


FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE POR MEIO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION: TEACHER PROFESSIONALIZATION THROUGH UNIVERSITY PEDAGOGY

Géssika Mendes Vieira  <http://orcid.org/0000-0001-9303-002X>
Universidade Federal de Uberlândia
gessikavieira@live.com

Vania Maria de Oliveira Vieira  <http://orcid.org/0000-0001-9839-0235>
Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Uberlândia
vania.vieira@uniube.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10443747>

Recebido em 31 de maio de 2023

Aceito em 26 de agosto de 2023

Resumo: Este estudo, recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação (CAPES), integra uma proposta vinculada à Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores-RIDEP, que abarca um projeto financiado pela FAPEMIG-02/2018 Programa Pesquisador Mineiro. Objetiva dialogar e provocar reflexões acerca da complexidade da docência universitária. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, com foco na investigação e discussão das temáticas “Formação e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior” e “Pedagogia Universitária”. O referencial teórico constitui-se a partir da seleção de artigos disponíveis no Google Acadêmico e Scielo, com a utilização de termos referentes às temáticas da pesquisa. Partiu-se da premissa de que a formação de professores universitário deve considerar os preceitos da Pedagogia Universitária, que discute, principalmente, a atuação didático-pedagógica dos docentes. Os autores mostram resultados que evidenciam discussões que podem gerar reflexões: a legislação brasileira, referente ao ensino superior, não exige formação didático-pedagógica, direcionam essa responsabilidade para cursos de pós-graduação que nem sempre oferecem essa formação; a docência universitária tem-se constituído a partir do ideal de que: “quem sabe fazer sabe ensinar”; é comum a existência de fragilidades que envolvem a profissão docente, ao mesmo tempo em que se observa resistência por parte dos professores para processos de formação.

Abstract: This study, part of a master's degree in Education (CAPES), is part of a proposal linked to the International Research Network on Professional Development of Teachers-RIDEP, which encompasses a project financed by FAPEMIG-02/2018 Minas Gerais Researcher Program. It aims to dialogue and provoke reflections on the complexity of university teaching. A qualitative bibliographical research was carried out, focusing on the investigation and discussion of the themes “Training and professional development of higher education teachers” and “University Pedagogy”. The theoretical framework is based on the selection of articles available on Google Scholar and Scielo, using terms referring to the research themes. It starts from the premise that the training of university teachers must consider the precepts of University Pedagogy, which mainly discusses the didactic-pedagogical performance of teachers. The authors show results that highlight discussions that can generate reflections: Brazilian legislation, referring to higher education, does not require didactic-pedagogical training, directing this responsibility to postgraduate courses that do not always offer this training; university teaching has been established based on the ideal that: “those who know how to do know how to teach”; the existence of weaknesses involving the teaching profession is common, at the same time that resistance is observed on the part of teachers towards training processes.

Palavras-chave: Formação de professores no ensino superior. Pedagogia Universitária. Docência Universitária.

Keywords: Teacher Professional Development in Higher Education. University Pedagogy. University Teaching.

Introdução

Já houve época em que a profissão docente era compreendida como uma atividade simples de ser executada, cabia ao professor apenas a tarefa de transmitir conhecimentos numa relação vertical. Felizmente esse ideário não se encaixa mais em propostas de uma escola contemporânea. Embora as instituições educativas ainda enfrentem diversos problemas com relação à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores que nelas atuam, é justamente essa formação que norteia e possibilita mudanças reais no contexto educacional. Imbernón (2011) alerta que é necessário atenção, pois não é possível propor alternativas generalizadas sem a análise do contexto político e social que é vivenciada em cada território, ou seja, o conceito da profissão docente, da situação de trabalho, da carreira, da escola (em todos os níveis da formação), isso porque a formação e prática são indissociáveis. Assim, essa análise é paralela e é fundamental para estabelecer as bases de formação de professores de um determinado cenário.

Nesse sentido, este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação inserida na Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores – RIDEP. Este estudo foi desenvolvido a partir de um contexto em que se discutiu a formação e o desenvolvimento profissional docente. Além desse recorte, este estudo contou também com a inclusão de discussões relacionadas à Pedagogia Universitária. Toma como objetivo geral dialogar e provocar reflexões acerca da complexidade da docência no ensino superior. De modo geral, discute a formação e o desenvolvimento profissional do professor na educação superior atrelado aos preceitos da Pedagogia Universitária, que tem como foco, principalmente, a atuação didático-pedagógica dos docentes que atuam nesse nível de ensino. Entende-se que essa temática se mostra urgente no campo da Formação de professores e que a sistematização aqui apresentada pode contribuir para fortalecer a integralização dos estudos da área bem como com o movimento de formação e profissionalização dos docentes da Educação Superior.

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, de cunho qualitativo, com foco na investigação e discussão das temáticas “Formação de professores no ensino superior” e “Pedagogia Universitária”. O referencial teórico que subsidiou a pesquisa foi composto a partir da seleção de artigos disponíveis nas plataformas *Google Acadêmico* e *Scielo* com a utilização de termos de buscas referentes as temáticas da pesquisa. Também foram selecionadas obras de diversos autores que tratam dessas temáticas.

A pesquisa bibliográfica, como bem lembram Lima e Miotto (2007, p. 37), “[...] implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. As autoras acrescentam, ainda, que esse tipo de pesquisa apresenta procedimentos metodológicos que permitem ao pesquisador buscar soluções para os problemas de pesquisa. No nosso caso, buscamos, a partir de um referencial teórico selecionado, discutir a formação e o desenvolvimento profissional docente atrelado à Pedagogia Universitária, para suscitar reflexões que possam contribuir com a compreensão da complexidade da educação no ensino superior.

O texto que segue está organizado em dois subtítulos: “Docência no Ensino Superior: uma profissão em segundo plano” e “A (trans)formação da prática docente por meio da pedagogia universitária”, seguidos das “Considerações Finais”.

1 Docência no Ensino Superior: uma profissão em segundo plano

A formação pedagógica do professor universitário tem sido palco de discussões de diversos estudiosos, dentre eles Pimenta e Anastasiou (2002), Imbernón (2011, 2009), García (1999), Nóvoa (2022), Melo (2018) e outros. Essa temática tem sido apresentada por esses autores dentro de um contexto que discute e reflete sobre a complexidade da formação e do desenvolvimento profissional do professor na educação superior. É consenso entre eles que, nessa profissão, apenas o saber do conteúdo da disciplina não garante a aprendizagem do aluno, faz-se necessário também o domínio pedagógico, tão bem discutido pelos preceitos da pedagogia universitária. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 16), a atividade profissional docente “[...] possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modo de ação”.

Considerando isso, este estudo parte de um recorte específico, a Formação de professores para o ensino superior no Brasil. Nóvoa (2022) afirma que nada é novo, mas tudo mudou, pois, a profissão docente se vê diante de desafios decorrentes da sociedade da informação. Esse quadro social se apresenta a partir da

[...] realidade da desregulamentação social e econômica, as ideias e práticas neoliberais, a tão falada globalização ou mundialização, os indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa, a falsa autonomia da educação e o avanço do gerencialismo educativo etc. (Imbernón, 2011, p. 5).

Os estudos de Pachane (2003) apontam que os professores no ensino superior dominam os conteúdos necessários, mas por vezes não possuem habilidade para conduzir a aula, dando prioridade para as pesquisas. Os cursos de pós-graduação que são responsáveis pela formação de professores universitários priorizam a pesquisa. Assim, os futuros docentes não têm contato com a prática docente nem com as disciplinas que os ajudariam a conduzir essa prática.

Sobre os professores do ensino superior, mesmo os que cursaram mestrado ou doutorado, não passaram por uma formação pedagógica sistematizada para a docência no ensino superior. Esta afirmação encontra respaldo nos estudos de Almeida e Pimenta (2014, p.12) quando afirmam que: “Entretanto, sua formação para a docência praticamente inexistente nos cursos de pós-graduação”. Nessa mesma linha de pensamento Nóvoa (2022, p.64) certifica que “a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária”.

Sobre a falta de vivência com a prática durante a formação dos professores, Pachane (2003, p. 42) comenta que:

Com a evolução do modelo humboldtiano¹ de universidade e a crescente ênfase na produção acadêmica como fator primordial no processo de avaliação do desempenho dos docentes universitários, acentuou-se ainda mais a necessidade de preparação de pesquisadores capacitados, ficando a preparação para a docência relegada a segundo plano, situação que permanece praticamente inalterada até os dias de hoje, embora muitos sejam autores que buscam atentar para a necessidade da formação pedagógica dos professores no ensino superior.

¹ “Em síntese, o modelo humboldtiano assume a universidade como uma instituição que goza de autonomia relativa na produção do conhecimento, em relação estreita com os interesses do Estado, tendo a ciência como a força unificadora de que o Estado necessita para legitimar o projeto de nacionalidade.” (Silveira; Bianchetti, 2016, p. 84).

É importante trazer para o centro de discussão a formação pedagógica dos professores, ou a ausência dessa formação. Para que os processos educacionais ocorram de forma eficiente, é preciso considerar a importância dessa formação. Segundo a investigação de Melo (2018, p. 24), “O obscurantismo científico, quanto as questões atinentes à docência e aos processos de ensino-aprendizagem, é habitual entre os professores universitários, que, de certa forma amadora, exercem a profissão docente.” Sobre isso, Isaia, Maciel e Bolzan (2011, p. 428), acrescentam que “[...] mesmo sendo responsáveis pela formação inicial de futuros profissionais, os professores em início de carreira não estão preparados para atuarem no nível de ensino em que se encontram.”

Em se tratando de legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394-96) não exige em seu escopo uma formação específica para a atuação no ensino superior, o que de certa forma é uma omissão consentida.

Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Artigo 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Se a formação dos professores do Ensino Superior está a cargo da pós-graduação *stricto sensu* e a pós-graduação forma pesquisadores com saberes específicos que não se aproximam dos saberes pedagógicos para a docência, mesmo que a maioria desses pesquisadores tenham como destino as salas de aula, é compreensível que os impactos da ausência dessa formação sejam visíveis de diversas maneiras no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os estudos de Melo (2018, p. 13) que se concentra na Pedagogia Universitária, “a escassa formação específica para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* proporcionam aos professores é amplamente conhecido e insere-se no antigo problema da formação do pesquisador versus professor”. Essas discussões são também consideradas por Cunha (2010, p. 25) quando afirma que “A docência como uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões.”

A partir dessas considerações, pode-se compreender que, sem a formação pedagógica adequada e sistematizada, os professores não têm orientação para conduzir diversas práticas pedagógicas. Como mostra Pachane (2003), em diversas Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil, apesar de ser proclamada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é possível observar a prioridade dada à pesquisa em detrimento da docência.

Assim, observa-se um desencontro no que diz respeito à formação e à prática docente dos professores universitários, pois, de um lado, a maior parte das IES brasileiras estão voltadas para atividades de ensino; de outro, a valorização da produção acadêmica dos professores é muito maior. Ainda que esses professores tenham cursado pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, é constatado que a falta de formação pedagógica influencia a atividade docente. Segundo Cunha (2004, p. 526-527), é fundamental que se possa refletir acerca da formação dos professores universitários, uma vez que esse profissional se constituiu a partir de uma profissão que exerce no mundo do trabalho, o que reforça, ainda mais, a ideia de que “quem sabe fazer, também sabe ensinar”.

[...] Também cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores. (Cunha, 2004, p. 527).

Para Pachane (2003) existe um confronto, no qual ensino e pesquisa não se articulam. Pesquisa e ensino são vistos como atividades concorrentes, não apenas no ensino superior, composto por diferentes tipos de instituições², mas também dentro de uma mesma instituição, no cotidiano de cada docente que se vê dividido entre a pesquisa e a docência. A autora afirma que a falta de formação pedagógica dos professores universitários é uma omissão consentida. Almeida e Pimenta (2014, p. 9), acerca da posição dos professores universitários, comentam que, “A carreira acadêmica destes (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes, e as culturas da academia e dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível.”

A sistemática de autoavaliação dos programas de pós-graduação regulamentada pela Portaria CAPES nº148/2018 reconhece que existem lacunas no que diz respeito aos processos de formação de professores. No entanto, a formação de pesquisadores e a produção científica no país ocorrem o contrário, é visível o avanço que se observa nesse campo.

Desde a implantação da pós-graduação no Brasil nos moldes definidos pelo Parecer CFE 977/1965, a pós-graduação *stricto sensu* avançou no sentido do seu crescimento numérico e no desenvolvimento de um sistema de avaliação que recebeu aprovação da comunidade acadêmica nacional e internacional. No momento, a metaavaliação procedida pela CAPES nos mostra que atingimos os objetivos previstos no referido Parecer no que diz respeito à formação de pesquisadores e incremento da produção científica brasileira e sua internacionalização. **Por outro lado, há o reconhecimento do gap na formação de professores para o sistema de educação brasileiro e na qualificação de técnicos e trabalhadores intelectuais.** (CAPES, 2019, p.4, grifo nosso).

A formação de professores representa uma dimensão privilegiada da didática na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas. Não se pode afirmar que teoria alguma, sobre o ensino, a escola, o currículo etc., tenha potencial suficiente para guiar, orientar ou dirigir completamente a prática do ensino. É por isso que a formação de professores se torna uma verdadeira ponte que permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino.

García (1999, p. 22) discute a relação entre competência e docência ao afirmar que “[...] a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.” Para esse autor, a docência exige uma formação que possa contribuir para se ter uma competência profissional.

Nessa mesma linha de pensamento, Nóvoa (2022) afirma que a metamorfose da escola implica também a criação de novos ambientes para a formação de professores,

² Centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores ou escolas superiores (Pachane, 2003).

a reconstrução desses ambientes deve ser orientada pela ideia de que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, “verdadeiramente”, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. (Nóvoa, 2022, p. 63).

Os estudos de García (1999) apresentam a importância de estudar e compreender a formação de professores, considerando a íntima relação epistemológica com áreas da didática: a escola, o currículo e a inovação, bem como o ensino de professores. O autor certifica que é necessária a integração dos saberes didáticos e o reconhecimento das contribuições das demais áreas do conhecimento para a formação de professores.

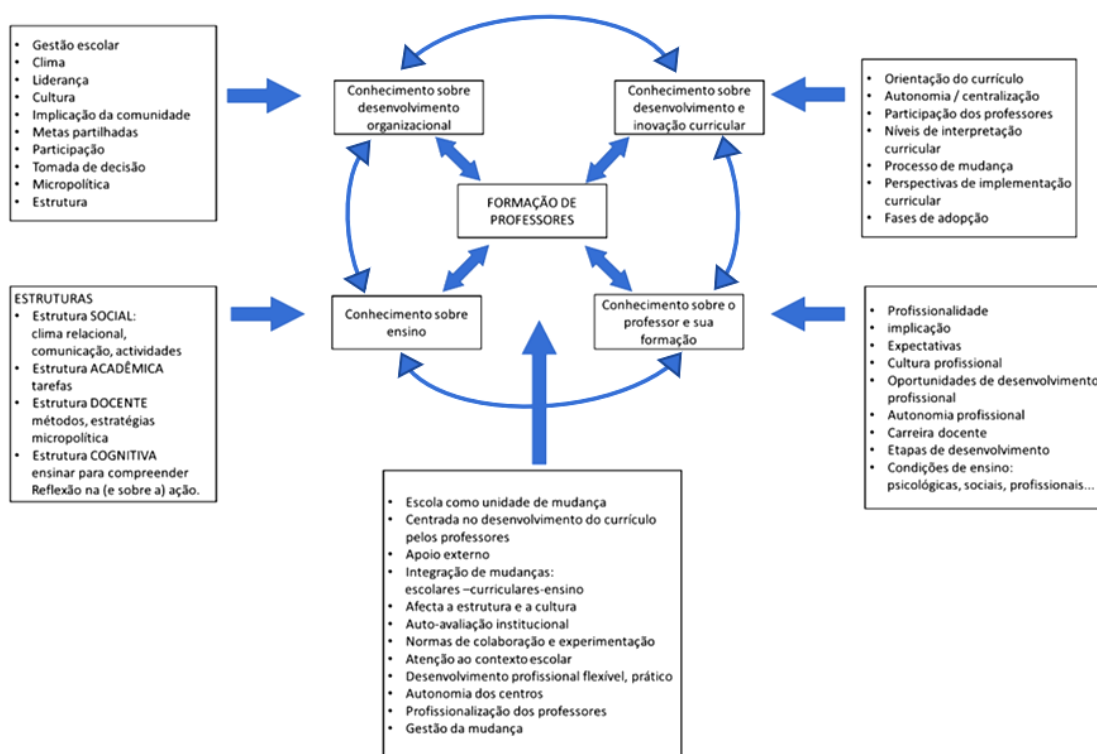
O esforço para conseguir escolas participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, **passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa.** (García, 1999, p. 139, grifo do autor).

Acerca do desenvolvimento profissional de professores, para García (1999), o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a posição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Sendo assim, esse conceito pressupõe uma abordagem, na formação de professores, que leve em consideração o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Nessa abordagem, busca-se uma forma de resolver os problemas escolares a partir de uma perspectiva que supere o caráter tradicional individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. De acordo com Imbernón (2009, p. 69), a formação de professores tem que ir além de apenas atualizações, é preciso reformular, questionar, compreender. Nas palavras do autor,

[...] já não podemos entender a formação permanente apenas como a atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam (Imbernón, 2009, p. 69).

A figura 1 representa e descreve as relações que se estabelecem entre o desenvolvimento profissional de professores e as diferentes áreas didáticas.

Figura 1 – Relações entre o desenvolvimento profissional de professores e as diferentes áreas didáticas.



Fonte: Desenvolvida pela autora baseada em García (1999, p. 140).

Como pode ser observado na Figura 01, a formação de professores abarca diferentes áreas didáticas: o conhecimento organizacional, o currículo, o ensino e o conhecimento sobre o professor e sua formação.

Com isso, constata-se que a ausência de formação pedagógica para a profissão docente pode comprometer a execução das práticas pedagógicas. Compreende-se que dominar o conteúdo é necessário, mas não exclui as demais necessidades de um professor. Como mostra Pachane (2003, p.55), “Titulação acadêmica e qualidade docente: uma correlação necessária, mas não suficiente.” Assim, percebe-se como os elementos que envolvem a instituição escolar estão ligados; e não é possível compreendê-los sem a experiência de um processo de formação e desenvolvimento profissional docente. De acordo com Orso e colaboradores (2007, p. 23), um dos grandes enfrentamentos do cenário educacional está na perspectiva da descontinuidade.

Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade e isso, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional [...] que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto de irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados. (Orso *et al.*, 2007, p. 23).

A formação de professores é um movimento de continuidade insubstituível, ressalta-se, portanto, que a formação e o desenvolvimento profissional docente contribuem para a compreensão dos princípios metodológicos, desde o planejamento das aulas, até a avaliação da aprendizagem que será adotada, e mais que isso, a formação continuada é uma aliada na construção da identidade docente nos diversos cenários em que a comunidade educativa está inserida, proporcionando não somente saberes didático-pedagógicos, mas também construindo a criticidade necessária para os

enfrentamentos e os questionamentos da profissão. Nóvoa (2022) é assertivo ao elucidar sobre as contradições que perpassam a universidade:

A formação de professores está fechada em dicotomias. Ignorantes. Inúteis. Infrutíferas. Estas dicotomias bloqueiam o pensamento, as políticas e as práticas de formação de professores. Ora, num tempo de profundas mudanças em educação – e inevitavelmente no trabalho dos professores – não há nada mais perigoso do que este “bloqueio” que impede mudanças e transformações urgentes. (Nóvoa, 2022, p. 76).

A partir de um panorama de contradições insolúveis, em que a legislação não exige uma formação específica para os docentes do ensino superior, há ainda resistência por uma parte dos docentes no que se refere a processos de formação para a docência (Melo, 2018). Junta-se a isso a dicotomia do espaço universitário que é científico, mas que tem dificuldades em aceitar a Pedagogia como uma ciência sistemática e fundamental para a atividade docente. Nesse cenário, a Pedagogia Universitária surge como uma possibilidade de (trans)formação da prática docente. É sobre isso que trata as discussões da próxima seção.

2 A (trans)formação da prática docente por meio da pedagogia universitária

Com o intuito de compreender os conceitos acerca da Pedagogia Universitária, elegemos a obra de Melo (2018b), cujo livro *Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência* apresenta aspectos fundamentais para o entendimento desse conceito em construção.

De acordo com essa autora “[...] a pedagogia universitária, em aproximação a ideia de uma ciência da prática da educação superior, é, a um só tempo, constituída pelo fenômeno da educação superior e de suas finalidades [...]”. (Melo, 2018b, p. 49). Nesse sentido, Melo (2018) elucida que é fundamental ressignificar a docência, compreendendo sua complexidade e a relação estreita entre a profissão e a Universidade. A autora também afirma que a Pedagogia Universitária não é sobre uma categoria específica de uma teoria pedagógica, mas sim possibilidades de “sistematizar conhecimentos a respeito da universidade, da formação docente-discente, da docência, dos estudantes, dos processos de ensino-aprendizagem em contexto, das políticas educacionais nos níveis macro e micro.” (Melo, 2018, p. 23).

Isaia, Maciel e Bolzan (2011), por meio de uma investigação com 40 professores de Instituições de Educação Superior brasileiras, analisam os movimentos que se constituem na transição de estudantes que finalizam a pós-graduação em nível de doutorado para a carreira docente por meio da adaptação, apropriação/aprendizagem docente e desenvolvimento profissional. A partir dos resultados desse estudo, as autoras afirmam que, “É comum observarmos nos depoimentos de docentes sobre o seu ingresso na profissão a reprodução dos modelos vivenciados como estudantes e a identificação com ex-professores que influenciaram a sua formação acadêmica.” (Isaia; Maciel; Bolzan, 2011, p. 433). Ora, esses estudos mostram o quanto a prática docente pode estar associada a experiências de vida dos professores, o que pode sinalizar também que dependendo dessa vivência o exemplo a ser seguido pode ser positivo ou negativo.

A reprodução de práticas pedagógicas ou da docência é também elucidada por autores como Hoffmann (2018, p. 176), “Seus procedimentos, até então, são meras

reproduções de práticas vividas como estudantes”; e Luckesi (2004), que afirma que os professores reproduzem os padrões que vivenciaram.

Contrapondo esses padrões reprodutivos, a Pedagogia Universitária é concebida como uma possibilidade de aprendizagem da profissão docente - que busca uma cultura acadêmica que problematize, que possibilite o pensamento crítico, que confronte ideias e permita uma formação que auxilie a atuação docente no ensino superior, como apontam Almeida e Pimenta (2014, p. 12):

Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, lhe são desconhecidos, bem como a compreensão do sentido e do significado de sua área específica na formação dos estudantes como sujeitos e cidadãos, questões essas determinantes do que se ensina, do para que se ensina e dos modos como se ensina e que são próprias da atividade educativa de ensinar.

Os estudos de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 81) mostram que a tarefa da universidade e de seus professores são complexos. Para essas autoras, “Educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem.” Demais estudiosos do campo da Formação de professores para o ensino superior também afirmam com clareza que a docência universitária é complexa, em construção e desafiadora, como Almeida e Pimenta (2014); Melo, (2018b) e Imbéron (2009).

A partir dessa complexidade, entendemos que os estudos que tratam da Pedagogia Universitária e da Formação de professores para o ensino superior são diálogos necessários, formativos e auxiliares, mas distantes da solubilidade. Melo (2018b, p. 58) apresenta, a partir de sua investigação, os enfrentamentos que a formação didático-pedagógica dos professores universitários vive no cenário brasileiro.

- 1-É mais comum em instituições privadas, em relação as instituições públicas, no entanto tem caráter impositivo, o que se traduz em um envolvimento superficial dos professores;
- 2-Tem conotação instrumental, na perspectiva de “treinamento”, “capacitação”, cindida da ideia de formação, na perspectiva de desenvolvimento humano e profissional;
- 3-É fragmentada, ocorre comumente por meio de ações esporádicas, como palestras, seminários;
- 4-Ocorre distanciada dos interesses e necessidades concretas dos professores, portanto, apartada da perspectiva emancipatória e do desenvolvimento da autonomia docente, princípios tão valiosos para a formação. (Melo, 2018b, p. 58).

Para Imbéron (2009), a formação docente deve ser conduzida pela reflexão da própria prática, para que seja possível analisar teorias implícitas, atitudes, esquema de funcionamento, em um processo continuado de autoavaliação; ela perpassa o campo das capacidades, habilidades, ações e está em processo contínuo de questionamento, organizando a teoria, fundamentando, revisando e construindo. Imbéron (2009, p.58) afirma, ainda, que “A formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades, e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores.”. Pimenta e Almeida (2011, p. 28) corroboram as ideias de Imbernon (2009) esclarecendo que a formação dos professores para a docência necessita ser reestruturada. Nas palavras das autoras:

As novas demandas postas à formação de futuros profissionais trazem como decorrência a necessidade de se processar profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, o que coloca implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo. Considerando que os enfoques didáticos clássicos, centrados na aula e na atuação do professor, têm que ceder espaço a modos de ensino centrados em atividades a serem exercidas pelos estudantes de maneira autônoma, configurar novos modos de planejar e executar o processo de ensino-aprendizagem constitui-se na demanda central da formação desse novo contexto.

A partir dessas informações, as nuances da Pedagogia Universitária nas Instituições de Ensino Superior estão voltadas para processos superficiais de formação, revelando fragilidade e fragmentação no cenário nacional, o que se junta a uma legislação que não reforça a importância da formação didático-pedagógica dos profissionais que atuam no ensino superior. “Esse cenário indica a urgente responsabilização das universidades, no sentido de romper com a cultura de desconsideração pela formação, reduzindo-a a treino” (Melo, 2018b, p. 59).

Nesse sentido, Imbernón (2009, p.51) pontua sobre a urgência da formação, “Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”. Almeida e Pimenta (2014) apontam a necessidade de políticas institucionais para a formação continuada do professorado,

Com isso, argumentamos em favor de uma real valorização do empenho na formulação de políticas institucionais de formação, estáveis e permanentes, voltadas para o aprimoramento da atividade de ensinar, compreendida como um dos componentes essenciais para assegurar a qualidade do trabalho na universidade contemporânea. (Almeida; Pimenta, 2014, p. 16)

Pimenta e Anastasiou (2014) apontam a necessidade de o professor do ensino superior ser questionador do significado dos conhecimentos de seu domínio, o que eles significam para a sociedade, para si, qual a relação desse saber com os demais saberes que ele se relaciona. “Entendemos que a educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos em participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 80).

A partir dessa lógica, a educação tem responsabilidades como uma instituição social que é concretizada também pelo trabalho docente, “a finalidade desse trabalho – de caráter coletivo e interdisciplinar [...]– é contribuir com o processo de humanização de ambos, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.” (p. 81). A docência universitária carrega consigo responsabilidades e expectativas, a formação crítica, integrada e emancipatória vai ocorrer por meio da formação pedagógico-didática apropriada para os professores que serão os responsáveis pela orientação do processo educativo.

Desse modo, uma importante compreensão sobre essa temática é conscientização da necessidade de uma mobilização, não só de docentes, mas também de estudantes, técnicos e de grupos de estudos, inseridos nas universidades, para que seja possível reconstruir o contexto educacional por meio dos que a conduzem. Assim, será possível que a formação didático-pedagógica tenha em seu bojo a realidade social, cultural, econômica e política para atender a complexidade da docência universitária.

4. Considerações Finais

Este estudo partiu da premissa de que a formação de professores do ensino superior deve considerar os preceitos da Pedagogia Universitária, que discute, principalmente, a atuação didático-pedagógica dos docentes que atuam nesse nível de ensino. A partir de uma pesquisa bibliográfica, compreendida como um estudo decorrente de pesquisas anteriores, já publicadas, foram construídos novos conhecimentos que permitiram a discussão e reflexão da problemática anunciada - a complexidade da docência no ensino superior.

Para além dos resultados, é possível tecer diversas considerações. Entre elas a de que a profissão docente é uma tarefa complexa em todos os âmbitos da educação, porém aos professores da educação básica são exigidas uma preparação didático-pedagógica e carga horária que não são consideradas na Educação Superior. A legislação, no que se refere ao magistério superior, coloca a cargo dos Programas de pós-graduação a preparação para a docência, porém essa preparação não é uma realidade, uma vez que a pós-graduação forma pesquisadores que não têm contato com disciplinas que guiam a prática docente. Com isso, a preocupação em torno do despreparo docente na Educação Superior é uma realidade. Por meio dos estudos aqui apresentados, constatamos que existe resistência por uma parte dos docentes para cursos de formação. Já as instituições privadas investem em capacitações e aperfeiçoamentos, porém de maneira impositiva. A ausência de preparação pedagógica é preenchida pela reprodução de vivências. Sendo a docência uma profissão, faz-se urgente que haja preparação adequada para essa prática. Nesse sentido, a Formação permanente do professorado e a Pedagogia Universitária buscam, por meio de processos formativos e reflexivos, formar esses docentes para seu exercício. Os autores que embasaram esse estudo elucidam que compreender a complexidade da profissão é fundamental e que a mobilização dos que fazem parte do espaço universitário para que haja o cumprimento da função social que a universidade carrega abrange os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos que perpassam a formação dos professores para o ensino superior.

Referências

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 2014, v. 27, n. 2, p. 7-31. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37437158001.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 833-841, 23 dez. 1996.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação – Grupo de Trabalho**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-deprogramas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CUNHA, M. I. da. **Trajetórias e lugares de formação na docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Brasília: Junqueira e Marin, 2010. Em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3138122/mod_resource/content/2/Cunha_M.I.%20A%20a%20doc%C3%Aancia%20como%20a%C3%A7%C3%A3o%20complexa.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

CUNHA, M. I. da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano 22, n. 3, v. 54, p. 525 – 536, Set./Dez., 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397>. Acesso em 20 abr. 2023.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI, v.2).

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. 32. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, Santa Maria, v. 6, n. 3, p. 425-440, set./dez., 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v36n03/v36n03a07.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LUCKESI, C. C. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar: entrevista concedida a Aprender a Fazer. **IP – Impressão Pedagógica**, Curitiba, PR, n. 36, p. 4-6, 2004.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária**: socialização e profissionalização de docentes principiantes na Educação Superior. 2018.141f. Relatório final (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018b.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ORSO, P. J. (Org.) et al. **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da UNICAMP. 2003. 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas SP, 2003.

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

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

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVEIRA, Z. S. da; BIANCHETTI, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216405>. Acesso em: 20 abr. 2023.