



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14690232>

e-ISSN: 2177-8183

**A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: DA TEORIA À
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**UNIVERSITY PEDAGOGY AND TEACHER TRAINING: FROM THEORY TO
PEDAGOGICAL PRACTICE**

**PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: DE LA
TEORÍA A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Cyntia Maria Silva Vasconcelos
cynthivasconcelos@gmail.com
Mestre em Ensino e Formação Docente
Universidade de Salamanca

RESUMO

Este artigo tem por objeto de estudo a Pedagogia Universitária e a formação docente e tem por objetivo principal discutir o conceito de Pedagogia Universitária na perspectiva da formação docente, tendo em vista a relação entre teoria e a prática. Para concretizar, o estudo utilizou abordagem qualitativa e o método de pesquisa bibliográfica, a partir de autores clássicos e contemporâneos, nacionais e internacionais. Como resultado foi identificado que a Pedagogia Universitária é um campo teórico estudado desde o século XIX, que necessita de um olhar sensível para transformar a realidade, já que ainda é possível encontrar nas instituições de ensino superior práticas desconexas ao pedagógico, interferindo na formação dos futuros professores.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária. Formação Docente. Relação Teoria e Prática.

ABSTRACT

The main aim of this article is to discuss the concept of university pedagogy from the perspective of teacher training, taking into account the relationship between theory and practice. To achieve this, the study used a qualitative approach and the bibliographical

research method, based on classic and contemporary national and international authors. As a result, it was identified that University Pedagogy is a theoretical field that has been studied since the 19th century, which needs a sensitive look to transform reality, since it is still possible to find in higher education institutions practices that are disconnected from pedagogy, interfering in the training of future teachers.

Keywords: University Pedagogy. Teacher training. Relation between theory and practice.

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es discutir el concepto de pedagogía universitaria desde la perspectiva de la formación de profesores, teniendo en cuenta la relación entre teoría y práctica. Para ello, el estudio utilizó un abordaje cualitativo y el método de investigación bibliográfica, con base en autores clásicos y contemporáneos, nacionales e internacionales. Como resultado, se identificó que la Pedagogía Universitaria es un campo teórico estudiado desde el siglo XIX, que necesita de una mirada sensible para transformar la realidad, ya que aún es posible encontrar en las instituciones de educación superior prácticas desvinculadas de la pedagogía, interfiriendo en la formación de los futuros docentes.

Palabras clave: Pedagogía Universitaria. Formación de profesores. Relación entre teoría y práctica.

INTRODUÇÃO

Historicamente a Pedagogia Universitária (PU) é estudada desde o século XIX, porém pouco debatida, principalmente agora, período em que se pede atenção redobrada no processo formativo, mediante uma sociedade que ainda vive enclausurada na violência e opressão advinda da colonização. Tendo em vista este cenário, é importante esclarecer que a PU não apareceu para salvar as instituições que ofertam o ensino superior dos comportamentos burgueses, elitistas, preconceituosos e discriminatórios, mas para educar e conscientizar a sociedade sobre a necessidade de transformar a realidade.

A Pedagogia Universitária, teoricamente tratando, é o estudo que se interessa pelo funcionamento, em especial o ensino e a aprendizagem, das instituições que ofertam o nível superior. Obviamente, este conhecimento contribui com a prática, porém a realidade encontrada nesses espaços apresenta um cenário diferente do que almeja a PU.

Esse distanciamento entre a teoria e a prática se categoriza neste artigo como a delimitação do objeto de estudo, que se detém sobre a Pedagogia Universitária e a formação docente, partindo da problemática advinda da falta de PU dentro das instituições de ensino superior, sobrepondo os cursos de licenciatura, uma vez que são eles que formam futuros professores, que atuarão como agentes sociais.

Partindo da contextualização exposta, este artigo tem como objetivo principal discutir o conceito de Pedagogia Universitária na perspectiva da formação docente, tendo em vista a relação entre teoria e a prática.

A investigação deste trabalho se torna relevante por evidenciar a necessidade de clarificar a importância da Pedagogia Universitária nos espaços de ensino superior e, principalmente, nos cursos de formação docente, partindo da busca pela transformação da realidade ainda demarcada pela reprodução de modelos arcaicos que interferem na qualidade da educação superior, por não considerar os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, através de uma formação crítica e reflexiva.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste artigo foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, tendo em vista o estudo de fenômeno real, que representa um marco para as ciências sociais, pois oferece espaço alternativo de discussão sobre a subjetividade (Kerbauy; Souza, 2017). A compreensão da pluralização é importante para perceber

as diferentes percepções dos sujeitos participantes do processo que se investiga, considerando a individualidade de cada um de forma valorativa.

O entendimento do fenômeno investigado traz em sua essência uma complexidade, pois não pode ser medido, sendo as observações e o diálogo entre investigador e suas concepções a forma de trabalho mais assertiva para a compreensão do objeto de pesquisa. Por esse motivo, a pesquisa foi realizada através do método estudo de caso para investigar a Pedagogia Universitária e a Formação Docente.

O estudo de caso contribui para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, econômicos e políticos. A necessidade de investigar o método estudo de caso, surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos (Yin, 2014). Pretendendo significar a Pedagogia Universitária como campo importante para a formação docente, o método escolhido tem como objetivo proporcionar a maturação de ideias, visando melhorias no campo universitário, com a intenção de significar o processo de profissionalização docente.

Demarcado o método estudo de caso para compreender o fenômeno a ser investigado, a pesquisa consistiu em estudo bibliográfico de tipo descritivo, que se confirma por se tratar de uma investigação, na qual

o pesquisador deve propor um problema de pesquisa e um objetivo que estejam em consonância e que a resposta que será buscada está nos livros, artigos, teses, dissertações e ainda, com o advento da internet, muitos dados poderão ser buscados na rede, ou ainda, a resposta encontrada seja o contrário do que está nos livros e artigos. As pesquisas que podem ser classificadas como bibliográficas são, na sua maioria, aquelas que buscam discutir sobre ideologias ou ainda as que buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre um determinado assunto, tema ou problema (Garcia, 2016, p. 293).

A partir da ideia do autor, cabe destacar que a pesquisa em questão, para a concretização deste trabalho, utilizou em sua totalidade de estudo e análise de dados através de aporte teórico, oferecido em material já publicado em meio impresso ou digital, sobre a referida temática. Portanto, foram utilizados como referenciais teóricos autores nacionais e internacionais, sendo os de maior destaque Melo (2018) e Castillo

(2015) para tratar sobre Pedagogia Universitária; Lima e Pimenta (2017) e Almeida e Pimenta (2014) com a abordagem sobre formação docente; e para debater sobre teoria e prática Pimenta (2002), dentre outros que contribuíram significativamente para a concretização efetiva e significativa da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para discutir teoricamente o estudo realizado a partir da pesquisa bibliográfica, este capítulo se estrutura em dois tópicos para melhor organização das ideias, sendo o primeiro sobre a Pedagogia Universitária e o segundo sobre Formação Docente, tendo em vista as propostas da PU, bem como a relação entre teoria e prática.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: BREVE CONTEXTO

De forma simplória, é possível afirmar que Pedagogia é o ato de conduzir, e que a Universidade é o espaço de ensino que forma futuros profissionais. A soma da ciência¹ com o ambiente de profissionalização superior, resulta na Pedagogia Universitária que Araldi et al. (2022, p. 85) definem como “um campo teórico da Educação Superior”.

Melo (2018) acrescenta que esta área de estudo permite temas de investigação acerca da docência universitária, formação de professores e prática pedagógica y, por isso, conforme Cária e Silva (2018), se vincula ao ato educativo y transdisciplinar da instituição de ensino superior, tendo, como objetos de estudo, o

¹ Pedagogia.

ensino, a aprendizagem e a avaliação da instituição, pensando nas pessoas que se encontram em processo formativo.

Ademais, a Pedagogia Universitária investiga os currículos dos cursos de nível superior que ajudam na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição (Fávero; Pazinato, 2016) e, como complementa Almeida (2012), o PPP contribui com o fortalecimento do conjunto de concepções da natureza epistemológica, pedagógica, filosófica, política e ética que articulam a prática educativa e sustentam a relação entre Universidade e sociedade em um olhar transformador.

Neste contexto é fácil identificar que a Pedagogia Universitária se dedica a todos os campos necessários para o funcionamento do ensino superior,

es en realidad un proyecto de comunicación dirigido a priorizar el encuentro y las relaciones entre los docentes y de ellos con sus estudiantes. Si nos ocupamos de la pedagogía universitaria, es porque los educadores somos seres de comunicación, la condición fundamental de nuestra práctica es la de cumplirse con otros y entre otros (Castillo, 2015, p. 136).

Castillo (2015) versa em suas palavras sobre a ênfase no ensino e na aprendizagem, na relação entre docente e discente, e deixa claro que se os profissionais que atendem o nível superior se comunicam com os outros e para os outros é porque tem em sua prática pedagógica a noção da Pedagogia Universitária. É a partir desta acepção que Almeida e Pimenta (2014) se referem aos desafios para as instituições de ensino superior, sendo a formação docente o maior deles, principalmente quando se trata de “formar o conjunto de docentes que não sentem a necessidade de se aperfeiçoar profissionalmente na ação de ensinar” (Almeida.; Pimenta, 2014, p. 15).

Mesmo diante das dificuldades encontradas, as mesmas autoras reforçam que já existem políticas para contribuir com o aperfeiçoamento profissional,

[...] em suas políticas de qualidade para o desenvolvimento profissional docente, têm sido consideradas: as necessidades pessoais e coletivas que são focadas em coletivos com características similares, como, por exemplo, docentes jovens ou que estão em início de carreira, docentes em etapas avançadas, coordenadores de cursos, responsáveis pelo ensino de

graduação, chefes ou dirigentes; e a definição de diretrizes políticas que articulam a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhoria da docência, desenvolvimento de inovações no ensino e valorização da produção de conhecimento sobre o ensino (pesquisas sobre o ensino). As conclusões das análises sobre essas experiências recomendam que as políticas de avaliação do professorado sejam definidas em estreita articulação com a política de formação docente, voltadas para a valorização e a estabilidade profissional (Almeida; Pimenta, 2014, p. 15).

É perceptível que as políticas públicas que versam sobre a formação docente, consideram uma formação pessoal, mas também voltada para o coletivo, ou seja, para a comunidade acadêmica em sua totalidade, tendo em vista a valorização e a estabilidade profissional e, conseqüentemente, a transformação social. Porém o caminhar para esta ascensão segue em passos lentos.

A Pedagogia Universitária é estudada desde o século XIX, só que de forma não manifestamente declarada, por conta da relação da Pedagogia com a ação de conduzir crianças, não sendo possível ampliar o pensamento para a contribuição da PU mediante o ensino superior, que tem por objetivo profissionalizar adultos. Quando se alega sobre a “não declaração”, não se trata de proibição em relacionar a pedagogia com a educação de adultos, mas pelo fato de a PU já ser estudada sem esse conhecimento, pois não é possível tratar de ensino e aprendizagem sem discutir o pedagógico, mesmo quando o cenário são instituições que ofertam o nível superior.

A pedagogia universitária é um tema relativamente novo nas pesquisas, pois até a bem pouco tempo a docência universitária não provocava discussões e questionamentos, sendo a sua prática mais comum caracterizada como tradicional. Como estabelecido na LDB de 1996, para lecionar no ensino fundamental e o médio é exigido formação superior em Pedagogia ou licenciatura. No entanto, para lecionar no curso superior, basta ter graduação em qualquer especialidade (Cária; Silva, 2018, p. 30).

Os autores reforçam que a pedagogia não era discutida na universidade porque essa temática não gerava debates devido o olhar tradicional sobre as instituições de ensino superior, bem como da comunidade acadêmica, principalmente por parte dos seus docentes, que na maioria das vezes não tinha formação

pedagógica e nem enxergavam a importância desta para o desenvolvimento de suas atividades.

A universidade não é feita de móveis e imóveis, equipamentos e livros, mas de uma comunidade viva que, até por força de ofício, permanentemente pensa e atua. Uma ampla diversidade de pessoas, movidas por diferentes intenções, desejos, necessidades, expectativas e ambições; pessoas com diferentes preparos, culturas, conhecimentos, experiências, saberes, treinamentos, pessoas com diferentes visões de mundo, valores, princípios, propostas políticas, inserções sociais, convicções filosóficas. Por certo, além de ser *quem*, a universidade também é o *que*. Acontece que ela é *quem* concretamente, o coletivo de pessoas que desenvolve e realiza seus objetivos institucionais, mas ela é o *que* abstratamente; não prédios e aparelhos, mas sim a instituição, que foi fundada e é mantida por uma sociedade em função de uma convicção geral sobre seu caráter essencial para a vida comunitária ou para o sentido da própria nação (Menezes, 2001, p. 8).

Para lecionar em qualquer grau de ensino, é necessário que o professor compreenda que ele é um agente social, não é porque o nível superior não exige do profissional a formação pedagógica que ele não precisa ir em busca de aperfeiçoamento para entender o que é o espaço universitário, a sua diversidade, a sua coletividade e o seu objetivo de formar futuros profissionais e transformadores sociais, e este cenário se torna mais preocupante ainda quando o assunto é a formação docente.

O que se constata então é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. 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 (Almeida; Pimenta, 2012, p. 12).

As autoras fazem uma crítica plausível quando falam da complexidade do papel docente, quando expõem cada ponto de preocupação, ou que ao menos deveria ser, ao assumir a profissão professor, que não se trata somente de repassar o

conteúdo, mas preocupar-se com a didática, o método, a avaliação, entre outros elementos com o objetivo de que seus discentes aprendam de forma significativa.

Pensando essa análise na perspectiva da formação docente, para ser professor universitário seria de grande valia “obedecer” às responsabilidades ditadas pelas autoras, todavia a realidade encontrada não comprova o que se tem por ideal, o que será abordado no próximo tópico.

FORMAÇÃO DOCENTE: DO QUE TEMOS AO QUE QUEREMOS

Dando continuidade à temática formação docente, tendo em vista as propostas da Pedagogia Universitária, e a partir da longitude que separa o real do ideal, é que vem à tona a seguinte reflexão:

O aspecto que identifica o professor do ensino superior como aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar, o que, em geral, não lhe foi exigido nas instituições nem mesmo no âmbito das políticas educacionais. Estas, quando muito, apontam tímida e genericamente que devem ser preparados para ensinar. Ao contrário, do professor da escola básica, exige-se a formação de nível superior com a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino. Paradoxalmente, aos docentes dos cursos superiores que formam professores para a escola básica não é exigida a competência acadêmica para ensinar. E paradoxal ainda é a exigência de uma prova didática na maioria dos concursos para ingresso na carreira docente do ensino superior, que raramente examina devidamente a competência didática para o ensino nos cursos de graduação” (Almeida; Pimenta, 2014, p. 11).

Para ser professor da educação básica existe uma série de exigências didático-pedagógicas, se o sujeito não tem licenciatura, por exemplo, ele não cumpre com os requisitos obrigatórios, mas e o docente que forma esses profissionais? Eles têm o mesmo conhecimento didático-pedagógico para ensinar futuros profissionais que atuarão na sociedade como agentes transformadores?

As professoras Almeida e Pimenta (2014), demonstram insatisfação ao enfatizarem com o termo “paradoxal” a realidade, na qual é solicitado ao professor da educação básica o conhecimento tanto do conteúdo da disciplina como dos elementos didáticos, sendo que quem o formou, por vezes, não teve o aprendizado pedagógico por não ter cursado uma licenciatura, já que para ensinar no nível superior o sujeito precisa comprovar conhecimento específico da sua área, mesmo passando por uma prova didática, que é outra crítica relatada pelas autoras, pois em seus pensamentos elas desconfiam da forma como as competências didáticas são avaliadas nesses exames.

Nos últimos anos temos visto um aumento significativo das discussões sobre formação continuada de professores e uma oferta cada vez maior de ações de formação em serviço [...] O que está atrás disso não é a ideia de que o professor não tem competência para fazer o seu trabalho, mas uma mudança na compreensão do seu papel. Até meados dos anos 1970, em muitas redes de ensino, o professor era visto como profissional que, dispondo de um hipotético conjunto de técnicas, ia para a classe, dava aula e ponto. O termo usado para designar o trabalho de formação em serviço, quando eventualmente acontecia, era treinamento. Esses treinamentos serviam para aprender a aplicar as novidades em matéria de técnicas de ensino (Weiz, 2018, p. 119).

Apesar de fazer referência aos cursos de formação continuada, o pensamento da autora também possibilita pensar a formação inicial de professores, advinda de um contexto histórico, no qual os avanços caminham a passos lentos, carregando ainda a herança do treinamento como método formativo. Esse tipo de ensino não se liga totalmente ao que Weiz (2018) fala sobre “ir para a classe, dar aula e ponto”, atualmente, devido a globalização, os processos formativos mudaram, as técnicas e métodos de ensino se atualizaram, mas não para todos, alguns profissionais que atuam na formação de futuros professores ainda entram em suas salas presos ao ensino tradicional e a pensamentos retrógrados.

A formação de professores, definida como uma das áreas prioritárias de oferta de cursos de graduação, tem colocado em evidência o desafio de materializar a compreensão da educação como uma prática social situada, que expressa marcas de cada contexto a partir de elementos culturais, econômicos e sociais que se conectam entre si (Colvero et al, 2020, p. 213).

Formar professores não é mais somente repassar conteúdo, o processo formativo docente é prática social e, portanto, precisa considerar os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos da comunidade acadêmica. Formar é considerar as bagagens com as histórias de vida trazidas por quem chega para aprender a ser professor. Formar é ensinar para transformar a realidade. É neste sentido que Alarcão (2011) externaliza o seu desejo:

Queremos que os professores sejam seres pensantes intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas (Alarcão, 2011, p. 50).

Mediante o mundo globalizado e os avanços tecnológicos, a escola deve ser reflexiva, ter professores que ensinem através de estratégias que estimulem o aprendizado através da reflexão e da criticidade, por isso que Piconez (2012, p. 64) enfatiza que, “os cursos de formação de professores devem proporcionar aos futuros profissionais uma ampla base de conhecimento para toda a atividade educativa, dando ênfase, no entanto, à de educador escolar”.

Será que no cenário atual o sujeito que se encontra no processo formativo docente usufrui dessa carga de conhecimento, partindo dos aspectos conteudistas, mas também didático, socioeconômico, cultural e político?

Piconez (2012) responde ao questionamento afirmando o seguinte:

[...] a formação do professor continua a ser um processo que, de um lado, se explica e se mantém pelo isolamento, pela fragmentação, e, de outro, pela atomização de determinados espaços: o espaço do conteúdo é ainda o das disciplinas específicas, e o da formação pedagógica, em geral, é caracterizado pela instrumentalização metodológica (Piconez, 2012, p. 92).

A boniteza da teoria sendo desconfigurada pela prática. Desde o século XIX, o Brasil busca estratégias de melhoria para a formação docente, para implantação e aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura. Saviani (2009), mediante estudos efetivados sobre o histórico da formação docente brasileira, faz uma crítica dizendo

que “em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores”. (SAVIANI, 2009, p. 149).

O estudo histórico de Saviani (2009) vai de encontro ao pensamento de Piconez (2012), apresentando que mesmo diante de um trilhar intenso para melhoria dos cursos de licenciatura, o que se encontra nas formações de professores são práticas pedagógicas voltadas para o conteudismo das disciplinas, prevalecendo ainda o método tradicional e a precariedade da relação professor e aluno, demarcada pelo isolamento correspondente ao comportamento autoritário e de poder no qual se revestem os docentes de nível superior. Em contradição a essa realidade, Amante e Nóvoa (2011) reforçam que a universidade, quando aplica efetivamente a Pedagogia Universitária

distingue-se pela partilha, pela cooperação, por um trabalho que se faz em comum numa permanente “interrogação sobre a interrogação”. É um trabalho duro, difícil, exigente, que implica uma dimensão de risco e de descoberta, uma produção de sentidos que vai muito para além da transmissão de conhecimentos. Aprender é um ato de criação cultural e científica, em liberdade (Amante; Nóvoa, 2015, p. 24).

Ao refletir o pensamento dos autores, é perceptível enxergar que o ideal não se aproxima do real, o trabalho coletivo é quase inexistente, o sujeito em formação não é estimulado a pensar e, principalmente, a realizar críticas pertinentes à transformação social. O trabalho exercido pelo docente formador vai se concretizando como treinamento (retomando o pensamento de Weiz) porque ensinar para formar e mudar a realidade é complexo e, portanto, exige muito do profissional que tem essa responsabilidade.

“Falta pedagogia na Universidade”. Melo (2018, p. 24) externou essa frase como uma provocação a respeito da pedagogia universitária, ou a ausência dela, no *lôcus* de formação docente. Segundo a autora,

para construir compreensões sobre a pedagogia universitária faz-se necessário ressignificar a docência, como 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).

Ressignificar a docência, resignificar a universidade e resignificar, principalmente, o contexto histórico e sua herança, pois são esses os antecedentes que caracterizam a Pedagogia Universitária (ou a falta dela) atualmente. As falhas nesses elementos repercutem na formação do perfil docente que não é maturado somente quando do ingresso ao curso de licenciatura.

Antes de ser profissional do Magistério e lecionar uma determinada disciplina, o professor é uma pessoa que tem as marcas de sua história de vida e de experiência individual e coletiva. O que muitas vezes não está claro para ele nem para a instituição a que pertence é o papel da educação na busca da transformação e da humanização do ser humano. É importante que essa compreensão esteja presente em todos os momentos da ação docente, bem como na reflexão sobre os porquês da profissão, o sentido e responsabilidade social de ser professor (Lima; Pimenta, 2017, p. 128).

O professor antes de tudo é uma pessoa, anterior ao processo formativo acadêmico ele já tem uma formação advinda do convívio comunitário (família, escola...), a experiência que se tem nesses ambientes também contribui para construir o ser humano, o cidadão, o profissional. O alerta propagado por Lima e Pimenta (2017) é quando essa aprendizagem social não se adequa ao “politicamente correto” e se expande nas salas de aulas, ou seja, muitas vezes o docente tem seu perfil composto por comportamentos discriminatórios porque foi assim que ele foi educado na família, por exemplo. A junção dessa conduta com a ausência da formação pedagógica, interfere em uma prática irresponsável da profissão sem levar em conta a educação humana e transformadora.

[...] no exercício da profissão docente, os preconceitos de classe podem ser mobilizados com diversos saberes e não apenas com os da experiência. [...] os preconceitos de classe podem se manifestar juntamente com todos os saberes docentes, mas especialmente (não exclusivamente) com os saberes culturais e experienciais (Forte et al., 2018, p.03).

Os autores focam no preconceito de classe, mas o conjunto de antipatia pode ser maior, prejudicando o outro por causa da sua cor, gênero, biotipo, entre outros, inclusive nos momentos de avaliação, conforme retratam os autores:

Como agente de estrita manutenção, destacam-se os casos investigados em que a ampla adesão tácita a critérios extrapedagógicos de avaliação favorece a reprodução de preconceitos que remetem a marcadores sociais de classe, convertendo a construção social de estigmas em critérios de avaliação dissimuladamente aceitos como válidos no âmbito escolar (Forte et al., 2018, p. 5).

A inquietação que os fatos expostos retratam é a o do modelo produtivista mediante o que é visto e vivenciado nos cursos de formação docente. É consternador saber que existem nas salas de aulas, especificamente nos cursos de licenciaturas, docentes, que desconsideram a importância dos estudos teóricos e praticam um ensino apenas conteudista e totalmente desumano. Mais preocupante ainda é ter em mente que os discentes se formam dentro dessa vivência e passam a reproduzir dentro das escolas e/ou nas instituições de ensino superior, fazendo com que a transformação social fique cada vez mais distante, descartando as ideias de vários estudiosos, resumidas nas palavras de Piña de Valderrama (2012):

Y lo veo así, porque dentro de la concepción imposible/posible del nuevo ciudadano del mundo planetario, éste debería, podría, sería deseable que fuera formado dentro del paradigma de la revolución del pensamiento complejo. En este orden de ideas, el maestro o docente (como ciudadano del mundo, planetario también) sería un operador metacognitivo con habilidades entrenadas para actuar ecológicamente haciendo crítica de la vida, crítica de la educación, crítica de la enseñanza y crítica del aprendizaje, dentro de su espacio de aula-mente-social (Valderrama, 2012, p. 144).

O que se quer é um ensino superior que oferte uma formação docente visando o que propõe a Pedagogia Universitária, tendo em vista a educação humanizada e os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, sendo prioridade o formar para transformar. O que se quer é a teoria sendo colocada em prática, mas o que se tem é uma realidade que apresenta um processo educativo tradicional, perpetuando ainda traços opressores da colonização.

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes, nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando o próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos,

adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (Lima; Pimenta, 2017, p. 28).

No sentido do que retratam as autoras aprender com o prático diz respeito a uma formação que não anula a teoria, mas que também se aprende fazendo, imitando, reproduzindo, por isso a formação docente é exposta ao perigo quando se tem profissionais formadores que não tem visão pedagógica, que não se importam com a realidade experienciada na escola porque simplesmente estão presos em seus gabinetes e aparecem em suas salas de aula para aplicar apenas o conteúdo específico de sua área. É neste sentido que Ghedin (2002) faz sua crítica.

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação – reflexão – ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e a própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos. (Ghedin, 2002, p.135).

A aprendizagem docente é advinda da relação entre teoria e prática, o que é fácil afirmar, mas difícil de vivenciar, pois esse processo complexo consiste em estudar a teoria, experienciar a realidade e a partir da junção do abstrato e o do concreto incluir a reflexão crítica, se distanciando do ensino robotizado, fazendo com que o discente seja protagonista das suas ações, pensando enquanto futuro professor, mas esse avanço não ocorreu e repercute em sequelas.

A contraposição entre teoria e prática tem se apresentado de várias formas. A teoria se vê a mesma como tão onipotente em suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria. A teoria se coloca como autônoma e não conhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma (Pimenta, 2002, p. 106).

A teoria se sobressai à prática, porque se trata de estudos de investigação, por vezes realizados por profissionais renomados, mas que infelizmente nunca pisaram no chão da sala de aula, sem dar importância a esse espaço que reflete nitidamente à prática, ao desenrolar de cada surpresa no cotidiano e que, na maioria das vezes, não possibilita fazer uma pesquisa para saber como agir. A teoria deve

mostrar a flexibilidade da prática e que cada espaço tem a sua particularidade. Distante uma da outra, não é possível avançar do que temos ao que queremos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Universitária não é um campo recente de discussão, debatida desde o século XIX para rever o cenário acadêmico e as preocupações herdadas do período colonial, que propagam até dias atuais o comportamento opressor e o ensino tradicional. A PU, caracterizada como um campo teórico, propõem mudanças no ensino superior, tendo em vista uma educação que vá além de conteúdos específicos, mas que contribua com a formação do sujeito enquanto agente social.

Apesar da Pedagogia Universitária incluir em sua dimensão todos os cursos que profissionalizam em nível superior, este trabalho se deteve em pesquisar sobre a formação docente, considerando o contexto histórico e social na qual estão inclusos o docente que forma e o discente que aprende a profissão professor. Isto porque a realidade encontrada nos cursos de licenciatura demonstra que a teoria está distanciada da prática.

A formação do professor não acontece somente a partir do momento que ingressa na licenciatura, o seu desenvolvimento se inicia quando ainda na infância, conforme a educação que lhe é repassada no berço familiar. É neste ninho que personalidades e comportamentos vão progredindo ou regredindo, esta segunda opção devido ao fato de ainda existirem famílias que educam conforme os pensamentos colonizadores, repercutindo em atitudes opressoras e discriminatórias.

Ao vivenciar essa postura durante várias fases da vida, as ações passam a ser normalizadas, levadas aos cursos de licenciatura e, posteriormente, para dentro das salas de aula, ou seja, para a sociedade. É um ciclo ininterrupto que precisa ser desfeito e a Pedagogia Universitária é o grande apoio para essa transformação, mas infelizmente ainda é possível encontrar nas instituições de ensino superior professores

sem formação pedagógica e que não veem a importância desta para romper a herança deixada pelo colonialismo, visando um processo de ensino e aprendizagem significativo e a transformação social.

É importante deixar claro que a Pedagogia Universitária não tem a função de salvar o ensino superior, mas apontar caminhos para a melhoria, principalmente, dos cursos de formação docente, dentro da perspectiva de rever historicamente os comportamentos desumanos encontrados no ensino superior, a relação entre professor e aluno, o ensino partindo dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, através de uma formação crítica e reflexiva, dando sentido significativo do que temos (prática) ao que queremos (teoria).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ed. Cortez: São Paulo, 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.27, n.2, p. 7-31, 2014. Disponível em: rpe@ie.uminho.pt. Acesso em: 05 ago. 2024.

AMANTE, Lúcia; NÓVOA, Antônio. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. **Revista de docência universitária**, Espanha, v. 13, p. 21-34, jan.- abr. 2015. Disponível em: [Dialnet-EmBuscaDaLiberdade-5027834\(1\).pdf](#). Acesso em: 08 ago. 2024.

ARALDI, Franciane Maria; FARIAS, Gelcemar Oliveira; FOLLE, Alexandra. Pedagogia Universitária: contextos, concepções, formação e intervenção docente. **Revista Panorâmica online**, v. 36, 2022. Disponível em: periodicoscientificos.ufmt.br. Acesso em: 29 jul. 2024.

CASTILLO, Daniel Pietro. Elogio de la Pedagogía Universitaria: veinte años del Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria. **Edición digital Facultad de**

Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2015. Disponível em:

https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7651/elogiodelapedagogiauniversitaria.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

CÁRIA, Neide Pena; DA SILVA, Rogério Abranches. Pedagogia universitária em construção: desafios e aproximações teóricas. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n. 15, p. 25-38, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4718/471857005003/html/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

COLVERO, Kae. Stoll.; SILVA, Assis. Anderson. Ribeiro. da; VASCONCELOS, Ana. Paula. Martins. Farias. A educação para as relações étnico-raciais em cursos de licenciatura: estudo de caso com discentes de estágio supervisionado. IN: LIMA, M. S. L.; MARTINS, E. S. (Orgs.). **A pesquisa como princípio formativo na pós-graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento**. Fortaleza: Imprece, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; PAZINATO, Aldiciane. Pedagogia universitária: uma proposta inovadora de formação docente para a educação superior. **Revista de Ciências Humanas**, v.17, n. 28, p.127-140.

FORTE, Joannes Paulus Silva et al. Reproduzir ou transformar? Análise sobre o papel do professor na manutenção/desconstrução de estigmas na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e173362, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X5B49qmhkys53gb55K5NYv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2024.

GARCIA, Elias. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica-uma discussão necessária. **Línguas & Letras**, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016. Disponível em: [e-revista.unioeste.br](http://revista.unioeste.br). Acesso em: 29 jul. 2024.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. IN: GHENDI, E.; PIMENTA, S.G. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli; SOUZA, Kelcia Rezende. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 6, p. 21-44, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2017000100021&script=sci_abstract. Acesso em: 25 jul. 2024.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

MENEZES, Luís Carlos de. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Fundação PerseuAbramo, 2001.

PICONEZ, Stela. C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24 ed. São Paulo: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIÑA DE VALDERRAMA, Esperanza. Aprender en el vivir. **Educare**, v. 16, n. 2, p.138-158, 2012. Disponível em: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/190>. Acesso em 08 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2023.