

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS PONTOS PARA REFLEXÃO

Mateus Lorenzon¹
Altair Alberto Fávero²

Resumo: Neste ensaio discute-se as especificidades da pedagogia universitária nos cursos de formação de professores em nível de licenciatura, identificando as possibilidades de constituir práticas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos discentes. Parte-se do pressuposto que muitos licenciados já possuem vivências na área da educação, fazendo com que possuam saberes experienciais que constituem seus modos de ser e pensar a docência. Neste viés, a aula universitária precisa ser pensada como um espaço em que os saberes da experiência sejam objeto de reflexão e análise, a fim de tornarem-se um saber da ação pedagógica. Torna-se necessário que o docente, no Ensino Superior, seja o mediador deste processo, encontrando estratégias que permitam aos licenciandos estabelecerem relações significativas com o saber das ciências da educação. A fim de alcançar este objetivo, neste artigo propõe-se três princípios didático-pedagógicos que podem embasar a docência universitária: significatividade, continuidade e reconstrutividade.

Palavras-chave: pedagogia universitária; docência universitária; formação de professores.

UNIVERSITY PEDAGOGY AND TEACHER EDUCATION: POINTS FOR REFLECTION

Abstract: This article reflects the specificities of University Pedagogy in teacher education courses at the licensure level, seeking to identify the possibility of constituting significant practices that favor the learning of future professionals. It is assumed that many graduates already have professional

-
- 1 Graduado em Pedagogia - UNIVATES. Mestre em Ensino - UNIVATES. Discente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF. Bolsista do Programa de Suporte à Pós Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior - PROSUC/CAPES. Professor da Rede Pública de Ensino - Lajeado/RS e Arroio do Meio/RS.
 - 2 Pós-Doutorado (bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (2012), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998), especialização em Epistemologia das Ciências Sociais (1993) e graduação em Filosofia Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (1989). Atualmente é professor titular III e pesquisador da Universidade de Passo Fundo desde 1992. É professor do corpo docente permanente do Mestrado e Doutorado em Educação (desde 2008) atuando na linha de Políticas Educacionais.

-- ARTIGO RECEBIDO EM 08/04/2023. ACEITO EM 13/06/2023. --

experiences in the area in which they study and, as a result, have experiential knowledge that constitutes their ways of being a teacher. In this bias, the university class needs to be a space in which the knowledge of experience is an object of reflection and analysis, in order to become a knowledge of pedagogical action. Thus, it is up to the teacher in Higher Education to mediate this process, finding strategies that allow undergraduates to establish significant relationships with the knowledge of the sciences of education. In order to achieve this objective, this article proposes three didactic-pedagogical principles that can support university teaching: significance, continuity and reconstructivity.

Keywords: university pedagogy; university teaching; teacher education.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é um processo complexo, tendo em vista a natureza e as múltiplas variáveis que incidem sobre a docência e a constituição da identidade profissional. No contexto contemporâneo, tem se discutido sobre a necessidade da formação profissional ser pautada em uma *práxis* educativa, em que a escola representaria um *locus* privilegiado de aprendizagem profissional. Tal perspectiva, subjacente em muitas políticas públicas e iniciativas de formação de professores, pode se mostrar interessante e produtiva à medida que permite aos licenciandos a inserção em uma comunidade profissional e que vivenciem o valor formativo das experiências do trabalho (ALARCÃO, 2011).

O reconhecimento do valor formativo das experiências profissionais advém de um entendimento que a formação de professores não ocorre por meio da acumulação de informações, mas é um processo multifatorial (NÓVOA, 1995c) em que o conhecimento pluriversitário (SANTOS, 2011) exerce um papel primordial. Entende-se que a inserção dos discentes nos espaços em que, futuramente, desenvolverão a atividade profissional, permite a aquisição de aprendizagens contextuais que não seriam alcançadas por meio de uma formação puramente universitária.

Nesse viés, a inserção dos licenciandos no espaço escolar, em momentos que não sejam o estágio supervisionado, pode ser entendida como uma oportunidade para aumentar qualitativamente a formação de professores. No entanto, é preciso desenvolver uma vigilância constante para que tais suposições não resultem em um processo de marginalização da universidade como um espaço formativo, pois é incumbência das instituições de ensino superior a “[...] responsabilidade fundamental na formação e credenciamento dos profissionais” (ZABALZA, 2004, p. 45).

Reconhece-se que as instituições de educação básica são estáveis e a inserção dos licenciandos nesse espaço, se não acompanhada por processos investigativos e reflexivos, pode acarretar processos de aprendizagem endogâmicos (ZABALZA, 2004). Soma-se a isso, que a valorização da prática profissional como elemento formativo pode reproduzir uma dicotomia entre teoria e prática, colocando-as em uma hierarquia axiológica. É preciso que o reconhecimento da dimensão formativa da prática seja acompanhado da percepção de que as teorias possuem um

aspecto funcional (ALARCÃO, 2011). Por sua vez, a prática é a “fonte desafiadora” (MASETTO, 1998, p. 28) e serve para retroalimentar a teoria, tensionando as suas limitações e permitindo a construção de novos saberes.

Frente ao exposto, supõe-se que os cursos de licenciatura precisam modificar a sua estrutura formativa convencional, a fim de contemplar os avanços no entendimento sobre a formação docente e qualificar as oportunidades emergentes da inserção dos profissionais no contexto de trabalho. Nesta perspectiva, entende-se que a aula no Ensino Superior pode ser assumida como um local privilegiado para fazer uma análise de situações vivenciadas em contextos formativos, dar continuidade aos processos reflexivos acerca dos saberes profissionais e estimular a formação de virtudes nos discentes.

A transformação da aula em um espaço em que convergem os emergentes saberes profissionais dos licenciandos, os conhecimentos práticos das instituições educativas e o conhecimento científico pode possibilitar o surgimento de comunidades epistêmicas (SANTOS, 2011). Diante dessa possibilidade, surgem alguns questionamentos, dentre os quais destacam-se: Qual é o papel da aula universitária no processo de formação de futuros professores? Como conciliar os conteúdos teóricos com os saberes oriundos das práticas e vivências dos futuros profissionais? De que modo é possível fazer com que os licenciandos percebam a limitação do saber experiencial e a relevância dos saberes da ciência da educação para a constituição da *práxis* educativa? Como propor uma aula no contexto do Ensino Superior que seja condizente com as atuais perspectivas de formação de professores?

Os questionamentos supracitados, invariavelmente, conduzem-nos a uma reflexão acerca da docência no Ensino Superior e as escolhas teórico-metodológicas que sustentam a Pedagogia Universitária. Mesmo que o professor universitário tenha autonomia para organizar e propor aulas, sabe-se que a docência no Ensino Superior ocorre em um território em disputa, nos quais incidem fatores objetivos, entre os quais éthos e a cultura acadêmica, contexto institucional e mudanças nas conjunturas socioeconômicas, e subjetivos, dos quais pode-se destacar os processos de formação do professor universitário e as convicções subjacentes à sua prática.

Diante disso, neste ensaio discute-se as especificidades da pedagogia universitária nos cursos de formação de professores em nível de licenciatura, identificando as possibilidades de constituir práticas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos discentes. Para tanto, buscou-se conciliar estudos que abordam a docência no Ensino Superior (ALMEIDA, PIMENTA, 2014; BEHERNS, 1998, 2011; CUNHA, 1998, 2006; IMBERNÓN, 2012, 2022; MASETTO, 1998, 2012, 2015a, 2015b; RIOS, 2011; RUÉ, 2009; ZABALZA, 2004) com aqueles que discutem o processo de formação profissional (ALARCÃO, 2011; FÁVERO, TONIETO, 2010, 2015; IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 1995a, 1995b, 2011; TARDIF, 2012).

O estudo encontra-se organizado em três seções. Na seção intitulada “Pedagogia Universitária: Especificidades da docência no Ensino Superior” discute-

se o conceito de Docência Universitária, identificando os diferentes fatores que influenciam as práticas pedagógicas ocorridas no espaço da universidade. Na segunda seção, nomeada de “A Complexidade da formação docente em nível de licenciatura”, disserta-se acerca da formação de professores de Educação Básica, enfatizando este processo como algo complexo e no qual incidem múltiplas variáveis. Essa suposição traz implicações para as didáticas utilizadas no Ensino Superior, tendo em vista que evidencia que a formação docente não ocorre pela acumulação de informações, mas sim por uma ressignificação. Na terceira seção, discute-se a aula universitária e a possibilidade de transformá-la em uma comunidade epistêmica. Para tanto, é necessário que os docentes se apoiem em um paradigma da aprendizagem. Por fim, em termos de considerações finais, propõe-se três princípios que podem servir para pensar práticas pedagógicas no Ensino Superior.

2 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

As discussões acerca da docência universitária têm ganhado destaque no contexto contemporâneo em decorrência de um “[...] recente movimento de valorização da atividade docente no ensino superior” (PIMENTA, ANASTASIOU, CAVALLET, 2002, p. 267). Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que a preocupação com a qualidade dos cursos de graduação nos processos de expansão do ensino superior tem gerado um entendimento que a qualificação dos docentes é um fator chave. Fávero e Pazinato (2014), ao realizarem uma revisão do processo de constituição da pedagogia universitária em algumas instituições de ensino superior do Sul do Brasil, identificam que contemporaneamente ocorrem as transformações mais significativas que promovem “[...] mudanças profundas tanto na estrutura do ensino da universidade como em sua posição e sentido social” (FÁVERO, PAZINATO, 2014, p. 17).

A percepção de que há uma interrelação entre as transformações sociais e a reconfiguração do ensino na universidade também é ressaltada por Zabalza (2004). O autor afirma “[...] as aulas ministradas na universidade não são a universidade nem o é a organização dos cursos, e sim todo um complexo em cujo centro se entrecruzam dimensões dos mais diversos tipos que interagem entre si, condicionando cada um dos aspectos de seu funcionamento interno” (ZABALZA, 2004, p. 12). Frente ao exposto, discutir a docência e as práticas de ensino na universidade contemporânea em atentar-se às mudanças sociais, culturais e antropológicas ocorridas em um contexto macroestrutural.

Assim, nesta seção do artigo, discute-se a docência no ensino superior, abordando alguns elementos que constituem a conjuntura em que ela ocorre. Inicialmente, busca-se identificar alguns fatores que indicam a necessidade de modificar as práticas de ensino e aprendizagem que ocorrem na universidade, entre os quais destaca-se a crise da universidade (SANTOS, 2011), a massificação do Ensino Superior (ZABALZA, 2004) e a constituição de uma sociedade da aprendizagem (HARGREAVES, 2004). Posteriormente, apontam-se alguns aspectos objetivos e

subjetivos que podem ser compreendidos como um obstáculo para as mudanças nas práticas de ensino no contexto universitário.

A universidade contemporânea, conforme Santos (2011), confronta-se com três crises emergentes das contradições e reconfigurações das expectativas e demandas que se esperam desta instituição. O autor nomeia essas crises como de hegemonia, de legitimidade e institucional. Respectivamente, elas decorrem

[...] pela crescente descaracterização intelectual da universidade, a crise de legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários [...] [e a crise institucional] [...] provocada ou induzida pela perda da prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira (SANTOS, 2011, p. 15-16).

Observa-se que esse cenário de crise impacta diretamente na docência. A crise de legitimidade faz com que muitos dos estudantes frequentem a universidade apenas buscando a empregabilidade, a ascensão e a mobilidade social, não compreendendo essa etapa do ensino como uma possibilidade de formação humanista e cultural (ZABALZA, 2004). Por sua vez, a crise institucional faz com que a universidade e o trabalho docente passem a ser submetido a uma lógica de resultado e eficiência, levando os professores a adotarem uma ética da praticidade em que priorizam a pesquisa em detrimento do ensino (ZABALZA, 2004; SANTOS, 2011)

A massificação do ensino superior também pode ser entendida como um fator que exige a reconfiguração da docência universitária. Para autores, tais como Gibbs (2004) e Krasilchik (2009), é a expansão do público da universidade que leva a necessidade de discutir a formação dos docentes em nível superior. No momento que a universidade passa ampliar quantitativamente seu público, ocorrem mudanças significativas em relação “[...] às expectativas e as demandas dos alunos [...] são mais heterogêneas e apresentam lacunas em relação aos conhecimentos prévios, à motivação para os estudos e os recursos disponíveis” (ZABALZA, 2004, p. 176). O docente preocupado com a aprendizagem dos estudantes, passa a perceber a necessidade de modificar as práticas de ensino propostas, a fim de acolher a pluralidade de discentes:

[...] é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica da nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós [professores] de repensar as metodologias de ensino que propomos a nossos estudantes [...] a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos que colocamos à disposição dos alunos a fim de que facilitem sua aprendizagem; a necessidade de trabalho de tal forma que os próprios alunos possam optar por níveis de aprofundamento na disciplina de acordo com sua própria motivação e orientação pessoal (ZABALZA, 2004, p. 31).

A constituição de uma sociedade da aprendizagem também tensiona a docência universitária, tendo em vista que ocorrem alterações profundas nos modos de “[...] produção e socialização do conhecimento e sobre a formação de profissionais” (MASETTO, 2015b, p. 16). Masetto (2015a) aponta que a reconfiguração na docência universitária decorre do fato que, se anteriormente, a

tarefa do docente consistia em “[...] apresentar organizadamente essas informações aos alunos para que absorvem e reproduzem” (MASETTO, 2015a, p. 33), agora é essencial fomentem-se a autonomia do estudante em buscar, aplicar, sintetizar e avaliar as informações (RUÉ, 2009).

Por sua vez, Hargreaves (2004, p. 25) expõe que se espera dos docentes que “[...] construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a transformação”. Diante desse cenário, torna-se fundamental a reconfiguração da docência universitária, a fim de adequá-la às novas dinâmicas sociais, econômicas e culturais. Para Copatti e Moreira (2015, p. 130)

[...] a docência universitária exige, na atualidade, uma série de condições que deem conta da complexidade das mudanças nas formas de pensar, agir e relacionar-se; nas formas de comunicação, na produção e difusão de conhecimentos, nas transformações sociais, políticas e econômicas que adentram o mundo acadêmico apresentando uma grande diversidade de culturas e concepções.

Mesmo que as mudanças estruturais e funcionais supracitadas exijam mudanças de ordem institucional, é uma incumbência dos docentes do ensino superior refletir a respeito, buscando identificar mudanças que se fazem necessárias em sua sala de aula, pois, conforme Zabalza (2004, p. 105) “[...] a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores”. Em contrapartida, torna-se necessário o investimento de tempo e recursos, bem como de uma política institucional, a fim de que haja uma mudança paradigmática do ensino para a aprendizagem, no qual o docente assume o papel de mediação pedagógica (MASETTO, 2015a, 2015b).

Contudo, se por um lado abundam os estudos que apontam a urgência de adotar um paradigma de aprendizagem, ainda são incipientes os movimentos de inovação. Além disso, nas instituições nos quais eles ocorrem, são comuns os relatos acerca das dificuldades para a sua implementação e operacionalização (ALENCAR, FEITH, 2004; BEHRENS, 2011). Neste viés, entende-se que compreender a gênese das dificuldades para que a inovação e a mudança sejam inseridas em práticas cotidianas é uma etapa fundamental para modificar a pedagogia e a docência no ensino superior.

A partir do estudo realizado, optou-se por agrupar os fatores que agem como determinantes para o desenvolvimento de práticas inovadoras no contexto universitário em duas categorias que abordam, respectivamente, os fatores objetivos e subjetivos. Por fatores objetivos, entende-se todos aqueles que são externos aos indivíduos, isto é, macroestruturais ou institucionais, mas que passam a influir na constituição das subjetividades (CUNHA, 2006). Por sua vez, os fatores subjetivos estão associados aos processos de formação do professor universitário e as suas convicções pessoais acerca da epistemologia e dos processos de ensino e aprendizagem.

O primeiro fator objetivo determinante para a constituição da identidade do docente no ensino superior é o *ethos* universitário. A gênese da universidade brasileira, conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 147), é o modelo jesuítico de ensino, que está na origem “[...] das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um *habitus*”. Mesmo que, posteriormente, tenham sido acrescidos alguns elementos advindos dos modelos napoleônicos e humboldtiano, em nenhum deles há uma preocupação com a dimensão pedagógica da docência, tendo em vista a prioridade na formação profissional por meio da instrução (MASETTO, 1998, 2015; SEVERINO, 2009). Assim, as preocupações com a formação e qualificação dos docentes do ensino superior é relativamente recente (CUNHA, BOLZAN, ISAIA, 2021).

A lógica predominante de docência no ensino superior ainda decorre do “[...] o modelo pedagógico tradicional da universidade, traduzido pela aula magistral e pelas formas de controle e avaliação” (CHAMLIAN, 2003, p. 43). Desta forma, a tradição parece exercer um papel importante na construção da identidade docente, pois há uma tendência dos indivíduos envolverem-se em uma espiral reprodutiva de formação, na qual, pela na ausência da reflexividade sustentada, repetem modos de ser docentes que constituem suas experiências anteriores (CUNHA, 2006).

Por sua vez, Ríos (2011), apoiada em pressupostos sociológicos, fala em esquemas tipificadores que agem como constituintes da identidade profissional. A autora afirma que ao tornarem-se docentes universitários, os indivíduos tendem a “[...] corresponder a algo que se encontra no imaginário das pessoas em nossa sociedade” (RÍOS, 2011, p. 232). Desta forma, a história da instituição universitária e as práticas ocorridas em seu interior, modelaram a uma imagem de docente universitário. Caberia àquelas que estão ingressando na profissão adequarem-se a este modelo.

A cultura acadêmica e os modos que as instituições abordam o ensino e a pesquisa também agem como determinantes no desenvolvimento da docência universitária e nos modos de compreender o ensino (CHAMLIAN, 2003; CUNHA, 2006). Mesmo que, no contexto brasileiro, o ensino e a pesquisa sejam concebidos como indissociáveis (MOROSINI, 2007), Chamlian (2003), Cunha (2006) e Almeida e Pimenta (2014) identificam que os professores tendem a priorizar a carreira acadêmica, as produções científicas e a participação em eventos em detrimento das práticas de ensino. Tal fato pode ser justificado pelo que Zabalza (2004) designa de ética da praticidade, isto é, a tendência dos professores universitários a “[...] construir a identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais” (ZABALZA, 2004, p. 105).

Soma-se a isso a necessidade de uma elevada produção acadêmica para acessar os escassos recursos disponíveis para o financiamento das investigações (GIBBS, 2004). Assim, a prioridade pelo desenvolvimento da pesquisa científica, em detrimento do ensino, pode ser justificada pelo fator do tempo necessário para planejar, organizar e realizar uma reflexividade sustentada das boas práticas de

ensino. O tempo investido neste processo não estaria disponível para a tarefa de pesquisa científica ou procedimentos administrativos, o que, em última instância, dificultaria a progressão acadêmica.

No entanto, apenas os fatores objetivos não justificam a manutenção do *status quo* dos paradigmas vigentes, visto que eles poderiam facilmente ser modificados por mudanças de ordem institucional. A mudança das práticas pedagógicas, conforme Imbernón (2012), requerem que se evite cair em um ingenuismo pedagógico ou uma visão reducionista. Assim, torna-se fundamental observar os determinantes internos que agem como dificultadores das mudanças.

O primeiro aspecto relaciona-se com a formação profissional do docente universitário. Cunha (2006, p. 258) afirma que “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”. Há uma concepção, ainda recorrente, que para ser docente universitário, basta ser um profissional de destaque em sua área de atuação (MASETTO, 1998). Almeida e Pimenta (2014, p. 21) corroboram com esse entendimento ao apontar que:

As análises teóricas que vêm sendo construídas no campo da docência no ensino superior apontam que raramente se exigiu dos docentes que aprendessem a ensinar e, menos ainda, que obtivessem referências para aprender a lidar com os processos pedagógicos e organizacionais mais amplos do ensino superior.

Percebe-se que as discussões acerca da dimensão pedagógica no ensino superior têm sido recentes no contexto brasileiro, mas conforme aponta Ríos (2011), muitos profissionais têm resistência em discutir a pedagogia subjacente à sua docência. Cunha, Bolzan e Isaia (2021) apontam que a legislação que aborda a formação docente em nível superior é vaga e, em muitos casos, é apenas discutida em disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ou em Estágios Supervisionados em Docência Universitária. Mesmo tendo esses espaços formativos, corre-se sempre o risco de ocorrer uma espiral reprodutiva da formação, no qual os docentes tendem a repetir práticas pedagógicas vivenciadas enquanto discentes (CUNHA, 2006).

Situa-se a formação docente como uma dimensão subjetiva, pois entende-se que ela não depende apenas da oferta institucional ou de normatizações externas. É preciso que os professores percebam a necessidade de buscarem espaços de formação e aperfeiçoamento. Além disso, “[...] a aprendizagem profissional no ensino é uma obrigação individual, bem como um direito institucional” (HARGREAVES, 2004, p. 41). Assim, mesmo que se espera que as instituições de ensino superior tenham políticas institucionais de formação continuada, cabe aos educadores sentir a necessidade de aderi-las. Caso contrário, corre-se risco da participação em eventos formativos serem compreendidos apenas como uma tarefa obrigatória e burocrática.

O segundo fator subjetivo refere-se ao professorado assumir uma responsabilidade por desenvolver uma reflexão sistematizada acerca de sua própria prática, buscando identificar os pressupostos teóricos e epistemológicos implícitos ou subjacentes ao seu fazer docente. Para Chamlian (2003, p. 61) “[...] a atividade docente sustenta-se sempre por algumas convicções que induzem a procedimentos,

a atitudes e ao próprio tratamento do conteúdo ensinado”. O fazer docente não pode ser reduzido a uma dimensão puramente instrumental, tendo em vista que qualquer escolha realizada “[...] é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática” (ROSMANN, FACENDA, BENVENUTTI, 2019, p. 147).

A realização de mudanças nas práticas pedagógicas torna necessário que o docente do ensino superior se empenhe em “[...] na busca pela consciência do paradigma em que atua e/ou na possibilidade de sua transposição” (HAHN, CONFORTIN, 2016, p. 166). Sem essa postura atenta, vigilante e reflexiva a fim de evidenciar os valores e pressuposições subjacentes às práticas desenvolvidas, não há possibilidade de mudanças. Para Consálter (2016 p. 138) “[...] nada de significativo acontecerá enquanto não romperem com as concepções imediatistas de conhecimento e de aprendizagem que vigoram em nossas escolas”.

Nesta seção do estudo, analisou-se, brevemente, o processo de reconfiguração da sociedade contemporânea e os tensionamentos produzidos na docência universitária, evidenciando a necessidade de modificar o paradigma de ensino hegemônico. Destacou-se ainda que a transição paradigmática é dificultada por fatores objetivos e subjetivos, entre os quais o *ethos* da universidade, a cultura acadêmica, o processo de formação do professor do ensino superior e postura epistemológica deste em relação à docência. Tendo em vista que o foco deste estudo está na pedagogia universitária em cursos de licenciatura e, para Hargreaves (2004), os docentes das diferentes etapas de ensino precisam assumir um compromisso em “[...] consultar e aplicar criticamente a evidência das pesquisas educacionais de forma que sua prática seja sempre informada por elas” (HARGREAVES, 2004, p. 41), na sequência do ensaio apresenta-se um panorama acerca da formação docente para a educação básica.

3 A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL DE LICENCIATURA

Nesta seção do artigo, discute-se o conceito de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Almeja-se apresentar algumas tendências formativas contemporâneas acerca desta temática, discutindo as suas implicações para a docência universitária. Entende-se por formação inicial

[...] os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração (CUNHA, 2013, p. 612)

As propostas de formação inicial assentam-se sobre determinadas pressuposições epistemológicas, sendo estas, por sua vez, perpassadas pelo contexto histórico, cultural e social de determinada época (AZEVEDO *et al.*, 2012). Cunha (2013) elenca diferentes tendências investigativas a respeito da formação de professores situando-as temporalmente: psicologia comportamental

e tendência interacionista (1960/1970), psicologia cognitiva e psicologia afetiva (1970/1980); tendência político filosófica (1980) e perspectiva antropológica e política sociológica/culturalista (1980/1990). Na contemporaneidade, a autora identifica quatro tendências: Política Pós-estruturalista, Política Neoliberal, Políticas centradas na epistemologia da prática e Narrativas culturais e de desenvolvimento profissional (CUNHA, 2013). Neste artigo, assume-se às tendências fundamentadas na epistemologia da prática (TARDIF, 2012; GAUTHIER *et al.*, 2013) e as narrativas culturais e de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995a, 1995b, HUBERMAN, 1995).

A epistemologia da prática tem sua gênese na obra de Schön (2000), na qual o autor realiza uma crítica à racionalidade técnica. Conforme o autor, há uma crise de confiança nas instituições de formação profissional, pois as situações problemáticas contemporâneas são complexas e os profissionais não conseguem resolvê-las “[...] apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional” (SCHÖN, 2000, p. 18). No campo da educação, Cunha (2013, p. 619) entende que o pensamento do pedagogo estadunidense, demonstrou que há problemas contextuais, em que incidem múltiplas variáveis, sendo que estes não podem ser resolvidos por meio de propostas aplicacionistas. Com isso, passa-se a reconhecer que, no decorrer das vivências profissionais “[...] os professores produzem conhecimentos”.

Estudos posteriores, entre os quais os desenvolvidos por Gauthier *et al.* (2013) e Tardif (2012), passaram a evidenciar os diferentes saberes que os docentes mobilizam e produzem em decorrência e nas suas práticas. Gauthier *et al.* (2013), inicialmente, em seu livro, discorre sobre a necessidade de superar cegueiras conceituais, a fim de produzir saberes acerca do ofício do docente. Entre os tópicos abordados pelo autor, está a necessidade de romper com ideias de senso comum, dentre as quais a de que para ensinar é necessário somente conhecimento de conteúdo, talento, bom senso, intuição e experiência. Em contraposição a este modelo de um *ofício sem saberes* haveria *saberes sem ofício*, na qual, na ânsia de transformar a pedagogia em uma ciência, originou uma tendência de “[...] formalizar o ensino, mas reduzindo de tal modo a sua complexidade, que ele não encontra correspondente na realidade” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 25).

Evitar ambas cegueiras conceituais - *ofício sem saberes* e *saberes sem ofício* - torna-se um desafio para compreender a docência como ação profissional (ALMEIDA, BIAJONE, 2005, 2007). Gauthier *et al.* (2013, p. 38) defende a tese, compartilhada com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), de que é necessário “[...] conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Ao propor uma organização tipológica dos saberes que constituem a docência, o autor identifica os saberes disciplinares, curriculares, das Ciências da Educação, da Tradição Pedagógica, da experiência e da ação pedagógica.

É pertinente atentar-se que em consonância com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier *et al.* (2013) reconhecem que, no momento da docência, o professor não apenas mobiliza saberes do seu repertório, como também os produz. Assim, o saber do professor “[...] não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2014, p. 17). Gauthier *et al.* (2013) nomeiam o saber oriundo da prática profissional de *saber experiencial*, enfatizando que ele tende a tornar-se predominante frente aos demais, tendo em vista a relação de autoria e interioridade subjacente a ele.

A diversidade dos saberes docentes também é apresentada por Tardif (2014), para quem a docência constitui-se um momento em que se amalgamam diferentes saberes e que se produz novo saber experiencial. Nesse sentido, o autor afirma que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2014, p. 21). Da mesma forma que Gauthier *et al.* (2013), Tardif (2014) entende que os saberes oriundos da experiência tendem a tornar-se hegemônicos na ação docente, pois são um saber de origem autoral. Em contrapartida, os saberes da formação profissional, saberes disciplinares e curriculares são externos ao indivíduo:

Os professores que encontrei e observei não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menor valor profissional parece ter. [...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2014, p. 21).

Subjacente às duas perspectivas expostas, há um entendimento do valor formativo das vivências profissionais ou da socialização. Tal pressuposição, implica reconhecer que a formação puramente teórica e que antecede a inserção profissional em seu *locus* de trabalho não atenderia a um propósito formativo. Assim, a formação docente, para Nóvoa (1995c, p. 25) “[...] não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade profissional”.

Um outro desafio evidenciado pelos autores que discutem a epistemologia prática, deve-se aos saberes pré-profissionais, oriundos da imersão dos futuros profissionais no espaço escolar no período em que ainda eram estudantes da Educação Básica. Tardif (2014, p. 20) evidencia que as experiências tidas enquanto discentes também são produtoras de um saber que, em algumas situações, “[...] é muito forte [e] persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”. Tal pressuposição também encontra respaldo em Rosmann, Facenda e Benvenuti (2019, p. 144) ao afirmarem que a “construção dos saberes e das identidades docentes não ocorre em tábulas rasas, mas é reflexo de suas próprias histórias vitais”. Desta forma, reconhece-se também que os saberes estão associados às histórias de vida e experiências escolares dos futuros docentes.

Ao retomar a temática que orienta este estudo, percebe-se que pensar a docência universitária em cursos de licenciatura demanda compreender a complexidade dos processos da formação de professores, tendo em vista que não há um controle absoluto dos processos formativos. O estudante, ao chegar na universidade é um sujeito epistêmico, com saberes pré-profissionais e esquemas tipificadores (RÍOS, 2011) acerca da docência.

Além disso, ao analisar, a partir do Relatório Síntese de Área do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, as características dos discentes de cursos de licenciatura^{3 4} percebe-se que, em sua maioria, possuem experiências profissionais. A luz das discussões acerca dos saberes docentes, nas vivências profissionais há uma contínua produção de conhecimento experiencial. Mesmo reconhecendo a importância deste saber para a constituição docente, é fundamental perceber a sua limitação, pois, muitas vezes, ele torna-se um hábito, isto é, constitui-se uma ação rotineira em que não há um esforço sistemático para desvelar a sua complexidade e as implicações epistemológicas.

Soma-se a isso, um outro desafio emergente da articulação entre a docência universitária e as discussões de formação de professores, que é a necessidade de propor práticas formativas e um modo de organização curricular que reconheça “[...] os professores como sujeitos de conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimento sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem” (ALMEIDA, BIAJONE, 2005, p. 12). Desta forma, fica evidente a necessidade de reconhecer a existência de um saber pluriversitário em detrimento de um saber único (SANTOS, 2011; 2015). Almeida e Bijaone (2005, p. 12) afirmam ainda que

[...] o conhecimento-base deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitem constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

-
- 3 Os dados dos Relatórios Síntese de Área do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (INEP/MEC, 2022) são ilustrativos dessas situações. A título de exemplificação, nos cursos de Pedagogia percebe-se que majoritariamente os estudantes trabalham. Os dados apontam que 67,3% dos estudantes de cursos presenciais e 75,2% dos discentes de cursos à distância possuem atividades remuneradas. Esses dados sócio-econômicos impactam diretamente no tempo dedicado aos estudos, pois 55% dos estudantes dedicam-se, no máximo, a três horas de estudo por semana. Outra especificidade dos cursos de Licenciatura - Pedagogia é que 74,4% dos estudantes de cursos presenciais e 59,3% dos discentes de cursos à distância possuem experiência ou já trabalham na área.
 - 4 Em relação às experiências profissionais, a análise Relatórios Síntese de Área do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, conforme já exposto na nota anterior evidencia que a maior parte dos estudantes desempenham atividades profissionais na área. Em Artes Visuais, somente 43,7% dos estudantes de cursos presenciais e 38,5% dos estudantes de cursos à distância não possuem experiência na área. Em cursos de Licenciatura em História e Física, o número de estudantes sem experiências profissionais é numericamente inferior.

Trata-se assim, de perceber que as vivências universitárias não possuem exclusividade formativa sobre os indivíduos. Os processos de ensino e aprendizagem ocorridos no espaço acadêmico envolvem sujeitos epistêmicos, portadores de um *background* de saberes e experiências que mediam e interferem nas relações estabelecidas com os conhecimentos universitários. Torna-se fundamental, que a formação inicial de professores, contemple um empreendimento de objetificar os saberes e os não saberes (CONFORTIN, 2015).

Todavia, reconhece-se que, uma das críticas associadas ao modelo de formação fundamentada na epistemologia prática é a de que ela poderia acarretar uma “[...] desinstitucionalização da formação de professores” (CUNHA, 2013, p. 617). Ou, ainda, por responsabilizar instituições de Educação Básica pela co-formação profissional “[...] há o risco de confinamento da formação em espaços em que não haja trânsitos de ideias e conhecimentos gerais e multidisciplinares” (CUNHA, 2013, p. 617). Percebe-se que há um entendimento que as instituições tendem a um estado de inércia ou de hermetismo institucional, nos quais a contradição, a dialética e as compreensões alternativas dos fenômenos tendem a ser subjugadas.

4 AULA NO ENSINO SUPERIOR COMO COMUNIDADE EPISTÊMICA

Na seção anterior do estudo, buscou-se, por meio da apresentação de um panorama acerca da formação docente para Educação Básica, evidenciar os fatores que tensionam a docência universitária contemporânea, salientando a necessidade de mudar práticas de ensino ocorridas no ensino superior. Analisou-se os desafios para que mudanças didático-pedagógicas fossem operacionalizadas no espaço de sala de aula, identificando alguns fatores objetivos e subjetivos que parecem ser determinantes à sua realização. Tendo em vista que o objetivo do estudo se refere a discutir a docência universitária, especificamente em cursos de formação de professores, apresentou-se, brevemente, o entendimento a respeito dos processos formativos, enfatizando que a docência é constituída por saberes que orientam a ação pedagógica (TARDIF, 2014; CONFORTIN, 2015).

Em síntese, nas sessões anteriores, evidenciou que se passa por um processo de crise e reconfiguração, seja na universidade, na docência universitária, nas práticas de ensino e no paradigma de formação de professores. No entanto, conforme Fávero e Tonieto (2010, p. 18), uma crise não pode ser reduzida a algo negativo, pois apresenta uma dimensão positiva ao “instaurar dúvidas e questionamentos, ela tende a movimentar e mobilizar os sujeitos em direção à construção de modos de compreensão antes não vislumbrados, bem como trazer à tona questões e problemas que outrora passavam despercebidos”. Dalbosco e Fávero (2017, p. 14) corroboram com este entendimento ao afirmar que “[...] toda mudança gera inseguranças, incertezas e crises, assim como abre possibilidades, esperanças e oportunidades”. Assim, o momento contemporâneo é propício para experimentar práticas inovadoras, bem como ressignificar tempos e espaços que até então estavam naturalizados.

Uma das possibilidades emergentes dessa crise paradigmática é a de reconfigurar a concepção de aula universitária. Destaca-se, porém, que se assume uma concepção ampla de aula universitária, não restringindo-a a aqueles processos de ensino que ocorrem em um espaço físico historicamente determinado. Assim, compartilha-se com a definição de aula apresentada por Masetto (2015b, p. 23):

Assumimos concepção de “aula” como “espaço e tempo” na qual e durante a qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos, ora professor e alunos, ora alunos e alunos, ora alunos individualmente realizarem uma série de atividades (na verdade, interatividades) tendo em vista a formação profissional.

Em consonância com o autor, pode-se entender a aula universitária como um *locus*, em que, por meio de processos interativos, há o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Reitera-se que, conforme exposto anteriormente, os processos de formação profissional em nível de licenciaturas não se restringem somente há um processo de acumulação de informações teóricas e vivências práticas, mas, sobretudo, por um processo de construção, objetificação e reflexão acerca de saberes e concepções sobre educação e docência. Logo, entende-se que a aula universitária, pode ser um espaço dialético, em que convergem e dialoguem com os saberes frutos da ação com aqueles oriundos da ciência da educação.

A perspectiva de aula universitária como espaço dialético, vai ao encontro do entendimento de Masetto (2015a, p. 87), para quem, “a aula funciona em uma dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente e volta a ela de outra forma, enriquecida com a ciência e com propostas novas de intervenção”. Mesmo que, inicialmente, tal proposição apresenta-se como simplista e exequível, uma análise mais atenta sobre o que se encontra subjacente a ela, demonstra os desafios e obstáculos para a sua realização.

Uma aula universitária dialética implica, primeiramente, em reconhecer que as vivências práticas e profissionais são produtoras de saberes. No entanto, um saber experiencial que não é submetido a processos reflexivos, tende a tornar-se um hábito ou ser reduzido a uma dimensão prática-instrumental (GAUTHIER *et al.*, 2013). Formar-se profissionalmente exige domínio teórico, entendido, não como memorização de informações, mas sim como capacidade de articulá-lo com a prática, a fim de refleti-la, analisá-la e compreendê-la.

Conforme exposto na seção anterior, os licenciandos chegam à universidade com alguns pressupostos acerca da docência oriundos de suas experiências escolares ou, no caso dos estudantes que trabalham, com uma consciência prática a respeito da organização e das atividades pedagógicas ocorridas no espaço escolar. No entanto, esses saberes costumam ser caracterizados por uma postura de ingenuidade ou produzidos em espaços escolares que costumam viver uma inércia institucional. São saberes, muitas vezes oriundos da prática, entendida aqui como “[...] todo fazer que se dê de forma isolada, ou seja, assistemática, negando a processualidade e encerrando-se em si mesma” (FÁVERO, TONIETO, 2010, p. 66).

A primeira necessidade que se impõem à aula universitária é a de fazer com que esses saberes sejam racionalizados, a fim de que, o futuro professor, “[...] consciente do que sabe (e do que não sabe), busque a superação de dificuldades para cumprir com seu ofício de ensinar no contexto atual” (CONFORTIN, 2015, p. 161). Objetivando os saberes, torna-se possível reconhecer a sua gênese e com isso, torna-se possível superar a experiência sensorial, que “centrada em si mesma acaba produzindo uma visão pobre de mundo e incapaz de indagar-se” (FÁVERO, TONIETO, 2016, p. 43).

O processo de superação desta experiência advinda da prática e “colocada antes e acima da crítica” (CONSÁLTER, 2016, p. 143), também é evidenciada por Consálter (2016), pois, para o autor “a experiência arraigada em um dogmatismo que desconstrói toda a criatividade e [...] gera uma paralisia mental” (CONSÁLTER, 2016, p. 143). No entanto, compreender e superar os saberes advindos da experiência sensorial exigem, não só a descrição de fenômenos ou acontecimentos, mas sim almejar a explicação, compreensão e crítica da realidade (ALARCÃO, 2011).

Nesse viés, a aula universitária precisa ter sua gênese nas experiências profissionais dos educandos, para, a partir dela, desenvolver um processo reflexivo e inquisitivo. É nesse momento que se espera que o docente universitário, com os saberes teóricos oriundos de seus estudos e a produção intelectual advinda da pesquisa sistemática⁵, fomenta uma reflexão mediada pela teoria, pois é a mediação teórica que

[...] nos possibilita descortinar, desvelar, desembasar as estruturas das experiências educativas do mundo cotidiano. Abrir mão dessa compreensão significa naturalizar e eternizar as próprias estruturas das experiências cotidianas, muitas vezes injustas, autoritárias e empobrecedoras (FÁVERO, TONIETO, 2016, p. 44).

Nota-se que a aula universitária, ao possibilitar uma reflexão - mediada pela teoria - sobre a prática, permite o reconhecimento que os constructos teóricos “[...] em sua grande maioria tem um lado funcional” (ALARCÃO, 2011, p. 78). Masetto (2015a) também enfatiza a relevância desta lógica indutiva de organização de aula, no qual busca-se na prática situações que permitam a aplicação e identificação de princípios teóricos. No entanto, teorizar a prática não esgota a relação dialética, pois é possível que a prática se torne uma “[...] fonte desafiadora da teoria” (MASETTO, 1998, p. 28). Reconhecendo a recursividade entre teoria e prática, abre-se a possibilidade de transformar a sala de aula em um espaço, não apenas de aprendizagem, mas de produção de conhecimento científico.

5 Cabe destacar que se entende que a pesquisa, realizada pelo docente universitário é um dos elementos que constituem a sua identidade.

Conforme exposto, pensar que a gênese da aula se encontra na prática profissional, não exclui a necessidade da teorização, pois, conforme Ball (2011)⁶, que as teorias representam um papel primordial para romper com suposições “aprioristicamente ingênuas” (BALL, 2011, p. 92). O autor prossegue expondo que

A teoria é um veículo para “pensar diferente”, é uma arena para “hipóteses audaciosas” e para “análises provocantes”. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem para o desafio e as formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência (BALL, 2011, p. 93)

É por meio do diálogo entre teoria e prática, ocorrido no ambiente de sala de aula, que se pode construir novos entendimentos acerca dos fenômenos observados, evitando-se a formação de um professor que se atenha a uma pedagogia das aparências (CONSALTER, 2016). Evidencia-se que a teoria e a prática desempenham funções relevantes, a fim de qualificar a formação de professores. Logo, a questão não é “se” ambas devem estar presentes no currículo universitário, mas “como” contemplá-las.

Defendeu-se que a aula universitária deve ter como gênese a prática profissional dos discentes. A incumbência do docente é realizar a mediação e fomentar nos estudantes uma postura de vigilância epistemológica e de objetificação de seus saberes. Para tanto, apontou-se a inevitabilidade de uma reflexão aportada em teorizações. Para tanto, as estratégias de ensino, propostas pelo docente universitário, devem ser condizentes com essa proposição. Um dos desafios emergentes é evitar expor as teorias de forma métrica, na qual há “[...] apenas uma reafirmação mântica de uma crença, em vez de uma ferramenta para a investigação e para se pensar de outras maneiras” (BALL, 2011, p. 96).

Acredita-se que só será possível reconfigurar essa perspectiva dogmática de compreender as teorias, à medida que a aula universitária seja um tempo-espaço de reflexão epistemológica. Formar um profissional nessa perspectiva, na qual o ensino unidirecional seja cambiado para uma abordagem interativa e marcada pela mediação pedagógica, em última instância é adequar a formação universitária para as necessidades características da sociedade da aprendizagem (HARGREAVES, 2004).

Nesta terceira seção do estudo, discorreu-se sobre as possibilidades do docente universitário agir como mediador da prática dialética entre as experiências profissionais e os conhecimentos provenientes das ciências da educação. É nessa perspectiva, que se defende o espaço da aula universitária como um ambiente profícuo para o desenvolvimento de uma reflexão sistematizada e constituição de uma comunidade epistemológica. Corroborar-se com Dalbosco e Fávero (2017),

6 Em seu texto, Ball (2011) discorre sobre as teorias no contexto das políticas educacionais. Mesmo que não seja foco em se

à medida que eles apontam a aula universitária como elemento importante da dimensão pedagógica da universidade, constituindo-se “dispositivos pedagógicos de formação do professor investigador, com faro inquiridor e sensibilidade afetiva e estética, que são por sua vez, dois núcleos consistentes de formação do bom profissional” (DALBOSCO, FÁVERO, 2017, p. 22).

A aula universitária é o espaço basilar na constituição da universidade e em sua proposta pedagógica. Em um momento que, conforme exposto na primeira seção, a universidade encontra-se em crise e tensionada a reconfigurar-se, acredita-se que as mudanças necessárias, além de decorrerem de uma política institucional, precisam ter origem neste espaço. Um dos caminhos possíveis, conforme exposto, consiste em constituir uma comunidade epistemológica em sala de aula, na qual seja promovida a *práxis* educativa e cultivado o espírito inquiridor (DALBOSCO, FÁVERO, 2017).

A docência universitária é perpassada por múltiplas variáveis, constituindo-se como algo complexo. As escolhas didático-pedagógicas realizadas pelos professores não se encontram apenas fundamentadas em princípios epistemológicos, mas também por fatores objetivos já citados. Diante disso, não se pode culpabilizar os docentes universitários pela inércia institucional ou por estarem sendo observadas apenas mudanças reativas (SANTOS, 2011), mas espera-se que eles, valendo-se da sua autonomia pedagógica, sejam propositores e promotores de mudanças. Acredita-se que essas mudanças iniciam em sala de aula, com a constituição de ambientes interativos e investigativos, nas quais a argumentação, o diálogo e pesquisa sejam priorizados em detrimento à memorização de informações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, discutiu-se as especificidades da pedagogia universitária nos cursos de formação de professores em nível de licenciatura, identificando as possibilidades de constituir práticas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos discentes. Na perspectiva das epistemologias da prática, buscou-se identificar que os licenciandos já possuem um conjunto de saberes no momento em que ingressam nos cursos de formação de professores. Conforme exposto anteriormente, ao abordar essa temática, se está diante de um fenômeno duplamente complexo. Evidenciou-se ainda que os processos formativos são multifatoriais e, mesmo ambicionando um determinado profissional ao final do curso, não há garantias que este profissional desempenha as funções docentes conforme o idealizado.

Por sua vez, a docência universitária encontra-se perpassada por múltiplas variáveis que interferem e condicionam as práticas realizadas na universidade. Entre os fatores destacados, enfatizou-se aspectos externos aos docentes, tais como a cultura acadêmica, a lógica de financiamento de pesquisas, a massificação do Ensino Superior e a transformação da universidade em uma prestadora de serviços. Por sua vez, os fatores subjetivos englobam os processos de formação dos profissionais

universitários, o seu modo de compreender a docência e as suas concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

Mesmo diante desse cenário complexo e marcado por múltiplos fatores, entende-se que é uma incumbência ética do docente delinear e planejar as intervenções neste espaço educativo. Enfatizou-se, no decorrer do estudo, a necessidade da docência no ensino superior estar fundamentada em um paradigma da aprendizagem, na qual as estratégias favoreçam o papel ativo do estudante e o desenvolvimento das habilidades intelectuais superiores.

Reconhece-se que a docência é sempre contextual e situada em ambientes complexos. A partir disso, é inviável adotar uma proposição tecnicista, no qual sugere-se técnicas ou um modelo de formação ideal para diferentes realidades. No entanto, a quiçá de conclusão, propõe-se três princípios didático-pedagógicos que podem ser utilizados para a organização de uma pedagogia universitária: significatividade, continuidade e reconstrutividade.

O conceito de significatividade refere-se à necessidade de pensar em estratégias de ensino e conteúdos que permitam os estudantes estabelecerem novas relações com a realidade. Este princípio implica que, na aula universitária, docentes e discentes devem, conjuntamente, esforçar-se para desvelar a realidade, identificando múltiplas variáveis incidentes nos fenômenos vivenciados, compreendendo-os por meio de uma visão crítica e, assim, ter clareza das finalidades das intervenções que são realizadas.

Cabe destacar que significatividade, não é compreendida como sinônimo de utilitarismo ou de aprender somente informações aplicáveis, mas sim perceber as relações entre o que se aprende e as experiências decorrentes do mundo do trabalho. A significatividade emerge como uma possibilidade de superar as aprendizagens endogâmicas, permitindo aos licenciandos que contrastem seus saberes experienciais com aqueles advindos de diferentes perspectivas teóricas.

A continuidade refere-se a pensar que o desenvolvimento do educando não se finaliza ao término da disciplina ou da aula. Este princípio engloba pensar as relações entre o que foi aprendido no decorrer da aula e as relações existentes com a proposta do curso de licenciatura e o profissional almejado. Pensa-se ainda que a continuidade se refere à necessidade de pensar a aula não apenas como um local de aprendizagem conceitual, mas sim de desenvolvimento de novas habilidades, atitudes e valores.

Desta forma, a continuidade é proposta como um princípio que permite a retroalimentação do exercício profissional. O licenciando, ao frequentar a aula, traz consigo uma bagagem experiencial ou relatos de episódios vivenciados que são analisados, avaliados e compreendidos de modo diferente. A partir dessas situações, é que o discente, de modo colaborativo com seus pares e docentes, poderá identificar e produzir novas estratégias de ação frente ao que é ocorrido.

A reconstrutividade está diretamente associada à necessidade de romper com uma perspectiva unidirecional de comunicação em aula, na qual o docente é o

centro do processo de ensino. Este princípio expõe a necessidade de oportunizar a criação de uma comunidade de aprendizagem, na qual docente e discentes envolvem-se em um processo reconstrutivo dos saberes oriundos das ciências da educação. As experiências profissionais e os pressupostos acerca da educação que os licenciandos carregam consigo são contemplados em um processo recursivo com os saberes teóricos. Neste processo, caberá ao docente universitário exercer o papel de mediador, a fim de possibilitar a construção de um conhecimento novo.

Entende-se como mediação o processo de estimular a reflexão e articulação cada vez mais complexa entre saber experiencial e teórico, rompendo com a pressuposta dicotomia existente entre teoria e prática. Conforme exposto anteriormente, é possível reconhecer que a teoria, no campo da educação, não é apenas especulativa, mas possui uma dimensão funcional. Por meio da prática refletida e a avaliação dos saberes práticos que se torna possível tensionar a teoria, produzindo questionamentos que permitam qualificá-la.

Mesmo reconhecendo que a formação em serviço é algo importante para qualificar a formação de licenciandos, entende-se que ela não marginaliza o papel da aula universitária, ao contrário, evidencia novas possibilidades formativas que precisam ser contempladas, tanto na organização dos cursos de licenciatura, quanto nas aulas universitárias. Evidenciou-se que, quando o planejamento do docente universitário ser condizente com os entendimentos acerca da formação de professores e contemplar alguns princípios didático-pedagógicos, existe a possibilidade de criar uma comunidade epistêmica comprometida, não apenas com sua própria formação, como para a produção de um conhecimento novo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Inventário de Práticas Docentes que favorecem a criatividade no Ensino Superior. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. 17 (1). 2004. p. 105-110.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária - Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, 27 (2), 2014. p. 7-31.

ALMEIDA, P. C. A. de.; BIAJONE, J. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. 28º Reunião Anual da ANPED. **Anais da 28º Reunião Anual da ANPED**. 2005. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08278int.pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2022. 21:53.

_____.; _____. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, maio/ago. 2007. p. 281-295.

AZEVEDO, R. O. M. *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. v. 12. n. 37. set./dez. 2012. p. 997-1026.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In.: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 78-99.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In.: MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 57-68.

_____. Docência Universitária: formação ou improvisação? **Educação**. Santa Maria. v. 36, n. 3. set/dez, 2011. p. 441-454.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**. n. 118. Março/2003. p. 41-64.

CONFORTIN, R. Transitando entre saberes e não saberes da docência no Ensino Superior. In.: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ODY, L. C. **Docência Universitária: Pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 149-170.

CONSALTÉR, E. Bachelard e a negação à Pedagogia das Aparências: proposições para a construção de uma pedagogia científica. In.: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (org.). **Epistemologias da Docência Universitária**. Curitiba: CRV, 2016. p. 133-145.

COPATTI, C.; MOREIRA, D. O. A formação estética para a construção do sensível na docência universitária. In.: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ODY, L. C. **Docência Universitária: Pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 121-148.

CUNHA, M. I. da. Aportes teóricos e reflexões da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários. In.: MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 27-38.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências no campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo n. 3. Jul/set. 2013. p. 609-625.

_____.; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Professor da Educação Superior. In.: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Volume 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 282-356;

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 32. maio/ago. 2006. p. 258-371.

DALBOSCO, C. A.; FÁVERO, A. A. Universidade e formação pedagógica: a busca por excelência em ensino, pesquisa e extensão. In.: SGARI, R.; VALÉRIO, P. S.; CASAGRANDA, E. A. (org.). **Universidade e formação** [recurso eletrônico]. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2017. p. 11-33.

FÁVERO, A. A.; PAZINATO, A. Pedagogia universitária: uma proposta inovadora de formação docente para a educação superior. X Anped Sul. **Anais do X ANPED Sul**. Florianópolis. Outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/707-0.pdf Acesso em 11 de setembro de 2022.

_____.TONIETTO, C. O lugar da teoria na pesquisa sobre a docência na Educação Superior. In.: _____.; _____. (org.). **Epistemologias da Docência Universitária**. Curitiba: CRV, 2016. p. 31-49.

_____.; _____. **Educar o educador: reflexões sobre formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIBBS, G. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. **Educar**. 2004. p. 11-30.

HAHN, A. J.; CONFORTIN, R. Docência Universitária: das concepções vigentes aos paradigmas necessários à construção do conhecimento. In.: FÁVERO, A. A.; TONIETTO, C. (org.). **Epistemologias da Docência Universitária**. Curitiba: CRV, 2016. p. 185-204.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**. Educação na Era da Insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. **Inovar o Ensino e a Aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

_____.; MEDINA, J. L. **Aprendizagem na Universidade**. Participação do estudante. São Paulo: Cortez, 2022.

INEP/MEC. **Relatório Síntese de Área - Pedagogia (Licenciatura)**. Brasília: INEP/MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2021/Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Pedagogia.pdf Acesso em 26 de setembro de 2022. 22:33.

KRASILCHIK, M. Docência no Ensino Superior: Tensões e Mudanças. In.: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, S. G. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 147-164.

MASETTO, M. Docência universitária: repensando a aula. In.: TEODORO, A. VASCONCELOS, M. L. M. C. (orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por**

uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2012. p. 79-106.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015a.

_____. **Desafios para a Docência Universitária na contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta**. São Paulo: Avercamp Editora, 2015b.

_____. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In.:

_____. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-26.

MOROSINI, M. C. Apresentação. In.: ENGERS, M. A.; MOROSINI, M. C. **Pedagogia Universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 7-16.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In.: _____. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 15-34.

_____.; O passado e o presente dos professores. In.: _____. (org.). **Profissão professor**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995b. p. 13-34.

_____.; Os professores e a sua história de vida. In.: _____. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995c. p. 11-30.

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

_____.; _____.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In. PIMENTA, S. G. (org.). **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 267-278.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In.: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 229-245.

ROSMANN, M. A.; FACENDA, L. C.; BENVENUTTI, L. M. P. Constituição identitária de professores formadores e acadêmicos em formação: perspectivas para a docência nas licenciaturas. MÜHL, E. H.; MAINARDI, E. (org.). **Sobre teoria e prática: ensaios e narrativas de experiências formativas e pedagógicas**. Passo Fundo: EDIUPF, 2019. p. 137-156.

RUÉ, J. A aprendizagem com autonomia, possibilidades e limites. In.: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, S. G. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 71-90.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Da universidade à pluriversidade: reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. **Revista Lusófona da Educação**. n. 31. p. 201-212.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, A. J. Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: Caminhos para Integração. In.: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, S. G. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 129-146.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. 4. 1991. p. 215-233. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2075923/mod_resource/content/1/Texto-complementar-Aula-4-TARDIFF-LESSARD-LAHAYE-1991.pdf Acesso 29 de setembro de 2022. 20:42.

ZABALZA, M. **O Ensino Universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.