior não se preparou para essas mudanças e menos ainda os seus corpos docente e administrativo. A permanência desses estudantes em muito depende das políticas institucionais e de governo, mas é considerada de maneira simplista como dependente apenas do trabalho docente. O acompanhamento das trajetórias pedagógica e social desses estudantes parece-nos ser uma oportunidade de estudo que muito contribuiria nas políticas institucionais e de governo. A composição de equipes multidisciplinares para acompanhar as trajetórias desses estudantes e o modo como eles constroem sua vida acadêmica abre uma oportunidade para o professor da educação superior conhecer melhor a sala de aula, já que não se trata apenas de jovens recém-saídos do ensino médio, mas também de adultos que estavam à margem da vida estudantil e que voltam ao mundo da escolarização, carregando consigo experiências que lhes conferem outra maturidade. Destaca-se que as tensões citadas com a expansão da educação superior não são únicas e, portanto, também merecem realce aquelas que estão diretamente ligadas à falta de infraestruturas física, administrativa e de pessoal, o que tem um enorme impacto na qualidade da educação superior. Nesse sentido, reportemo-nos a Scheibe (1987), quando, àquela época, já criticava a política expansionista que não busca convergência entre quantidade e qualidade. Essa pesquisadora tece assim a sua crítica:

Ainda que sejam graves os aspectos qualitativos na educação superior no Brasil, é necessário não subestimar a dimensão quantitativa. [...] Portanto, nem o modelo expansionista adotado nos anos sessenta é o mais adequado e nem o privilegiamento qualitativo que se delineia atualmente é democratizante. O nexa quantidade-qualidade precisa ser colocado não em contraposição, mas sim de forma inseparável (p. 38).

A crítica feita estabelece uma relação com o tempo histórico do trabalho da pesquisadora. No entanto, é necessário lembrar que, na década seguinte, ou seja, nos anos 1990, tivemos a maior expansão da educação superior privada no Brasil, reincidindo assim a dissociação entre a quantidade e qualidade.

Já a exigência de produtividade feita aos professores na educação superior é talvez uma das tensões mais perversas desses últimos tempos. O professor é obrigado a produzir pesquisas e a se envolver com as atividades extensionistas, além de assumir um número de aulas superior a uma carga horária que pressuponha um bom trabalho. As IES passam por avaliações externas com legitimidade questionável e, por isso, pressionam ainda mais os professores a partir do controle de seu trabalho; cria-se uma competição entre as instituições através de conceitos de avaliação, trazendo para a área educacional princípios mercadológicos; a formação de professores fica restrita ao alvedrio pessoal, passando a responsabilidade das políticas institucionais para a iniciativa privada dos docentes. O professor vive na tensão entre uma pseudoautonomia sobre a sua formação e profissão e o cerceamento e controle institucionais.

Explicitadas as características e tensões que elegemos para analisarmos a docência na educação superior, passemos à terceira parte deste artigo, que reúne algumas das nossas reflexões sobre a formação de professores dessa área e sua necessária relação com o seu desenvolvimento profissional tomada no arcabouço da Pedagogia para a educação superior.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Se a docência requer formação profissional específica para o seu exercício, que é incessantemente reconfigurado, os modos de *'ser professor'*, de *'saber ser professor'* e de *'poder ser professor'* estão permanentemente em questão e vinculam-se à própria construção da identidade docente e ao seu desenvolvimento profissional. Isso requer que a formação seja vista contextualizadamente nos seus aspectos social, histórico, institucional e pedagógico, já que não pode ser separada das condições efetivas do exercício profissional da docência (ALMEIDA, 2011, p. 12).

Considerando a proposta de Almeida (2011) sobre a formação profissional e a docência na educação superior, compreendemos como fundamental a intensa relação da Pedagogia para educação superior com a formação docente, já que acreditamos que essa é inconteste para acompanhar as transformações e os desafios históricos, alguns aqui já problematizados. Sendo assim, tomamos a formação numa perspectiva integradora que, como nos aponta a pesquisadora citada, vincula-se à identidade do professor e ao seu desenvolvimento profissional, contemplando um processo pensadem relação ao contexto e considerando a sua pessoalidade e a institucionalidade. Ainda, Almeida (2011) discute o papel da instituição no processo de formação do professor universitário, defendendo que cabe a ela assumir o princípio pedagógico para a docência na educação superior por meio de formulação de políticas permanentes de formação para assegurar a qualidade do trabalho da universidade na contemporaneidade, expressando o compromisso dela com a mudança e com a melhoria na qualidade da docência e do ensino.

Compartilhamos do pressuposto de que as instituições possuem função fundamental na formação de seu professor e reportamo-nos igualmente a Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou (2007), Almeida (2006, 2011), Almeida e Pimenta (2009) e Cunha (2006), que discutem a formação docente, relacionando-a ao trabalho e à carreira profissional. Essas pesquisadoras acolhem pressupostos voltados à implementação de iniciativas que alcancem os professores em seus vários momentos da e na vida acadêmica, atentando para os processos de socialização profissional e de construção de identidades ligadas aos locais de trabalho. Apontam que, para trabalhar a formação do professor de ensino superior, é fundamental ter clara a concepção de ensino de graduação, que se caracteriza como síntese da pesquisa e da extensão, tomando o conhecimento produzido em confronto constante com a realidade concreta que possibilita

reavaliar e produzir novos conhecimentos com a superação dos desafios da realidade. Nessa concepção de formação, observamos que o investimento no ensino de graduação aparece como atividade central do professor sem, contudo, desconsiderar a pesquisa e a extensão como parte dos componentes indispensáveis ao trabalho docente na universidade. Ademais, a ampliação das funções docentes na vida acadêmica, assim como a assunção de cargos administrativos de direção, coordenação, entre outros, têm revelado momentos diversos na trajetória profissional desses sujeitos que requerem formações também diversas para melhor responder aos seus itinerários profissionais.

Estamos diante do desafio de rebatermos as transformações e articulações políticas do mercado corporificadas através de programas de formação que respondem à identidade das organizações de mercado e desconsideram a construção da identidade dos sujeitos, pois a formação de professores estruturada eventualmente e desvinculada do contexto do trabalho docente é ainda muito presente na realidade brasileira, apresentando-se como projetos que não valorizam a construção de conhecimento nem os professores como protagonistas da sua própria formação.

Convém destacar que, no nosso entendimento, tomar a instituição como espaço de formação salienta a prática como vivência privilegiada, mas possui componente teórico estruturante e não prescinde das determinações organizacionais da instituição em que está inserida. Contudo, observa-se que a prática e a experiência são privilegiadas quando falamos em aprender a ser professor, talvez porque essas tragam crenças, juízos de valor, juízos de fato e uso de precedentes e probabilidade ao trabalho cotidiano da docência, sendo essas características da própria vida cotidiana (HELLER, 2008). Mas, se a prática e a experiência têm essas características, é importante uma reflexão crítica sobre elas. A prática entendida como um fazer automático ou uma ação fluida e mutável, naturalmente, não é mediada pelas culturas social, acadêmica e docente que envolvem um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar.

Dessas implicações, pressupõe-se que ainda há um grande fosso entre a prática e a teoria. Adolfo Vázquez (2011) indica que “a dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria evidenciam que a prática – concebida como uma *práxis* humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela” (p. 234). A prática vinculada com a teoria estabelece um movimento constante de reflexão e crítica sobre o fazer docente devido ao caráter mutável e fluido da realidade. Compreender a prática como casual, artesanal ou simplesmente como rotina, na qual só se aprende a fazer fazendo, esvazia a reflexão vinculada à prática educativa com objetivo transformador. Os saberes não se encontram prontos na teoria e muito menos no espontaneísmo da prática, mas requerem um movimento de reconstrução e de interpretação das realidades da sala de aula, da instituição e da sociedade, a fim de irem se constituindo crítica e reflexivamente.

O contexto pode fornecer ao docente a certeza de que, por meio da prática, aprende-se a ser professor. No entanto, consideramos que esses saberes têm origem na prática cotidiana, sempre em confronto com as diversas condições da profissão. Entender que a experiência é construída a partir da reflexão constante sobre/na prática, atentando para o contexto sociocultural, abriga e fomenta valores e conteúdos à instituição de educação superior e, conseqüentemente, ao trabalho docente; é entender que compreensão e ação mutuamente se potenciam.

Com efeito, Almeida (2006) reconhece que a formação do professor deve estar alinhada a uma perspectiva de desenvolvimento profissional que tem, na formação inicial, o começo de um processo contínuo

no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas que se sedimentam e se (re)constróem por meio de uma rigorosa reflexão sobre a prática mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura.

Portanto, compreender a formação do professor da educação superior relacionada ao seu desenvolvimento profissional significa reconstruir os significados da sua ação profissional, investir na profissão docente e nos seus saberes, estabelecer uma formação relacionada aos vários momentos da trajetória e da carreira profissional, possibilitar a criação de espaços e de lugares de debate para a construção da identidade do professor, no plano individual e coletivo, investir na dimensão coletiva a fim de evitar o isolamento dos professores e estimulá-los a compreender a docência como um compromisso político e, por fim, debater as perspectivas de formação como processo sistemático com acompanhamento, envolvendo os professores desde o planejamento até a discussão pública de seus resultados, superando o entrave das descontinuidades administrativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise aqui desenvolvida consideramos que é desafiador à Pedagogia trabalhar na educação superior em direção à formação de professores aliada ao seu desenvolvimento profissional, avançando no processo da docência mediante sua formação pedagógica e vinculando programas institucionais aos projetos pessoais e profissionais dos docentes. No entanto, acreditamos que essa é uma possibilidade profícua para o enfrentamento dos desafios e mudanças da educação superior no atual contexto. É evidente que, no campo conceitual da Pedagogia Universitária aqui problematizada, a formação do professor tem uma relação dialética com seu desenvolvimento profissional, por isso a formação acontece em relação à prática educativa da educação superior, considerando seu contexto e as vivências dos professores como espaço de construção de aprendizagens. São, portanto, aprendizagens situadas por estarem na relação diretamente contextual e por serem incorporadas e construídas na relação do docente com a situação concreta de trabalho, tendo a ver com a experiência desse sujeito. Logo, a formação aqui pensada tem fonte social e se integra ao trabalho docente como sendo pessoal e profissional, tendo nas experiências da sala de aula e na instituição seus componentes estruturadores. Ademais, acreditamos que enquanto a Pedagogia para a educação superior não enfrentar o desafio de romper com a distância entre a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional, relacionando-o às trajetórias da carreira desses profissionais, não conseguirá se consolidar como uma *práxis* institucionalizada, crítica e, portanto, transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: UNERSP, 2006.

ALMEIDA, M. I. de. *Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários*. 2011. 147 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ALMEIDA, M. I. de. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: _____. (Orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

ANASTASIOU, L. das G. C. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M. I. da. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

ARAÚJO, J. C. S. Pedagogia Universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/cciv/il_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

CUNHA, M. I. da. *O Professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.

CUNHA, M. I. da. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, M. C. *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CUNHA, M. I. da. O Lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, São Paulo: Ed. da USP, v. 6, set. 2008.

FARIA, L. R. A. de. *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos*. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HELLER, A. *O Cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LEITE, D. Verbetes gerais. In: *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário. Vol. 2.* Editora-chefe: Marília Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LUCARELLI, E. (Org.). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.* Buenos Aires: Paidós, 2000.

MAZZOTTI, T. B. Estatuto de Cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no Ensino Superior.* São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.* São Paulo: Cortez, 2011.

SCHEIBE, L. *Pedagogia universitária e transformação social.* 1987. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis.* Tradução de Maria Encarnación. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). São Paulo: Expressão Popular, 2011.