



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, DIDÁTICA CRÍTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR EM FOCO

Maria Julieta Fai Serpa e Sales - UECE

Cíntia Gonçalves Sombra - UECE

Francisca Fabiana Bento Correia - SME

Bruna Gonçalo do Nascimento - SME

Nívea da Silva Pereira - UECE

Pedro Jônatas da Silva Chaves - UECE

RESUMO

Este painel, vinculado ao eixo Saberes didáticos, disciplinares e práticas de ensino na Educação Superior, propôs-se a elencar discussões acerca da docência neste campo, as quais atribuíram ênfase à Formação de Professores, ao pensar em três artigos científicos que, muito embora contenham especificidades no que tange às categorias teóricas em estudo, dialogam entre si em face da abordagem crítica assumida, que imprime em cada linha escrita a necessidade de continuamente haver meios de (re) compor uma agenda comprometida com um ensino público, gratuito e socialmente referenciado. O primeiro trabalho, intitulado “Contributos da Didática Crítica para o campo da Formação de Professores do Ensino Superior”, teve como objetivo geral compreender os contributos que a Didática Crítica oferece à área da Formação de Professores do Ensino Superior. O segundo trabalho, denominado “Pedagogia Universitária em interface com a docência no Ensino Superior”, objetivou analisar que contribuições a Pedagogia Universitária pode oferecer a professores que atuam em Licenciaturas. O terceiro artigo, “O Desenvolvimento profissional docente como possibilidade de ressignificação da docência universitária”, teve como objetivo refletir sobre o desenvolvimento profissional docente como possibilidade de ressignificação da docência na universidade. Os estudos realizados destacam posicionamento político que articula formação, profissão, ação, reflexão, ação refletida, e o florescer de saberes em comunhão. Os resultados sintetizam interlocuções propositivas, cuja intencionalidade dialoga com a humanização como princípio formativo, sobretudo na esfera do Ensino Superior, no bojo de uma Pedagogia que requer uma racionalidade ética, comprometida socialmente com a Educação como direito público fundamental, bem como no que diz respeito a uma atitude de problematização do meio e enfrentamento às distorções feitas ao campo educacional, que corroboram para sua precarização. Destarte, os artigos propiciam o descortinar de achados que reúnem potencial de fortalecer o campo da Formação de Professores, refletir acerca dos rumos tomados pela Educação e esperar.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária, Didática Crítica, Desenvolvimento profissional docente.

CONTRIBUTOS DA DIDÁTICA CRÍTICA PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Maria Julieta Fai Serpa e Sales - UECE
Cíntia Gonçalves Sombra - UECE
Nikaelly Aline Maia - UECE
Maria Gleice Rodrigues - UECE
Cícera Maria Mamede Santos - UECE
Maria Marina Dias Cavalcante - UECE

RESUMO

Este trabalho discutiu os contributos da Didática Crítica para o campo da Formação de Professores que atuam no Ensino Superior na conjuntura atual. A inspiração para esta escrita emergiu de estudos sobre a Didática Crítica realizados no âmbito de um Doutorado em Educação em uma universidade pública brasileira. Na inquietude advinda do constatar de fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais de natureza autoritária oriundas do modo de produção capitalista e da ideologia neoliberal que desqualifica a profissão docente e inviabilizam o progresso humano, analisou-se ser imperativo resistir. Isto posto, este estudo objetivou compreender os contributos que a Didática Crítica oferece à área da Formação de Professores do Ensino Superior. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi delineada em conformidade com o método dialético, com foco em professores que atuam em cursos de Licenciatura. Os resultados apontaram que o entrelace da Didática Crítica com a seara de Formação de Professores propicia um movimento dialético que potencializa ações genuinamente refletidas, como práxis que vislumbram e materializam uma cultura coletiva no bojo da humanização.

Palavras-chave: Didática Crítica, Formação de Professores do Ensino Superior, Formação de Professores das Licenciaturas.

“Quanto mais pudermos conhecer,
tanto mais teremos possibilidade
de efetuar as mudanças
que são necessárias”
(Rios, 2023, p. 13)

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Com inspiração nesta epígrafe, iniciamos nossa escrita com o desejo de conhecer em movimento de busca contínua pelo conhecimento, e reconhecemos essa busca como meio de possibilitar uma formação cidadã. O conhecimento simboliza para nós ponto de partida e de chegada, é manancial que não se reduz a um saber técnico, prático, pois se consolida como

XXII ENCONTRO DE APERFEIÇOAMENTO DE DOCENTES, devidamente mediado por uma concepção formativa tecida no bojo de um vínculo amoroso - que é símbolo de resistência.

Este texto emergiu de estudos realizados no âmbito de um Doutorado Acadêmico em uma universidade pública brasileira durante o semestre 2024.1, e trata dos contributos da Didática Crítica para a seara da Formação de Professores que atuam no Ensino Superior, em cursos de Licenciatura Plena, a partir do estudo dirigido de um capítulo de livro escrito pela autora Selma Garrido Pimenta, intitulado “As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019)”, publicado em 2023 no livro “Didática Crítica no Brasil”. A escolha deste arsenal teórico deve-se à identificação de seu potencial contributivo para a formação docente, em face da conjuntura de tensões e contradições que impera no Brasil atualmente.

Isto posto, analisamos ser imperativo denunciar as condições de precarização que fazem parte da docência, o que se evidencia pelo modo de produção capitalista e pela ideologia neoliberal, com repercussões no campo da Didática, onde está situado um projeto tecnicista de desqualificação de professores, de sua profissão, e que atingem a esfera do currículo ao institucionalizar diretrizes autoritárias, antidialógicas, antidemocráticas e antipedagógicas, de acordo com interesses privatistas que desprestigiam a participação popular e reforçam a opressão – um contexto desumano (Freire, 2023).

Ressaltamos, pois, a necessidade de uma aproximação da Formação de Professores com o pensamento crítico da autora Selma Garrido Pimenta sistematizado no texto em questão, que situa a Didática em movimento, devidamente situada e referenciada, razão pela qual percebemos aproximações com o teórico Paulo Freire, especificamente com suas ideias expressas na obra “Educação como prática da liberdade” (edição de 2023).

Outrossim, no que concerne à seara do Ensino Superior, emerge uma preocupação maior, pelo fato de que nessa instância o ensino e a aprendizagem reúnem possibilidade de formar professores que atuem com autonomia, alteridade e consciência - um trabalho que se constitui como via emancipatória, no coletivo e para a coletividade. A atuação profissional do professor, nessa perspectiva, tem como essência o acolhimento das especificidades humanas, e sua plena integração ao meio. Nessa lógica revolucionária, o tratamento dado à docência e ao currículo deve se encaminhar a uma atitude genuinamente cidadã, o que requer posicionamento político.

O que se coloca como entrave a essa alternativa emancipatória faz parte de um conjunto de interesses privatistas, que assumem a Educação como um negócio, o que evidencia uma fratura na sociedade, sobremaneira no que tange à dignidade humana. Nesse

Como problemático, somase o expressivo quantitativo de formações à distância, descomprometidas com a qualidade pedagógica e com a formação integral do indivíduo. Essas formações, frequentemente, priorizam o lucro em detrimento de uma educação crítica e emancipatória, o que resulta em um ensino superficial que não forma os estudantes para os desafios sociais e profissionais do mundo contemporâneo.

Com suporte no arcabouço crítico em tela, no que diz respeito ao nosso trajeto na docência e à nossa leitura de mundo, nosso movimento investigativo enfatiza um ponto de vista ontológico, que se preocupa com elementos que fazem parte da totalidade e seu vínculo com o ser professor, suas singularidades, o que nos remete às suas necessidades formativas.

No que diz respeito ao cenário educacional aludido – o qual inclui contínuas tentativas de desqualificar o professor e se apresenta como uma ameaça à sua profissão e a uma práxis transformadora – apresentamos esta pesquisa como uma alternativa de superar tais condições – e aqui reside sua relevância, por colocar em pauta uma agenda que denuncia a desumanização que prevalece em nosso meio e anuncia a Didática Crítica como uma perspectiva que convoca um espírito indagador, esteio para uma educação libertadora. Nesse ínterim, elencamos a seguinte questão central: Que contributos a Didática Crítica oferece ao campo da Formação de Professores do Ensino Superior?

Em vista dessa problematização, nosso objetivo geral consiste em compreender os contributos que a Didática Crítica oferece à área da Formação de Professores do Ensino Superior. Este estudo, de abordagem qualitativa, tem como fio condutor para seu delineamento o método dialético, a partir do entrelace de duas categorias, a saber: Didática Crítica e Formação de Professores.

Cumprе mencionar, por oportuno, que, após esta seção introdutória, o texto traz à baila uma descrição detalhada da metodologia – Tessitura metodológica da pesquisa. Seguidamente, apresenta o referencial teórico, intitulado Referencial Teórico: o fio condutor de nossa investigação. Logo depois, traz resultados e discussões do movimento investigativo realizado – Didática Crítica e Formação de Professores: elo possível? Por último, as considerações finais – Notas Finais: um convite à contínua reflexão sobre o elo Didática Crítica e Formação de Professores – e as referências que foram utilizadas para a elaboração do trabalho.

TESSITURA METODOLÓGICA DA PESQUISA

No que se refere à tessitura metodológica para elaboração desta pesquisa, pertencente à seara educacional e incluída no campo das Ciências Humanas, este é um estudo de natureza qualitativa (Stake, 2011), de abordagem dialética. De acordo com Gadotti (2006), a dialética é indagadora, problematiza o real, e por isso requer um contínuo reexame da teoria e da crítica da prática – entende, portanto, teoria-prática como unidade. No ponto de vista da dialética, a realidade é examinada em movimento, e aos seres humanos são propiciadas condições objetivas e subjetivas de alcance do conhecimento – o que nos rememora a epígrafe de abertura deste texto. Oliveira (2023) consente com o autor e analisa que o conhecimento requer um tratamento crítico, principalmente no que diz respeito ao campo da Didática.

A par disso, para dar conta de uma discussão que coloca em relevo o entrelace da Didática Crítica com a Formação de Professores, elegemos Pimenta (2023) com o texto “As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019)”, e Freire (2023) com a obra “Educação como prática da liberdade”. Tal entrelace parte de um ponto em comum entre os dois teóricos: a criticidade. Por oportuno, contamos também com a parceria colaborativa de outros autores que comungam desse mesmo espírito crítico e de resistência.

Cumprе salientar que a aproximação com as duas referidas leituras ocorreu no contexto de um Doutorado em Educação situado em uma universidade pública durante o semestre 2024.1, cujos estudos dirigidos de abordagem crítica elencam discussões e atitudes reflexivas que se encaminham para a transformação, especialmente em uma pesquisa com essa especificidade, que versa acerca da área de Didática e Formação de Professores.

REFERENCIAL TEÓRICO: O FIO CONDUTOR DE NOSSA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção apresentamos as categorias teóricas, a saber: Didática Crítica e Formação de Professores – fio condutor de nossa pesquisa. Vale destacar que, ao referirmos à formação, situamos nossa discussão no âmbito do Ensino Superior, especificamente nos cursos de Licenciatura e no cenário do Brasil na atualidade. Cientes da amplitude que uma discussão dessa natureza requer, sem pretender esgotar nestas linhas todo o assunto relativo a essas temáticas, estabelecemos um recorte dessas categorias, a fim de propiciar ao leitor deste texto elementos que corroborem para sua compreensão.

Conforme anunciado na parte introdutória acerca do contexto brasileiro, Pimenta (2023) pondera sobre como esse cenário reflete uma tendência de mercantilização da educação, onde o foco se desloca da construção do conhecimento e do desenvolvimento

humano para a maximização de ganhos financeiros que exacerbam as desigualdades e comprometem o futuro de gerações inteiras. Compreendemos que nessa dimensão o ensino está a serviço do capital e que a ideologia neoliberal atua com afinco para perpetuar as condições desumanas, que percebem na educação um mecanismo ideológico.

Nesse rumo tomado pela educação, colocamos em destaque a área de Formação de Professores no âmbito do Ensino Superior (e nas Licenciaturas), por se caracterizar como espaço que oportuniza formação docente em nível universitário e que, em face do crescimento vertiginoso de conglomerados privatistas, de empresas que ofertam pseudoformações aligeiradas, sem cunho crítico e subserviente ao neoliberalismo, e do arcabouço legal que acompanha tais retrocessos, corroboram para a desumanização.

Melo (2018, p. 18) consente com tal expressão e aponta a necessidade de haver uma transformação na formação docente para o Ensino Superior, para assim “contribuir para uma educação superior que faça rupturas com paradigmas conservadores, excludentes, que desumanizam”. Além disso, com inspiração em Pimenta (2023), destacamos a tendência de precarização das universidades públicas, a falta de compromisso com a qualidade da formação de professores e todas as articulações feitas para interferir no currículo de formação e de ensino, vigiar e controlar os professores – o que requer de todos nós atitude de resistência.

E a formação, diante disso? A formação docente, segundo Farias et. al. (2014), contempla a história de vida do professor, sua trajetória na graduação (formação inicial), sua atuação profissional, a formação continuada, e a contínua/permanente. Logo, a formação está compreendida nesse percurso que é subjetivo, heterogêneo e contém singularidades – um conjunto de etapas que se vinculam e materializam-se na identidade profissional de cada professor. Como dito por Farias et. al. (2014), a formação é uma atividade humana, dotada de complexidades, e requer um contínuo processo de reflexão a ensejar inquietações/questionamentos dos professores, em perspectiva coletiva e colaborativa.

Ou seja, na perspectiva na qual nos ancoramos, nem a formação restringe-se a cursos e momentos formativos durante o período de Licenciatura, tampouco pode ser equiparada a preparos técnicos, dicotomizados da realidade e fragmentados. Como destaca Pimenta (2023), na esteira dessa precarização há uma tentativa em curso de reduzir a Formação de Professores a aspectos meramente técnicos/instrumentais de sua profissão, o que se reverbera numa Didática fragmentada e desarticulada da formação e das singularidades do contexto, do currículo e do grupo docente e discente – o que implica em posturas rígidas, opressoras. Mais do que isso, evidencia um silenciamento desses debates em esferas decisivas, frente a

XXII ENCONTRO CONTÍNUOS ANSEIOS EMERGENTES, COM SEJA DE BUSCA POR HORIZONTES EMANCIPATÓRIOS IMPOSTOS PELA REALIDADE VIVENCIADA EM DADO PERÍODO HISTÓRICO (Freire, 2023).

Considerando que estamos em um movimento de defesa pelo espaço formativo de professores, que tem como finalidade a formação dos próprios indivíduos que fazem parte da sociedade, uma sociedade de luta de classes, torna-se fundamental conscientizar-se, apropriar-se da realidade, criar, recriar e tomar decisões, em posição de confronto, em que os humanos assumem uma identidade engajada, não de mero ajuste, mas em diálogo, integrado com e no contexto – é o que Freire (2023) chama de luta pela humanização.

Com base em Pimenta (2023), a Didática Crítica é entendida como um aporte teórico-prático que se entrelaça com fenômenos sócio-históricos, com destaque ao campo epistêmico. Chaves (2021) consente e declara que, de maneira dinâmica, a Didática Crítica continuamente (re)configura-se, não se reduz a uma simples descrição do fenômeno educacional, é projetiva, acentua os componentes essenciais do processo formativo – ensino e aprendizagem. Além disso, tem um aspecto protetivo, devido a seu papel fundamental de proteger a Educação do avanço neoliberal. Isto posto, temos o entendimento de que a Didática Crítica transcende práticas educativas instrumentais e tem como premissa o aflorar de atitudes de questionamento diante de estruturas pré-estabelecidas, em comunhão com Freire (2023), segundo o qual os humanos devem reunir condições para superar sua condição de simples ajustamento ao meio e assumir seu protagonismo.

De acordo com esse referencial teórico reflexivo, engajado e engajador, a Didática Crítica traduz-se por uma teleologia de perene resignificação de seu próprio objeto, quer dizer, não se realiza de maneira estática ou transitória, porque sua abordagem ancora-se na unidade teoria-prática, de cunho pedagógico, fomenta o diálogo, em oposição à racionalidade técnica que insiste em ocupar a área educacional e a seara da Formação de Professores.

Diante disso, pensamos nos desafios que perpassam a realidade docente, os fenômenos que obstaculizam o pleno desenvolvimento humano, sobretudo no Ensino Superior – ambiente propício a uma formação crítica e cidadã –, questionamos se há ainda espaço para a formação, e se é possível pensar em alternativas de superação. A par disso, o texto encaminha-nos à próxima seção, que corresponde à seguinte discussão: É possível conceber meios de viabilizar o elo Didática Crítica e Formação de Professores?

DIDÁTICA CRÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELO POSSÍVEL?

Em face do que foi apontado anteriormente, esta seção tem como propósito evidenciar caminhos que possibilitem o entrelace entre Didática Crítica e Formação de Professores - foco de nosso estudo. Nesse ímpeto, realçamos nosso propósito de expor uma síntese de ideias cujo arcabouço crítico dialoga entre si e tem em sua essência potencialidade para ampliar a discussão e fomentar uma agenda com ações em prol do coletivo. Sem o objetivo de esgotar o debate, trazemos nossas reflexões sobre a formação docente para o Ensino Superior, com ênfase nos cursos de Licenciatura.

A expansão do número de vagas em Licenciaturas ofertadas por institutos privados, bem como a presença de conglomerados financistas na esfera pública em órgãos e Conselhos de Educação, revela o resultado de investidas neoliberais nesse nível de ensino, que carece de direcionamentos para uma formação genuinamente pedagógica do corpo docente. Melo (2018) chama atenção para a omissão da legislação Brasileira quanto à Formação de Professores para a docência no Ensino Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - No. 9.394/1996, por exemplo, em seu artigo 66, indica que a preparação para o magistério superior dar-se-á em programas de pós-graduação. O uso do termo “preparação” e seu distanciamento do conceito de formação, levou-nos a questionar: que concepções de Educação e de Didática pautam a formação desses professores? A quem interessa não formar professores?

Como explica Pimenta (2023), vivenciamos um fenômeno que tem como base a inserção de institutos financistas nos Conselhos de Educação, de forma a participar da elaboração das Diretrizes Curriculares para a formação de professores, em descompasso com o projeto humano de educar para a transformação da realidade, como reitera Freire (2023).

Cardoso (2023) corrobora com esse raciocínio sobre o desmonte da educação brasileira dos tempos atuais, e ressalta que, em articulação com o golpe político e midiático de 2016, foi aprovada uma agenda de ataques aos professores, à seara de formação docente, ao campo educacional e à sociedade como um todo, uma vez que incluiu a Reforma do Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a alteração da LDB, que em seu artigo 62 passou a subjugar o currículo dos cursos de Licenciatura à BNCC. Esse movimento, na contramão da Resolução CNE/CP nº 02/2015 – que, entre outros aspectos, ressaltava o caráter teórico-prático da Formação de Professores – abriu passagem para novas diretrizes, a CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 01/2020, resoluções estas que apresentam direcionamentos esvaziados de sentido crítico para a formação inicial e continuada de professores. Para Severo e Pimenta (2020, p. 117),



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA EM AÇÃO

Em ambos os documentos, o campo da Didática se encontra interpelado pela necessidade de defender seu lugar (inter)disciplinar em um projeto crítico de formação de professores(as), científica e socialmente referenciado nas demandas populares, alinhando-se à compreensão de que a complexidade dos processos pedagógicos exige do(a) professor(a) o domínio de recursos conceituais e metodológicos que se situam nas dimensões globais e específicas do ensino, sem se limitar à última.

Pimenta (2023) destaca que esse retrocesso, ao conceber uma chamada formação prática, sem alicerce teórico, e, portanto, esvaziada de sentido, parte da concepção de professor como um técnico prático - racionalidade predominante na década de 1970, sobretudo na temporalidade da Ditadura Militar brasileira. Esse técnico prático não necessitaria de uma agenda formativa para a produção de conhecimento, apenas de treino para “repassar conteúdos”. Tal horizonte por nós intitulado “deformador” atualmente impera no intelecto da classe dominante, em especial de dirigentes cujo pensamento colonial, autoritário, predatório, excludente e desumano materializa-se no fascismo e na barbárie, com investidas excludentes, com fins lucrativos, em detrimento da possibilidade de Ser Mais, de formar-se protagonista/autor/cidadão, analisar criticamente o contexto e a ele se integrar de fato, como aponta Freire (2023).

Haver-se-ia meios de superar a racionalidade técnica/instrumental e o praticismo nos cursos de Licenciatura, e encontrar lugar para uma formação pautada em uma racionalidade pedagógica/crítica? Tal questionamento ganha profundidade quando analisamos a Formação de Professores que formam novos professores: que concepção esses sujeitos têm sobre o papel da universidade, acerca da formação em nível de graduação, da função da Escola e da Educação Básica, nível onde atuarão os novos professores por estes formados? A essa indagação soma-se uma preocupação quanto ao aligeiramento da formação docente em institutos privados - na verdade, tratam-se de “deformações em tempo recorde” - a ausência de compromisso e de ações políticas e emancipatórias, a crescente precarização de universidades públicas, e a tentativa de esvaziar o ensino de sentido e distanciar o público do conhecimento.

Freire (2023) ressalta que tal esvaziamento caracteriza uma sociedade alienada, de que decorre uma posição de apassivamento, sem qualquer vínculo dialógico entre as classes detentoras de poder e o povo, ou seja, sem participação popular, pois tal sociedade é concebida sob a égide da opressão, e a ela não se oportuniza o pensar tampouco o decidir, mas apenas seguir, obedecer. A significação dada aos termos ensinar e aprender refere-se a um projeto de sociedade de massas “descriticizado” em que prevalece a lógica da vigilância e da domesticação. O cenário manifesto, em que pese tenso e contraditório, suscitou em nós um



XXII ENCONTRO DE ABERTURA À CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE DE MILITÂNCIA, em movimento pela defesa de uma cultura de aprendizado/formação social – que vai além das instâncias formativas escola e universidade.

Diante disso, com fundamento em Pimenta (2023), trazemos à baila a Didática Crítica como arcabouço teórico-prático essencial ao desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de ressignificarem ensino e aprendizagem em uma ciranda formativa, de alcance da criticidade. Faz parte dessa ciranda um viver em contínuo estado de pesquisa, em que os seres humanos adquirem postura ativa, de diálogo, cooperação e solidariedade, porque reconhecem a necessidade de superar a barbárie. Isto posto, a Didática Crítica encontra na unidade teoria e prática sua razão de ser, porque promove uma leitura de mundo de amplitude multidimensional, a qual entrelaça dimensões históricas, econômicas, políticas, filosóficas, culturais e sociais, espectros que, numa esfera dialética, vinculam-se em movimento que nos convida a um perene ciclo de ação-reflexão-ação refletida e redimensionada (práxis).

A esses espectros vinculam-se subjetividades (com histórias de vida, formação e profissão) e intencionalidades as quais, percorridas dialeticamente, elevam a Formação de Professores a um patamar pedagógico que converge para a defesa da Educação pública, gratuita e socialmente referenciada, fortalecida no diálogo amoroso entre atores do cenário educacional e para além dele, capaz de romper com esferas ideológicas que perpetuam a desumanização.

Os estudos realizados no âmbito de um Doutorado em Educação propiciaram a nós, professores, o descortinar de novas perspectivas e abordagens teóricas. Entendemos, pois, que a interface entre Pimenta (2023) e Freire (2023) reúne elementos que potencializam reflexões profundas sobre o meio, suas contradições, onde se incluem a Educação, a Pedagogia, a Didática e a Formação de Professores. Destarte, o movimento dialético possibilitado pelo vínculo Didática Crítica e Formação de Professores impele-nos à luta coletiva e na coletividade, esteio para o aflorar do conhecimento.

NOTAS FINAIS: UM CONVITE À CONTÍNUA REFLEXÃO SOBRE O ELO DIDÁTICA CRÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A epígrafe de abertura deste texto representa para nós um projeto de vida e formação a ser alcançado, de busca pelo conhecimento por meio de uma cultura coletiva, e por essa via enseja acolhimento a diversos saberes e ruptura com o sistema opressor, que diverge de nossa intencionalidade investigativa. Nessa lógica, entendemos que o conhecimento é analisado



XXII ENCONTRO DE APROPRIAÇÃO DA REALIDADE, ou seja, deve ter como alicerce uma consciência de formação social, com finalidade definida, e deve ser compreendido em sua dimensão social, histórica, política, econômica e cultural.

Ao retomar o objetivo geral deste estudo – compreender os contributos que a Didática Crítica oferece à área da Formação de Professores do Ensino Superior – destacamos que o estudo bibliográfico realizado traz apontamentos para uma formação de professores em dimensão humana, cuja identidade é continuamente (re) dimensionada, por meio de um entendimento acerca do potencial crítico-emancipatório nos processos de ensino e aprendizagem – campo da Didática Crítica, que é vinculada à práxis transformadora.

Diante do exposto, consideramos que é próprio da Didática Crítica uma perspectiva crítica e reflexiva, que vai além de aspectos transitórios e se corporifica no ato de questionar, problematizar e transformar a realidade educacional, o que contribui para o florescer de uma agenda de debates com foco no professor e no povo a quem tal propósito emancipatório almeja alcançar. Outrossim, compreendemos que a Didática Crítica tem como finalidade uma formação de indivíduos sob a égide da humanização – teleologia expressa em seu projeto emancipatório de constituição de uma identidade solidária, justa, que reconhece os direitos da ampla população de ter acesso ao conhecimento.

Destarte, cientes da dimensão que uma investigação com esse tema enseja, diante das limitações inerentes à escrita de um artigo, centralizamos o debate aqui apresentado em torno de um objeto com recorte definido. Sem intenção de esgotar a temática, reconhecemos que o tema em apreço revela-se campo fecundo para perenes discussões, ao emergir de uma agenda política e engajada com a humanização, e ao desenvolvimento de novas pesquisas que se debruçam no contexto formativo docente e suas implicações na constituição de uma vida digna e feliz aos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARDOSO, Nilson de Souza. **A dimensão política na formação de professores(as) formadores(as) mediada pelo sujeito coletivo em torno do Pibid.** 163 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=109681>. Acesso em: 14 jun. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM DIDÁTICA E DOCÊNCIA
CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e Docência**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Didática crítica fundamentada na dialética materialista. Processo de ensino: totalidade concreta. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 184-207.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo (excertos do original publicado em 2019). *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 17-49.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Prefácio. *In*: MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais**. [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 9-14.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 117-131, 2020. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000300117.
Acesso em: 15 jun. 2024.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM INTERFACE COM A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Francisca Fabiana Bento Correia - SME
Bruna Gonçalo do Nascimento - SME
Anne Heide Vieira Bôto - SME
Maria de Fátima Cavalcante Gomes - UECE

RESUMO

A pesquisa em tela tratou dos seguintes objetos: Pedagogia Universitária e Formação Docente do professor que atua no Ensino Superior. Para tanto, estabeleceu-se um recorte, cuja opção investigativa recaiu no campo das Licenciaturas. Diante dos problemas que cercam esse campo formativo, partiu-se do seguinte questionamento: que contribuições a Pedagogia Universitária pode oferecer ao campo da Formação Docente a professores que atuam em Licenciaturas? A par disso, este estudo teve como objetivo geral analisar que contribuições a Pedagogia Universitária pode oferecer a professores que atuam em Licenciaturas. No que diz respeito à Metodologia, o estudo, de abordagem qualitativa, teve como método a pesquisa bibliográfica. Os resultados apontaram que a Pedagogia Universitária oferece elementos que possibilitam o desenvolvimento de uma Formação Docente em dimensão crítica, cuja racionalidade entende a ação pedagógica como um compromisso a ser buscado e vivenciado com o público, em perspectiva de coletividade. Concluiu-se que a dialogicidade e a ética subsidiam a Pedagogia Universitária e exercem papel fundamental no sentido de (re) criar trajetos e possibilidades de aproximação entre os docentes que atuam nas Licenciaturas, a sociedade e a humanização.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária, Formação de professores do Ensino Superior, Pedagogia Universitária e Docência.

PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE O TEMA

Esta pesquisa trata acerca do tema Pedagogia Universitária no cenário educacional brasileiro, especificamente no âmbito do Ensino Superior, na temporalidade atual. Motivados por estudos realizados em um grupo de pesquisa cujo fio epistemológico é permeado por uma abordagem crítica, constituímos nosso objeto de pesquisa a partir da leitura de Cavalcante (2014) e Melo (2018), cujo escopo é a Pedagogia Universitária.

Por oportuno, vislumbramos o alcance de aprendizagens significativas possibilitadas pelo arsenal contributivo da Pedagogia Universitária ao campo da Formação Docente de professores que atuam em cursos de Licenciatura – espaço de formação de novos professores, motivo pelo qual partimos do entendimento de que há, na Pedagogia Universitária, uma perspectiva colaborativa, com potencial para se efetivar como práxis transformadora.



Compreensão da Formação de Professores no Brasil é permeada por desafios postos por sua própria historicidade, o que remonta ao período jesuítico com traços coloniais que permanecem nos currículos e na cultura brasileira nos dias de hoje, cujas ações e decisões denotam distanciamento com uma política educacional engajada com a esfera pública e à condição de democratizar o ensino e propiciar ao povo condições para o alcance de uma vida digna, justa e qualitativamente referenciada. Na contemporaneidade, podemos observar a existência de um projeto de precarização da escola pública, da universidade pública e da Formação de Professores, o que nos impele à luta coletiva em busca de superar tais obstáculos (Aranha, 2006; Cavalcante, 2014).

De tal modo, perguntamo-nos: que contribuições a Pedagogia Universitária pode oferecer a professores que atuam em Licenciaturas?

O projeto de precarização anunciado caracteriza-se substancialmente por uma identidade ideológica neoliberal, com o propósito de promover em larga escala formações aligeiradas, as quais atribuem ênfase à reprodução de instrumentos e técnicas que favoreçam a mercantilização da educação, o que se reverbera em uma Formação instrumental, dissociada do pensamento crítico, o qual oferece subsídios a um projeto educacional emancipatório, em que os professores formam-se ao formarem outros sujeitos, ou seja, em perspectiva dialógica – caminho que buscamos continuamente, sobretudo por meio desta pesquisa, o que explica nosso esperar na Pedagogia Universitária como arcabouço insurgente e instrumento de superação das condições de opressão que imperam na atualidade.

Isto posto, o objetivo geral desta investigação consiste em analisar que contribuições a Pedagogia Universitária pode oferecer a professores que atuam em Licenciaturas. Quanto à Metodologia, este estudo, de abordagem qualitativa, tem como método a pesquisa bibliográfica. A par disso, destacamos a relevância de um estudo dessa natureza, que se constitui como alternativa concreta de superar as tensões do contexto educacional que subordinam a Formação Docente aos desígnios neoliberais, e coopera para a ampliação deste debate – um debate profundamente formativo.

No que tange à estrutura deste texto, o artigo está organizado em cinco seções, quais sejam: Primeiras palavras sobre o tema – parte introdutória do trabalho; em seguida, O caminho metodológico trilhado – seção de descrição da metodologia; continuamos o texto com a seção denominada No percurso investigativo, as categorias teóricas; adiante, apresentamos A Pedagogia Universitária e a Formação Docente do professor que atua nas Licenciaturas. Finalizamos com uma síntese de nossas considerações acerca do tema

O CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO

No que diz respeito ao caminho metodológico trilhado para materializar esta pesquisa, convém destacar que sua abordagem é qualitativa. A abordagem qualitativa explora um universo de significados e subjetividades, a fim de compreender um determinado fenômeno de forma situada, específica, e para isso atribui ênfase ao movimento de interpretar, o que é próprio dos humanos, que agem e pensam acerca de seu agir (Minayo, 2016). Por seu turno, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que a abordagem qualitativa reúne possibilidades para uma ressignificação do meio e de si (do próprio investigador).

A par disso, nosso estudo tem como método a pesquisa bibliográfica, a qual, de acordo com Severino (2007), é realizada a partir de pesquisas já elaboradas e publicadas, cujos registros podem ser encontrados em livros, periódicos, monografias, teses, dissertações, documentos, dentre outros. Cavalcante e Silva (2011, p. 76) assinalam que “em seu acervo, vamos localizar a literatura sobre o assunto, o referencial teórico esclarecedor de nossa problemática. Com a posse desses recursos o pesquisador procede a um mergulho profundo na esfera de que se ocupa” – o que oportuniza uma formação em caráter permanente.

Em nossa jornada na pesquisa científica, decorrente de estudos realizados no âmbito de um grupo de pesquisa, encontramos a obra **Pedagogia Universitária: um campo de conhecimento em construção** (Cavalcante, 2014), e sua leitura veio ao encontro de nossa busca por um arcabouço contributivo para a Formação Docente do professor que atua em Licenciaturas. O livro, fruto de uma pesquisa de pós-doutorado, tem um discurso atual e necessário para superar os desafios que obstaculizam o aflorar de aprendizagens significativas na contemporaneidade.

Em que pese haver um arsenal teórico de base para nossas discussões, cumpre salientar que se somam a esse esforço filosófico outros autores em uma perspectiva colaborativa, que entende ser essencial dar as mãos e fazer juntos para quem sabe constituir uma cultura de coletividade, daí porque fazem parte dessa ciranda Farias et. al. (2014), Franco (2009), Melo (2018), Porto e Magalhães (2022), Pimenta (2014) e Therrien (2007).

NO PERCURSO INVESTIGATIVO, AS CATEGORIAS TEÓRICAS

Nesta seção, apresentamos as categorias teóricas que conduzem a nossa investigação: **Pedagogia Universitária** e **Formação Docente**. Dada a amplitude das categorias, foi necessário estabelecer um critério. Em primeiro lugar, devido a leituras realizadas no âmbito do grupo de pesquisa do qual fazemos parte, elegemos o campo do Ensino Superior e, em específico, das Licenciaturas, porque é nessa modalidade de graduação que se formam profissionais professores. Nosso foco de atenção é a universidade pública na conjuntura do Brasil no período atual, como mencionado a princípio.

Pois bem, para o desenvolvimento de um texto devidamente situado, apresentaremos de forma sucinta elementos para que o leitor entenda o contexto e como a Educação e o campo da Formação de Professores estão configurados. Para isso, trazemos à lume uma síntese feita a partir de Pimenta (2014) e Cardoso (2019), situando primeiramente a Formação Docente e, na sequência, a Pedagogia Universitária. Além disso, cumpre ressaltar que, conforme Cavalcante (2014, p. 35), a universidade representa um “lugar da crítica, da reflexão”, de elaboração e profusão do conhecimento.

Como a conjuntura histórica, econômica, política, social e cultural funciona na atualidade? Há uma superestrutura capitalista que regula o modo de funcionamento da sociedade e se caracteriza fundamentalmente por uma distribuição de renda desigual e a existência de distintas classes sociais. Quer dizer, há os donos dos meios de produção que, de modo autoritário e dogmático, regulam as regras do mercado e do trabalho, e percebem a educação como espaço de poder e disputa, motivo pelo qual interferem no arcabouço legal que a regula, na imposição de um currículo fragmentado e numa Formação Docente de acordo com a racionalidade instrumental, que reduz a formação a uma técnica, destituída de sua essência humanizadora, filosófica e científica.

Pimenta (2014, p. 14) aponta que, diante da lógica de mercado que de modo crescente precariza as universidades públicas e em paralelo cria instituições privadas com o que chamamos de deformações (pois na verdade tratam-se de cursos aligeirados com currículos questionáveis) cujo interesse maior é a distribuição de diplomas em larga escala, a produtividade, o individualismo e o lucro, imperam na atualidade:

[...] o processo de formação se configura como um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos; a carreira acadêmica dos professores (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes; a cultura acadêmica e a cultura dos jovens fica separada por um fosso intransponível.

1990, com o avanço do neoliberalismo no Brasil, no então governo de Fernando Henrique, conforme aponta Cardoso (2019). De lá para cá, acentuaram-se as contradições e os retrocessos. O comentário feito por Pimenta (2014) abre alas a um entendimento alargado, como se colocasse em cada um de nós lentes críticas com as quais olhamos para essa realidade e nos indignamos com o fato de que a formação perdeu de vista sua principal característica, de propiciar a compreensão a humanos por meio de práticas dialógicas, humanizadoras, como apontam Farias et. al. (2014, p. 68), segundo as quais a Formação Docente

[...] trata-se, pois, de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança. Implica, pois, romper de forma radical com práticas formativas, cujos parâmetros fixos e predeterminados, derivados de processos estanques e conclusivos, negam os professores como sujeitos produtores do conhecimento [...].

Tal envolvimento requer dos professores postura ativa, de protagonismo, para que sua formação permita o engajamento de licenciandos e futuros professores. O relato feito por Farias et. al. (2014) retrata de maneira fidedigna como tem sido abordada a Formação Docente na atualidade, bem como o aspecto reprodutivo que faz parte da lógica de mercado e que não confere primazia ao conhecimento, mesmo porque na abordagem crítica em que nos apoiamos a Formação Docente possibilita uma formação comunitária, em coletividade, e uma autoformação.

Em vista disso, Franco (2009, p. 11) ressalta que há um sentimento de insatisfação entre professores e estudantes da Universidade, ao anunciar que há “professores que se esforçam para transmitir algo que prepararam e alunos que parecem não perceber qualquer sentido naquela atividade a que assistem”. Porto e Magalhães (2022, p. 66) argumentam que “somente o domínio dos conteúdos é incompatível com a complexidade da docência”, e essa lacuna advém da ausência de uma formação pedagógica, e essa lacuna reverbera-se na noção generalizada de que ensinar é um dom, vocação, ou que são suficientes as chamadas técnicas de ensino. Esta fala revela a existência de obstáculos para a constituição de uma sala de aula que se configure como espaço de aprendizagem e formação, ao sinalizar um ensino esvaziado de sentido – numa lógica antidialógica que cria um “fosso intransponível” entre professores, licenciandos, sociedade e conhecimento – como cita Pimenta (2014).

Isto posto, diante da conjuntura exposta, evidenciamos o cenário da Educação Superior e dos cursos de Licenciatura, que necessitam caminhar na contramão dessa lógica mercadológica e universalizar o ensino, que deve ser o fio condutor da formação nas universidades públicas – foco de nossa atenção. Assim, consentimos com Pimenta (2014, p. 16) ao defender a essencialidade da área pedagógica na docência universitária, de modo que os professores tenham a devida dimensão acerca da finalidade de sua ação na universidade, que é “o permanente exercício da crítica”. Nesse ponto, vale considerar que o exercício da crítica está diretamente relacionado ao reconhecimento da valorização da docência e da Pedagogia como ciência, e entende a ação pedagógica como um compromisso firmado com a transformação da sociedade (Cavalcante, 2014). Nessa lógica, é pedagógica a ação que enseja transformação.

Assim, o entendimento posto é de que o conhecimento não é estanque, e que nós humanos reunimos possibilidades de mobilizar saberes e se colocar diante dele de modo ativo, criativo, capaz de entender o mundo, suas contradições, agir e não reproduzir – e aqui reside o ponto de encontro com a Pedagogia Universitária, que, segundo Cavalcante (2014), pode ser descrita como campo de conhecimento em construção e focaliza os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na universidade, e que para isso requer centralidade na Formação Docente.

De acordo com Cavalcante (2014), a Pedagogia Universitária ocupa-se da dimensão pedagógica, e caracteriza-se como um campo atento aos desafios contemporâneos e parte do entendimento de que há várias realidades em paralelo com características singulares. Porto e Magalhães (2022, p. 67-68) assentam que “a Pedagogia universitária busca refletir acerca dos modos de ensinar e aprender no âmbito da universidade, além de ajuizar a relação entre esse nível de ensino e o contexto social mais amplo”. Desse modo, ao focalizar a Formação Docente, a Pedagogia Universitária percebe que a docência deve ter cunho investigativo, e deseja que o professor possa reunir condições objetivas e subjetivas para o alcance da reflexão, através do vínculo ensino e pesquisa como caminho a ser trilhado no ambiente universitário profissional e na vida.

A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR QUE ATUA NAS LICENCIATURAS

Iniciamos esta seção com o convite feito por Cavalcante (2014) para nos movimentarmos no terreno da reflexão contínua, uma vez que a própria autora sistematizou

seus estudos acerca da Pedagogia Universitária tomando como ponto de partida a docência em nível universitário. A partir de Porto e Magalhães (2022, p. 72), compreendemos que tal docência toma como princípio a racionalidade pedagógica, que “é a racionalidade fundante do ato pedagógico”, a qual corrobora para o aflorar de uma dimensão intersubjetiva, em diálogo recíproco com os pares, consigo mesmo e com a sociedade, a materializar a práxis “de mediação de saberes e de formulação coletiva de significados” em movimento dialético, de ação, reflexão e ação refletida e redimensionada (que é práxis).

Cientes do papel do professor como potencializador de múltiplos saberes, observamos, indignados, que na conjuntura atual prevalece uma ideia de preparação como sinônimo de formação. Acerca dessa problemática no que concerne à Formação Docente, Porto e Magalhães (2022, p. 70) registram o seguinte:

[...] a formação do professor do Ensino Superior precisa romper com o modelo de racionalidade cognitivo-instrumental centrado no diálogo subjetivo, monológico e na perspectiva meramente técnica, expressa na concepção de que o professor universitário necessita apenas do domínio do conteúdo da sua área para exercer a docência [...].

Baseado nas leituras que fizemos, inferimos que a formação do professor não se reduz a um momento formativo a exemplo de um curso, ou de uma especialização. Na verdade, a formação carece de oportunidades reflexivas em torno da história de vida do professor, que inclui sua jornada escolar, a jornada no curso de graduação, o aporte teórico-prático que fundamenta seu inteligir, e principalmente, o aprender a ser docente pelo ato contínuo de ler o mundo, os sujeitos, seus próprios caminhos, suas estratégias, nos trajetos que compuseram e compõem suas memórias, na socialização de seus saberes que se comunicam com outros seres e saberes.

E aqui reiteramos a dialogicidade como passo fundamental para uma abertura ao reconhecimento de que o ensino e a aprendizagem mobilizam processos – múltiplos, situados e singulares, e não um único e linear direcionamento padronizado – que reafirmam seu compromisso com a transformação. Nesse ponto de vista, cumpre esclarecer que o campo da Pedagogia Universitária mostra-se alternativa viável no que diz respeito a um ensino em nível de Licenciatura que de fato promova uma reflexão substancial que se reverbere em uma comunidade engajada e crie condições que favoreçam sua conscientização (Cavalcante, 2014).

No que tange à Formação Docente para atuação no Ensino Superior, convém mencionar o que postula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96),

especialmente o 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”. Concordamos que tanto os programas *stricto sensu* como seus alunos (futuros professores formadores dos cursos de licenciatura), precisam compreender a Pedagogia Universitária enquanto possibilidade de “construção de conhecimentos científicos a respeito da profissão docente, da universidade, das políticas educacionais, sobretudo, quanto aos aspectos pedagógicos” (Melo, 2018, p. 24). Uma vez que sejam observados estes aspectos, a Formação Docente de professores que atuam na instância da Educação Superior favorece o fortalecimento da conscientização de que os aspectos pedagógicos são imprescindíveis para o trabalho docente e aprimoram o fazer pedagógico em diálogo com a pesquisa, a extensão e a cultura.

Em vista do exposto, interpretamos que a racionalidade pedagógica emerge na intenção de uma ação ética, ciente da complexidade social e das singularidades de cada ser, política e engajada com a humanização. Muito embora reconheçamos as tensões que obstaculizam o pleno desenvolvimento do povo brasileiro, é possível encontrar alternativas de superação dessa conjuntura, a exemplo da pesquisa ora realizada acerca da Pedagogia Universitária em interface com a Formação Docente de professores que atuam em cursos de Licenciatura.

Como questiona Therrien (2007, p. 71): “Até que ponto a dialética da vida nos permite sonhar numa racionalidade pedagógica capaz de viabilizar uma postura de conciliação, de entendimento, de dialogicidade geradora de emancipação, superando os antagonismos do cotidiano e suas consequências absurdas?”. Decorrente do estudo bibliográfico desenvolvido, descortinamos que a Pedagogia Universitária, pelo fato de se ancorar na racionalidade pedagógica, propicia uma formação crítica – porque é ética, devidamente referenciada, constituída em movimento dialético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM CONVITE À REFLEXÃO

A pesquisa realizada teve como objetivo geral analisar as contribuições da Pedagogia Universitária no campo da Formação Docente. Por meio de estudo teórico foram suscitadas reflexões no que concerne às contribuições da Pedagogia Universitária para uma Formação de Professores que atuam no Ensino Superior em dimensão crítico-emancipatória, uma vez que na Pedagogia Universitária encontramos elementos que propiciam o emergir de sensibilidades e afetos, a partir de uma base dialógica, crítica, ética e humanizadora.

Tendo em vista que existem e persistem fragilidades formativas que obstaculizam o acesso e a democratização do conhecimento, o movimento investigativo realizado tornou evidente a necessidade de estabelecer uma formação crítica de professores, para que estes, no exercício da profissão docente, pautem suas práticas pedagógicas no reconhecimento da unidade teoria-prática, com uma responsabilidade efetiva em colocar os aspectos pedagógicos em relevo. Dito isso, compreendemos que defender o campo de formação, profissão e profissionalização docente é um imperativo.

Com o devido entendimento de que nosso trabalho não supre as necessidades formativas de modo a superar os desafios que fazem parte da realidade brasileira, em que prevalece uma perspectiva neoliberal e excludente, partimos do pensamento de que o estudo apresentado pode configurar-se como convite para os agentes que atuam na formação de professores, tanto para o ensino superior nos cursos de pós-graduação, quanto para a Educação Básica nos cursos de licenciatura, para a efetivação de uma formação crítico-emancipatória. Esperamos também contribuir como ponto de partida para a realização de outras pesquisas, e contribuir para o florescimento de uma concepção crítica que favoreça a participação popular de forma ativa, consciente, unindo forças, denunciando, resistindo e compondo uma agenda efetivamente comprometida com uma formação humanizadora.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARDOSO, Paulo Érico Pontes. **Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40489/5/2019_dis_pepcardoso.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária: um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SILVA, Silvina Pimentel. Conhecimento, método e pesquisa bibliográfica: reflexões epistemológicas e metodológicas. *In*: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 67-78.



XXII ENCONTRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Joseste de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e Docência**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária 10**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2009. Disponível em: https://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 9-28.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. *In*: CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária: um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 13-19.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

PORTO, Bernadete de Souza; MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares. A racionalidade pedagógica e a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior. *In*: BARROSO, Felipe dos Reis; SILVA, Tatiana Maria Ribeiro (Orgs.). **Formação docente e racionalidade pedagógica: estudos em homenagem ao professor Jacques Therrien [livro eletrônico]**. Fortaleza: EdUECE, 2022. p. 66-84.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

THERRIEN, Jacques. Os Saberes da Racionalidade Pedagógica na Sociedade Contemporânea. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2007. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75>. Acesso em: 25 jun. 2024.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE COMO POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Nívea da Silva Pereira - UECE

Pedro Jônatas da Silva Chaves - UECE

Maria do Socorro Lima Marques França - UECE

Ariana Paula da Silva Conceição - UECE

Gleison Amorim da Silva - UECE

RESUMO

A transformação do Ensino Superior depende de uma abordagem holística que valorize a formação contínua dos docentes, promova uma inovação pedagógica e integre teoria e prática de forma crítica. Assim, surgiu a seguinte questão: como se configura o desenvolvimento profissional docente como possibilidade de ressignificação da docência na universidade? Diante disso, o objetivo deste texto consistiu em refletir sobre o desenvolvimento profissional docente como possibilidade de ressignificação da docência universitária. Essa pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e por meio de procedimento bibliográfico, tendo como principais as seguintes categorias de análise: docência universitária e desenvolvimento profissional docente. Os resultados apontaram que as universidades devem se constituir como espaço de formação permanente para docentes, por meio de práticas pedagógicas emancipatórias que contribuam para o desenvolvimento profissional docente e de formação dos estudantes nos níveis de graduação.

Palavras-chave: Painel, Comunicação Oral, Normas científicas.

INTRODUÇÃO

Este estudo trata do desenvolvimento profissional docente como possibilidade de oferecer caminhos a uma ressignificação da docência no âmbito do Ensino Superior. Diante de uma conjuntura histórica, econômica, cultural, educacional e social desafiadora em decorrência da crescente precarização da carreira docente, entendemos ser necessário pensar em caminhos para que a universidade propicie o desenvolvimento profissional dos docentes, por meio de uma formação que se direcione à transformação.

Por meio de uma leitura atenta da realidade, entendemos que a transformação do Ensino Superior depende de uma abordagem holística que valorize o espaço de formação docente, e promova um pensamento genuinamente pedagógico, que se reflita em atitudes de superação de entraves que obstaculizam o aprendizado e corroborem para a qualidade dos processos de ensino – e aqui destacamos a relevância deste estudo, pelo fato de suscitar



discussões capazes de mobilizar uma agenda emancipatória no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, cujo foco de atuação é a comunidade a quem se dirige.

Atentos ao cenário educativo universitário e à formação de profissionais que nele atuam, questionamos: como se configura o desenvolvimento profissional docente como possibilidade de ressignificação da docência na universidade? A par disso, a pesquisa objetiva refletir sobre o desenvolvimento profissional docente como possibilidade de ressignificação da docência na universidade. No que diz respeito à Metodologia, o trabalho, de abordagem qualitativa, tem como método a pesquisa bibliográfica.

Destarte, este trabalho está organizado em cinco seções, além desta introdução, a saber: percursos metodológicos; a Pedagogia Universitária e o Desenvolvimento profissional docente; Resignificação da docência universitária; e Considerações finais. Em seguida, disponibilizamos as referências completas dos textos utilizados.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

De natureza teórica, esta pesquisa é configurada como qualitativa por entender que o espaço educativo é marcado por relações simbólicas. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “uma pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo e consiste em um conjunto de práticas de materiais e interpretativa, que dão a visibilidade ao mundo”. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 287) a abordagem qualitativa busca “compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam”.

Por sua vez, o tipo adotado é a pesquisa bibliográfica. Para Marconi e Lakatos (2012), a pesquisa bibliográfica permite resolver velhos e novos problemas ao possibilitar o contato do pesquisador com as publicações já elaboradas sobre o objeto a ser investigado. Segundo Severino (2014, p. 107),

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

Assim, a pesquisa bibliográfica fundamenta-se pelo estudo de teorias já publicadas. Uma vez realizado o movimento de leitura, descortinamos nossas categorias de análise: Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente.

Assim, delatamos para esta investigação o arcabouço de Cavalcante (2014), Melo (2018), Melo e Campos (2019) sobre Pedagogia Universitária, Lima (2001) e Oliveira-Formosinho (2009) no que tange ao Desenvolvimento profissional docente. A aproximação com o arsenal teórico ocorreu no âmbito de um grupo de pesquisa que tem como foco a formação de professores.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

As discussões em torno da Pedagogia Universitária, entendida por Cavalcante (2014, p. 45) como um campo de conhecimento que tem “como objeto de estudo o ensino-aprendizagem desenvolvido na universidade”, tornam-se evidentes na medida em que se propõem novos processos formativos e de profissionalização docente. Melo (2018) faz uma constatação: falta pedagogia na universidade.

Além disso, a autora aponta contradições como racionalidade instrumental nos processos formativos na Educação Superior, contradições expressas por intencionalidades que derivam de diferentes concepções, racionalização do trabalho no Ensino Superior (desvinculada de fins mais amplos), niilismo pedagógico sobre os atores, falta de exigência de formação didático pedagógica para o ingresso na docência no Ensino Superior, a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 art. 65, que exclui as práticas de ensino das necessidades formativas, e também o processo de hierarquização entre pesquisa e ensino, dentre outros.

Há uma distinção entre o termo “preparação” para a docência – prevista no artigo 66 da LDB, ao determinar que a preparação de professores para o ensino superior deve se dar em cursos de pós-graduação – do conceito de “formação docente”, pois este último inclui uma vasta e complexa dimensão pedagógica, dialética, com acesso ao conhecimento científico. É necessário, então, um movimento de ressignificação da docência enquanto “expressão de uma profissão dotada de complexidade, articulada ao sentido que tem a universidade como instituição social, considerada como manancial de produção de conhecimentos e de formação humana” (Melo, 2018, p. 24).

A construção de uma Pedagogia Universitária exige uma reflexão crítica sobre os processos formativos e a profissionalização docente. As contradições apontadas por Melo (2018) ressaltam a necessidade de uma ressignificação da docência, que deve ser vista como uma atividade complexa e integral, crucial para a formação humana e a produção de conhecimento. Nesse sentido, problematiza e procura fundamentos que visam compreender a

XXII ENCONTRO CIENTÍFICO DA PEDAGOGIA EM SEU PERCURSO em torno da sua constituição enquanto ciência da educação e que por conseguinte, deve promover a autonomia e a emancipação humana, tendo a finalidade de esclarecimento reflexivo e transformador da práxis reflexiva.

Concordamos que “a docência é uma atividade complexa e exige formação cuidadosa, comprometida com singulares condições de exercício do magistério” (Melo e Campos, 2019, p. 47). Dessa forma, tornam-se viáveis ações planejadas e contínuas que contemplem as necessidades formativas dos docentes. Entendemos que isso envolve a sistematização de conhecimentos pedagógicos e a criação de uma cultura acadêmica que valorize tanto o ensino quanto a pesquisa.

Melo (2018) também considera que a formação de professores no Brasil apresenta fragilidades no que diz respeito à sistematização de conhecimentos profissionais da docência, havendo necessidade de as universidades instituírem políticas de formação de desenvolvimento profissional dos professores, o que por sua vez, colabora para uma perspectiva de Pedagogia Universitária como um campo em construção, com potencial de fomentar conhecimentos pedagógicos.

É certo que, após a formação universitária, os estudantes permanecem em constante formação (formação contínua), tendo as instituições educacionais como lócus privilegiado das reflexões e da criação de novas práticas. Por essa razão, o quanto antes, os estudantes universitários precisam deixar de pensar como alunos, para começarem a refletirem como professores. Para isso, é preciso o contato com docentes mais experientes, estabelecendo uma relação de mentoria a fim de perceber que a identidade profissional é um lugar de lutas e de conflito, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Como base nesse entendimento, o desenvolvimento profissional docente pode ser tomado como alternativa para a superação dos desafios que cercam a formação e atuação de professores do ensino superior, dado seu caráter contextual, centrado nas demandas dos professores e na melhoria de suas práticas, como explica Oliveira-Formosinho (2009, p. 226):

Definimos [...] desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional focaliza também os estudantes e a comunidade escolar, ao considerar suas necessidades, o que vai além do enriquecimento pessoal dos profissionais e que envolve seu envolvimento em projetos colaborativos



compartilhados com seus pares. Dito isso, compreendemos o desenvolvimento profissional docente como um processo, coletivo e individual, potencialmente ressignificador da docência universitária.

RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Face ao exposto, compreendemos que o desenvolvimento profissional docente e formação contínua são processos intimamente relacionados e essenciais para a melhoria da docência no campo do Ensino Superior, sobretudo pelo fato de buscarmos uma Pedagogia Universitária na direção de uma proposta transformadora.

Nessa linha, as universidades devem criar ambientes de aprendizagem que valorizem o intercâmbio de experiências e o desenvolvimento contínuo, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento e a conexão com a comunidade externa, o que reúne potencial para a configuração de uma comunidade que problematize o meio, e assuma uma postura investigativa. A formação docente, portanto, não deve ser vista como um evento pontual, mas como um processo contínuo e dinâmico, essencial para a constituição de uma Pedagogia Universitária – esteio para a configuração de vias para a materialização do desenvolvimento profissional docente com uma abordagem dialógica.

A implementação de programas de mentoria e a colaboração entre colegas e comunidades caracterizam-se como ações que fomentam uma cultura em que as pessoas aprendem e contribuem para uma perspectiva emancipatória das práticas sociais. É necessário enfatizar a importância de abordar a Pedagogia nas universidades, o que implica em uma mudança paradigmática e na superação de mitos associados à docência neste nível. Essa mudança depende de uma prática pedagógica reflexiva, como nos remete o pensamento freireano. Essa prática permite que os professores desenvolvam uma consciência crítica sobre o que fazem e como isso pode afetar a formação dos estudantes.

As instituições de ensino superior devem incorporar o desenvolvimento profissional docente em seu cotidiano, propiciando ambientes que incentivem a reflexão, através de acesso a recursos teóricos e práticos e da construção de uma cultura no local de trabalho que valorize a aprendizagem contínua, de que resulta a valorização da profissão e as condições objetivas e subjetivas para sua profissionalização.

Como resultado de nossa investigação que tem como foco a interface entre a Pedagogia Universitária e o Desenvolvimento profissional docente, a práxis emergiu como um elemento central, pelo fato de que o campo pedagógico vincula-se à perspectiva de

transformação, do que é próprio da prática docente. De acordo com Freire (1987, p. 38), “a práxis [...] é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nessa esfera, os processos de ensino e aprendizagem ocorrem de modo contextualizado, uma vez que pela práxis o docente é sujeito que faz do seu trabalho em sala de aula um lugar de transformação humana, porque se constitui como ação transformadora da realidade. Em outras palavras, a práxis é a ação refletida em outras ações que geram uma dialética do processo, considerando a formação contínua profissional docente em constante desenvolvimento (Lima, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão deste texto foi refletir sobre o desenvolvimento profissional docente como possibilidade de ressignificação da docência universitária. A partir do estudo realizado, é possível enfatizar o desenvolvimento profissional docente como um processo coletivo e individual, potencialmente ressignificador da docência universitária. Além disso, descortinamos que a formação contínua é crucial para o desenvolvimento profissional dos professores universitários, uma vez que este é um componente essencial para a melhoria da qualidade da educação superior.

Ao longo do texto foram discutidas perspectivas teóricas que sustentam a necessidade de programas contínuos de desenvolvimento profissional. Este deve considerar a formação da identidade do profissional, tanto individual como coletivo, no contexto de trabalho. Dessa forma, não se trata apenas de um processo de aprimoramento profissional, e sim de uma jornada de autodesenvolvimento que exige a reflexão crítica da prática e a adoção de estratégias educacionais de cunho emancipatório.

Finalmente, acreditamos que potencializar a docência universitária engloba tendências voltadas tanto para a requalificação técnica quanto para a emancipação humana e desenvolvimento profissional crítico dos professores universitários, o que, portanto, é fundamental para ressignificar a docência universitária e promover ações com vistas a uma Educação Superior de qualidade. E essas ações devem ser pautadas em uma práxis que possibilitem não apenas novas ações, mas, substancialmente, ações humanizadoras.

Outrossim, destacamos que nessas condições a docência universitária abre possibilidades de uma Educação Superior transformadora, o que contribuirá para que sejamos sujeitos partícipes das mudanças essenciais que a sociedade necessita, e ainda possamos constituir uma Universidade onde a práxis esteja presente em cada ação, possibilitando uma sociedade justa, humanizadora e igualitária.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia universitária**: um campo de conhecimento em construção. Fortaleza: EdUECE, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia Universitária: Por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5897>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores *In*: FORMOSINHO, João. **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulgação/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Científico_-_1ª_Edição_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.