

SEÇÃO: ARTIGOS

Formação do pós-graduando para docência na educação superior: um campo científico específico de saberes

Formación de los estudiantes de posgrado para docencia en la educación superior: un campo del conocimiento científico específico

Training of graduate students for teaching in higher education: a specific scientific field of knowledge

Yuna Lélis Beleza Lopes¹, Márcia Mendes Ruiz Cantano²,
Noeli Prestes Padilha Rivas³

RESUMO

Este ensaio visa reflexões destinadas à formação do futuro docente universitário – no caso, estudantes de pós-graduação – e à construção de espaços que garantam a formação didático-pedagógica desses sujeitos. Existem especificidades para o exercício da docência e, quando são desconhecidas ou negadas, afetam de algum modo a formação dos estudantes de graduação e de pós-graduação. Construído coletivamente, este trabalho resulta de atitude investigativa, leituras e reflexões em torno da relevância da formação adequada dos pós-graduandos, que poderão ser futuros professores do ensino superior, e em torno de se os docentes formadores desses estudantes têm conhecimento das especificidades e saberes para o trabalho docente. De modo introdutório, salienta a respeito dos processos de formação pedagógica aos alunos de pós-graduação para a docência universitária. Na sequência, explora-

¹ Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6782-9751>. E-mail: yuna.lopes@usp.br

² Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9641-597X>. E-mail: marcia.cantano@usp.br

³ Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, SP, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9990-6640>. E-mail: noerivas@ffclrp.usp.br

se a questão dos saberes específicos da docência que superam a instrumentalidade técnica. Com breves considerações, destaca-se a relevância de políticas públicas e institucionais de formação para a docência universitária, uma vez que a legislação não preconiza os conhecimentos especificadamente pedagógicos para o exercício docente no ensino superior. Ainda, advoga-se por uma atuação docente no ambiente acadêmico que se instrumentalize de alternativas que valorizem a complexidade da ação docente, sempre intencional. Reconhece-se a existência de um campo científico de saberes pensar responsabilmente a formação atual dos pós-graduandos, futuros professores universitários.

Palavras-chave: formação para a docência; formação didático-pedagógica; saberes específicos; docência universitária.

RESUMEN

Este ensayo pretende reflexionar sobre la formación de los futuros profesores universitarios – en este caso, estudiantes de posgrado – y la construcción de espacios que garanticen la formación didáctico-pedagógica de estas materias. Hay especificidades en la docencia y, cuando se desconocen o se niegan, afectan de alguna manera la formación de estudiantes de pregrado y posgrado. Construido colectivamente, este trabajo resulta de una actitud investigativa, lecturas y reflexiones en torno a la pertinencia de una formación adecuada de los estudiantes de posgrado, que podrían ser futuros profesores de educación superior, y en torno a si los docentes que forman a estos estudiantes son conscientes de las especificidades y conocimientos para el trabajo docente. De manera introductoria, destaca los procesos de formación pedagógica de estudiantes de posgrado para la docencia universitaria. A continuación, se explora la cuestión de los conocimientos docentes específicos que van más allá de la instrumentalidad técnica. Con breves consideraciones, se destaca la relevancia de las políticas públicas e institucionales de formación para la docencia universitaria, toda vez que la legislación no recomienda conocimientos específicamente pedagógicos para la docencia en la Educación Superior. Además, abogamos por una enseñanza en el entorno académico que utilice alternativas que valoren la complejidad de la enseñanza, siempre intencional. Se reconoce la existencia de un campo científico del conocimiento y pensar responsabilmente en la formación actual de los estudiantes de posgrado, futuros profesores universitarios.

Palabras clave: formación para la docencia; formación didáctico-pedagógica; conocimiento específico; docencia universitaria.

ABSTRACT

This essay aims to reflect on the training of future university professors – in this case, postgraduate students – and the construction of spaces that guarantee the didactic-

pedagogical training of these subjects. There are specificities to teaching and, when they are unknown or denied, they somehow affect the training of undergraduate and postgraduate students. Constructed collectively, this work results from an investigative attitude, readings and reflections around the relevance of adequate training of postgraduate students, who may be future higher education teachers, and around whether the teachers who train these students have knowledge of the specificities and knowledge for teaching work. Next, the issue of specific teaching knowledge that goes beyond technical instrumentality is explored. With brief considerations, the relevance of public and institutional training policies for university teaching is highlighted, since the legislation does not recommend specifically pedagogical knowledge for teaching in Higher Education. Furthermore, we advocate teaching in the academic environment that uses alternatives that value the complexity of teaching, always intentional. It is recognized that there is a scientific field of knowledge to think responsibly about the current training of postgraduate students, future university professors.

Keywords: training for teaching; didactic-pedagogical training; specific knowledge; university teaching.

INTRODUÇÃO

O presente texto decorre da reflexão em torno de experiência⁴ realizada no âmbito da pós-graduação e configura-se a partir da temática pedagogia universitária — campo de formação para a docência na educação superior e as bases pedagógicas que constituem essa atuação profissional. Sendo assim, considera-se pertinente trazer à tona o tema em questão, “[...] discutir como se forma o professor universitário para atuar concomitantemente nas atividades de investigação e produção do conhecimento e nas atividades de ensino” (Almeida; Pimenta, 2011, p. 20). Vale mencionar que não se pretende trabalhar as diferenças entre o campo epistemológico da pedagogia, em que esta também nomeia um curso de graduação/licenciatura, e o da docência, tendo em vista que o olhar está direcionado para a relevância e necessidade da formação didático-pedagógica dos professores universitários.

A escassez de saberes profissionais para a atuação do docente universitário, assim como a falta de políticas articuladas para o setor, reverberam na qualidade dos processos formativos em desenvolvimento nos cursos da educação superior. Parte-se do pressuposto, então, de que docentes com formação pedagógica adequada podem contribuir para evidenciar a função social da universidade, tendo em vista que lidam com a complexidade dos processos formativos, bem como compreendem que as assimetrias decorrentes dos princípios e fundamentos no ensino superior convertem espaços profícuos em lógicas de mercado, que acabam impondo restrições à formação dos estudantes e à própria profissionalidade docente.

⁴ Ensaio a partir de atuação como estudantes de pós-graduação e docente universitária.

Pretende-se ressaltar a importância e necessidade de processos de formação pedagógica aos alunos de pós-graduação para a docência universitária, visto que esse nível de ensino forma, em tese, o professor para atuar na educação superior, porém os programas para tal fim têm poucos momentos de aprofundamento na docência (Corrêa *et al.*, 2011).

Nesse sentido, tem-se a indagação (provocativa) sobre o quão deletério é para o processo de ensinagem (Anastasiou; Alves, 2015) e, portanto, para a qualidade da educação superior, o desconhecimento ou a negação, por parte do docente universitário, das múltiplas dimensões pressupostas à docência. Segundo Cunha (2010), são os múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

Almeida e Pimenta (2014) consideram que a docência universitária é um campo complexo de ação que requer um conjunto de atividades que pressupõe elementos de várias naturezas. E Corrêa *et al.* (2011), destacam que os elementos teórico-conceituais que fundamentam a docência universitária não são reconhecidos pela maioria docente, “até porque reconhecê-los é explicitar nossos próprios limites. [...] não se refere apenas a responsabilidades individuais, mas, também, a responsabilidades político-institucionais” (p. 79).

O frequente despreparo dos professores do ensino superior faz com que estes, por vezes desconheçam, por exemplo, o lugar do campo da didática e do currículo⁵ na construção do projeto político-pedagógico do curso; a importância do trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo; os conhecimentos afins à organização didática da aula (procedimentos metodológicos, recursos e estratégias de ensino, processos avaliativos, dentre outros). E esse desconhecimento acarreta implicações para o ensino e para a aprendizagem.

Os autores que fundamentam esta reflexão foram selecionados tendo em vista a vinculação com o tema, tais como Almeida e Pimenta (2014); Cunha (2018); Saviani (1996); e Zabalza (2007), ressaltam, dentre outras questões, a reconfiguração necessária da docência e das práticas de ensinar e aprender perante as mudanças paradigmáticas que permeiam todo o processo educativo. No artigo *Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade*, Almeida e Pimenta apontam para “a importância do enraizamento institucional de políticas de formação pedagógica de docentes universitários; a inserção destas no orçamento institucional; a diversidade de ações formativas; e a valorização da produção científica dos docentes sobre ensino” (Almeida; Pimenta, 2014, p. 7) e consideram que a formação do professor necessita ser aninhada numa perspectiva de desenvolvimento profissional em que a formação inicial é o princípio de um processo contínuo.

⁵ Aqui compreendido enquanto artefato sócio-histórico-cultural (histórico porque mutável; social porque construído). E sua conceituação está mediada por concepções de sociedade, de educação, de cultura (Tavano; Almeida, 2018).

Em *Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção*, Cunha (2018) discorre acerca das condições da docência, em especial na educação superior, e analisa a identidade profissional docente como pressuposto da professoralidade, profissão em ação que mobiliza saberes próprios da profissão, assim como “defende a responsabilidade das instituições e das políticas públicas na produção de uma docência sustentada na formação profissional e coletiva, no contexto de uma pedagogia universitária que responda às demandas emergentes” (p. 6).

Saviani (1996), no texto *Saberes implicados na formação do educador*, aborda a natureza da educação, que requer a compreensão da natureza humana, e os saberes que dela decorrem, atitudinal; crítico-contextual; específicos; pedagógico; didático-curricular. O autor também trata da relação educativa como prática social mediadora (trabalho pedagógico) da prática social global na qual a problemática educacional é analisada como ponto de partida e de chegada, em que as diferentes áreas do conhecimento como a sociologia, psicologia, antropologia, dentre outras, são colaboradoras para o estudo, mas não são determinantes. Nesse sentido, é o saber educativo que determina o conteúdo da formação dos educadores.

Zabalza (2007) discorre sobre o desenvolvimento da docência universitária em *Os professores universitários*, o qual requer conhecimentos específicos pautados em três dimensões⁶ inter-relacionadas que definem o papel docente, sendo elas profissional, pessoal e administrativa. A partir da concepção do autor, o desenvolvimento significa ir crescendo em racionalidade — saber o que se faz e por que se faz; em especialidade — saber porque algumas escolhas são mais apropriadas que outras em determinadas circunstâncias; e em eficácia. Ademais, considera o exercício da docência como atividade profissional complexa, especializada, no sentido de qualificação científica e pedagógica. A partir do termo profissionalização, defende que a docência demanda conhecimentos próprios e formação específica para a sua atuação, bem como frisa linhas básicas para o desenvolvimento do professor universitário, a passagem de uma docência baseada no ensino para a docência que também incorpora a aprendizagem; a inclusão de novos modelos didáticos e formativos no âmbito das tecnologias; a integração de estágios interdisciplinares configurando inovações curriculares e sentido da práxis pedagógica; e a busca da qualidade por meio da revisão das práticas docentes e da missão institucional da universidade.

Na próxima seção, mediante fundamentação teórica, problematizam-se os limites da ausência ou da precária formação para a docência na educação superior e suas implicações, bem como se apresenta, sinteticamente, o campo da pedagogia universitária. Ao final da síntese, breves considerações advogam por outra lógica de atuação docente, com formação pedagógica adequada e institucionalização da pedagogia universitária.

⁶ Almeida e Pimenta (2014) trabalham com as dimensões: profissional, pessoal e organizativa.

(DE)FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Este trabalho, construído coletivamente, resulta de atitude investigativa, leituras e reflexões em torno da relevância do campo da pedagogia universitária, em especial para a formação adequada dos pós-graduandos, futuros professores do ensino superior. Se os docentes formadores desses estudantes têm conhecimento das especificidades e saberes para o trabalho docente, isso refletirá de algum modo em seu exercício. Professores universitários que, por omissão ou desconhecimento, não assumem seu papel de formador de novos docentes, “(de)formam” algo que está em processo ou que teria possibilidade de ser melhor. A escolha do termo “deformar” não é depreciativa ou preconceituosa, mas, sim, para causar estranhamento e promover o debate. “Deformação” no sentido de uma formação que pode ser deficiente ou insuficiente. Por isso a necessidade de espaços e núcleos de apoio pedagógico.

A universidade reflete de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade em sua totalidade, em múltiplas determinações. Nessa perspectiva, a educação superior é afetada pelas crises econômicas, políticas e sociais — e essas tribulações reverberam no trabalho docente e nos sentidos da formação. Em momento de intensa globalização (Chauí, 2003), a graduação e o ensino/formação são preteridos por uma lógica produtivista, que repercute na concepção⁷ de educação e docência na universidade.

Esta lógica, produtivista e concorrencial, está associada ao fenômeno da precarização e intensificação do trabalho docente nas instituições de educação superior, instrumentalização das políticas educacionais para fins mercadológicos e com as transformações político-econômicas subjacentes à nova lógica de acumulação capitalista (Fávero; Bechi, 2020). No contexto das reformas neoliberais, o profissional da educação deve oferecer sua força de trabalho em troca de um salário baseado em sua “produtividade” e a sujeitar-se às diferentes formas de contratação. Para manter-se no mercado, o docente deve se adaptar às exigências de um modelo de trabalho flexível e à desregulamentação das relações trabalhistas. Em contrapartida, considera-se que:

A universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca (Almeida; Pimenta, 2011, p. 21; 2014, p. 8).

Pensar a educação como elemento humano, e de prática social, remete à importância da leitura crítica da realidade e ao papel do educador consoante ao de um intelectual público

⁷ Se essa concepção não é neutra, “é preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica” (Cunha, 2006, p. 20).

(Apple, 2017), ou seja, o papel de ativista, crítico, engajado, comprometido, com atuações contra-hegemônicas — confrontador do modelo dominante, instrumentalizado — e que assume o trabalho docente como possibilidade concreta de mediação.

Ao abordarem os processos de formação relativos ao saber ser professor em uma universidade complexa, compreendem “(...) a docência de cada um como expressão de compromissos científicos, éticos e políticos do ensino de graduação em uma universidade pública” (Almeida; Pimenta, 2014, p. 17). Cunha (2018) assume a docência como uma ação complexa na qual convergem saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos.

Em vista deste contexto, sendo a educação um direito social, refletir a respeito da valorização do profissional, da profissão e do desenvolvimento profissional do docente universitário, se faz pertinente para o êxito de uma formação humana, não somente profissional, que fomente o pensamento crítico dos estudantes da educação superior. Considera-se que o ensino é uma atividade que se constitui de conhecimentos específicos de saberes da área pedagógica com estreita articulação com a teoria e com uma reflexão criativa (Almeida; Pimenta, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), em seu artigo 66 define: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. É enfatizado que “no Brasil, como em outros países do mundo, não há exigência de formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino superior” (Corrêa *et al.*, 2011, p. 78), ou seja, não são requisitados os conhecimentos especificadamente pedagógicos.

Ressalta-se a conotação instrumental da normativa em questão, com a escolha do termo preparação ao invés de formação e, também, considera-se que a supressão do conceito *stricto sensu* abre lacunas para que qualquer especialização *lato sensu* — ofertada, em sua maioria, pela rede privada — pertença ao âmbito da pós-graduação e seja legitimada como formação para a docência universitária. Por esta lógica, fica no ideário que “para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção” (Cunha, 2006, p. 22), mas que não necessariamente precise de uma formação pedagógica.

No âmbito da pós-graduação, o futuro docente amplia conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação (Almeida; Pimenta, 2014). Portanto, as atividades de pesquisa são mais valorizadas em detrimento da formação pedagógica. Tendo em vista a quase inexistência de apropriação de conhecimentos específicos do campo da pedagogia, pressupõe-se a desvalorização da dimensão do ensino no espaço acadêmico.

Constata-se também que existem programas de pós-graduação que não sistematizam saberes para a docência universitária e, quando o fazem, essa iniciação se reduz a uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, insuficiente para tal formação, ainda que ressalvemos sua importância (Anastasiou, 2011, p. 68).

Essas limitações concernentes aos processos formativos incipientes, breves e pontuais, nos programas de pós-graduação, precisam ser levadas em consideração porque serão os estudantes de tais programas os futuros docentes universitários. Em consonância com Anastasiou (2011), Corrêa *et al.* (2011) frisam que a formação pedagógica não se refere unicamente ao “processo informativo que possa ser sanado em palestras ministradas em algumas horas”.

Almeida e Pimenta (2011, 2014) apontam que a literatura sobre a docência no ensino superior discute a característica que identifica o professor desta etapa educacional como aquele que domina o conhecimento de sua área ou disciplina. Entretanto, não necessariamente sabe ensinar. As autoras alegam que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem e que os elementos⁸ constitutivos da atuação docente são desconhecidos por este professor. Por isso observam que é fundamental priorizar a formação pedagógica nas definições orçamentárias e organizacionais das instituições de ensino superior, a fim de que se torne política permanente de desenvolvimento profissional docente.

Zabalza (2007) problematiza no que tange ao conhecimento específico, o saber de um ofício, prevalecer em detrimento da profissão professor na educação superior. Alega que a identidade do professor universitário ainda está mais centrada em suas especialidades científicas, como a de pesquisador, do que em suas atividades docentes. Deste modo, o lugar em que se deposita a identidade é no conhecimento sobre a especialidade e não no conhecimento sobre o campo da docência.

Para o referido autor, a ausência ou insuficiência de formação didático-pedagógica implica a consolidação de vícios profissionais, práticas deficientes e enfoques equivocados sobre o que significa exercer a docência, não por maldade individual, mas por falta de oportunidade para uma correta construção da profissionalização somada às políticas frágeis de valorização do ensino, em âmbito institucional. Nesse sentido, Zabalza (2007) defende o exercício da

⁸ Relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, 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, 2014, p. 12).

docência como uma atividade profissional, especializada, que requer formação específica para sua atuação no âmbito universitário.

Paro (2018) afirma que a cegueira pedagógica, por ignorar por completo a especificidade do trabalho docente, sucumbe em um amadorismo e na ignorância pedagógica, o que ameaça o direito à educação e a sua função social. Portanto, vencer o programa de uma disciplina não é garantia de ensino ou de aprendizagem (Anastasiou; Alves, 2015), ou seja, ensinar não é somente apresentar o conteúdo aos estudantes. Para a atuação da profissão professor é insuficiente dominar apenas temas e/ou ser reconhecido pesquisador na área (Zabalza, 2007).

Um aspecto de desqualificação da pedagogia universitária é quando a docência se resume ao instrumentalismo técnico (Pacheco, 2009), entendido como um conjunto de normas e prescrições; ou sua formação compreendida como desnecessária e supérflua. Isto seria limitar a área de conhecimento em metodologias de ensino que a compõem, mas não se confinam a esses elementos. “A docência não comporta apenas uma dimensão técnica, mas pedagógica e política, ou seja, o domínio dos saberes desses campos pode atuar como mola propulsora para o desenvolvimento do compromisso social pelo docente” (Corrêa *et al.*, 2011).

Concorda-se com Cunha, ao discorrer sobre a complexidade do ato pedagógico:

Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para atividade do professor. (...) [os saberes] ligados à dimensão pedagógica são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada (Cunha, 2010, p. 20, destaque nosso).

Compreender os conceitos pedagógicos para a docência universitária como elemento para se construir um saber e fazer humano é valorizar a pedagogia universitária, um campo científico específico de saberes que pressupõe intencionalidade da atuação profissional do professor. Portanto, não basta saber fazer, é preciso compreender teoricamente porque se faz e as consequências dessas ações como professores (Cunha, 2018). A autora também ressalva:

O que é importante, porém, é reconhecer a existência de um campo científico específico de saberes que precisam ser mobilizados para que a educação superior alcance sua dimensão política, social e cognitiva, que se constitui na pedagogia universitária (Cunha, 2019, p. 128).

Há, atualmente, um consenso de que a docência exige um repertório de saberes e conhecimentos que estimulam estratégias e técnicas pedagógicas para o enfrentamento da complexidade da profissão. Trata-se de uma práxis, atividade teoricamente fundamentada, pois toma-se a teoria, recria-se, inventa-se a prática enquanto sujeitos (*Ibid.*, p. 126).

Saviani, no final do século XX, já mencionava que, para ser educador, é necessário saber educar e precisa ter formação, portanto, pedagógica (Saviani, 1996). A docência implica desafios e tomada de decisão. Nessa perspectiva, na complexidade do cotidiano universitário, o planejamento docente, pautado em referenciais pedagógicos torna-se, também, um ato político pedagógico em que há “compromisso com a formação do cidadão e com a definição de ações educativas necessárias para as instituições cumprirem seus ofícios e intencionalidades” (Levinski; Correa; Mattos, 2015, p. 213). Em consonância, Paro (2018) considera, também, o processo pedagógico enquanto ato essencialmente político, isto é, no trabalho docente existe um componente político inerente à atuação técnica/profissional.

A formação pedagógica, numa perspectiva crítica, promove uma tomada de consciência e torna os professores universitários mais preparados para considerarem os contextos histórico, social, cultural e organizacional em que atuam, assim como para serem questionadores dos processos regulatórios que intensificam o produtivismo e a perspectiva instrucional e funcional da educação superior.

Estratégias de desenvolvimento profissional docente são potenciais para propiciar a formação pedagógica. Nesse sentido, assinala-se o papel do pedagogo como especialista na formação docente (Anastasiou, 2011), o qual pode compor grupos de assessoria pedagógica. Cunha sugere que o pedagogo, nesses espaços formativos, não é um coadjuvante para legitimar o conhecimento de outras áreas, tampouco se destina a assumir a “função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos etc.) transitem em órgãos oficiais” (Cunha, 2006, p. 20), mas deve investir-se da função de mediar e construir coletivamente essa (trans)formação e uma nova cultura acadêmica.

(...) é preciso criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação: que considere o direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita; que problematize as informações e garanta sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; que mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos; que aponte soluções aos problemas sociais (ensinar com extensão); e que crie uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação (*Ibid.*, p. 9).

Deste modo, é primordial o compromisso da universidade com ações de formação docente nas quais este seja valorizado, assim como é fundamental o trabalho de suporte pedagógico – como abordam Almeida e Pimenta (2014) e Corrêa *et al.* (2011) a respeito da discussão do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP). Anastasiou trabalha com a proposta de núcleos de apoio pedagógico:

Esses grupos terão maior força e atuação crescente se constituídos em programa institucional que faça parte do Projeto Político Institucional, ou ligados a programas de profissionalização docente junto à Pró-Reitoria de Graduação e, acreditamos, devem ser institucionalizados, de forma a perdurar para além de uma proposta de gestão específica (Anastasiou, 2011, p. 69).

Esse respaldo dos núcleos, bem como o adequado apoio pedagógico, podem fortalecer os espaços coletivos da universidade de tal modo que funcionem como ambientes abertos e estimuladores à reflexão. Por isso a importância de que superem as políticas de gestão e tornem-se institucionalizados. O gestor/coordenador dos cursos ou de outras instâncias da universidade tem papel fundamental da definição dessas políticas de valorização do ensino e da docência. No entanto, o que se pretende destacar aqui é que a política de gestão é insuficiente para se instalar a pedagogia universitária no ambiente acadêmico.

Um adequado apoio pedagógico dos núcleos pode fortalecer os espaços coletivos da universidade, de tal modo que funcionem como ambientes abertos democráticos e estimuladores à reflexão. Por isso a importância de que superem políticas de gestão que criam espaços de formação temporários e se tornem territórios institucionalizados (Cunha, 2008).

BREVES CONSIDERAÇÕES

Conforme afirma-se na introdução deste texto, o reconhecimento da necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior é hoje um imperativo de ordem social e profissional. Com efeito, admite-se que a profissão docente no ensino superior requer uma “formação especializada sustentadora da prática docente, contrariando o tradicional empiricismo despojado de teoria que marca a atuação docente” (Almeida, 2020, p.18).

Ciente de que essa reflexão caminha, em certos momentos, na contramão da atual tendência da universidade, por esta ser constituinte e constituída pela sociedade, por preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, incorrendo no risco de desarticular a profissão de uma formação humana, crítica, social e capaz de uma ação sobre a realidade – que afeta o tripé da universidade ensino, pesquisa e extensão, concorda-se com Santos (2005) na defesa de que a universidade é um espaço público privilegiado de circulação de ideias, de discussão aberta e crítica.

Não é porque o contexto é desfavorável que o debate deva ser abandonado. Advoga-se por uma lógica de atuação docente no ambiente acadêmico que se instrumentalize de alternativas contra-hegemônicas. Faz-se urgente legitimar e investir, financeira e institucionalmente, na pedagogia universitária. Um desafio que Almeida e Pimenta (2014) consideram, dentre outros, é o de envolver no processo formativo aqueles professores que não sentem necessidade de se aperfeiçoar profissionalmente na ação de ensinar na atuação docente ou de aprimorar a relação pedagógica com os alunos, colegas, instituição e consigo mesmo. O desenvolvimento profissional se materializa “no que ensinar, no como organizar suas aulas, na valorização de atitudes dos estudantes, na avaliação da aprendizagem” (Cunha, 2019, p. 129).

Atuações alternativas e diferenciadas, por parte dos docentes universitários, são formas de resistir e de questionar os valores presentes nas políticas e no modo de organizar o trabalho na universidade no contexto e conjuntura nacionais. Nesse sentido, urgem políticas propositivas que valorizem os saberes pedagógicos e ações que aprofundem as reflexões e os conhecimentos próprios da profissão docente, os quais consigam superar a ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar, uma vez que:

Ensinar é uma ação bastante complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos (Almeida; Pimenta, 2011, p. 8).

Portanto, a atividade de ensino exige conhecimentos específicos e atualização constante, ou seja, uma permanente construção da identidade docente — formação pedagógica do professor universitário. Cunha (2010) vale-se da ideia de profissão em ação ao afirmar que esta é um processo e um movimento que nunca é estático e permanente.

Zabalza (2007) propõe eixos de uma profissionalidade renovada na docência universitária: reflexão sobre a própria prática, os processos de ajustes; trabalho em equipe e cooperação; orientação para o mercado de trabalho, integração entre o exercício da profissão e da docência; ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática, elo entre ensinar e aprender; recuperação da dimensão ética da profissão.

Não existe fórmula para a aquisição desses saberes profissionais docentes, mas alguns elementos podem ser considerados quanto à formação pedagógica desses professores universitários, como foram abordados por este texto. Políticas de valorização da docência universitária; institucionalização e investimento — organizacional e financeiro — no

desenvolvimento profissional docente; núcleos de apoio pedagógico aos professores da educação superior; qualificação do trabalho docente por meio de uma formação didático-pedagógica; pesquisa-ação — são ações que indicam um caminho profícuo para a legitimação deste campo de conhecimento.

Reconhecer a existência de um campo científico de saberes da pedagogia universitária que precisa ser mobilizado e amoldado para a educação superior é pensar responsabilmente a formação atual dos pós-graduandos, futuros professores universitários. Nesse sentido, é imprescindível superar deformações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marta Mateus de. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 22 p. 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/w9kxXS9dRXfMg6sqfc3nVxv/?lang=pt>.

Acesso em: 18 out. 2021.

ALMEIDA Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em:

<https://www2.uepg.br/programa-des/wp-content/uploads/sites/32/2019/08/Almeida-Pimenta.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021.

ALMEIDA Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2015. p. 67-100.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

APPLE, Michael William. A luta pela democracia na educação crítica. *Revista e-Curriculum*, Campinas – SP, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,

1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mai. 2021.

CORRÊA, Adriana Catia; BÓGUS, Cláudia Maria; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; COELHO, Lia de Alencar; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho; RIVAS, Noeli Prestes Padilha; LIGUORI NETO, Raphael; JOÃO, Sílvia Maria Amado; HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos; PÜSCHEL, Vilanice Alves de Araújo; IAMAMOTO, Yassuko. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. *Educar em Revista*, Curitiba – PR, v. 35, n. 75, p. 121-133, mai./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YY88sMpFQqKq8gMsd8XwPpR/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, Porto Alegre – RS, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em: 24 mai. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Rev. Educação Unisinos*, São Leopoldo – RS, v. 12, n. 3, p. 182-186, dez. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324/2570>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 13-29.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Porto – Portugal, v. 28, n. 13, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338700864_A_subjetivacao_capitalista_enquanto_mecanismo_de_precarizacao_do_trabalho_docente_na_educacao_superior. Acesso em: 13 dez. 2022.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka; CORREA, Carina Tramontina.; MATTOS, Miriam. Docência Universitária: O Planejamento da Disciplina e a Organização da aula. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODI, Leandro Carlos (org.). *Docência Universitária: Pressupostos Teóricos e Perspectivas Didáticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 207-221.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo – SP, v. 39, n. 137, p. 383-400, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jbZsTv3hJLzp9hHcG9ngxDK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.

PARO, Vitor Henrique. *Professor: artesão ou operário?* São Paulo: Cortez, 2018. 141 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade do Século XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Porto – Portugal, nº 23, p. 137-202, 2005. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2021.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.; SILVA JÚNIOR, C. (org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo, Editora da UNESP, 1996. p. 145-155.

TAVANO, Patrícia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5160543/mod_resource/content/1/Texto%2011_Tavano%2C%20Patricia%3B%20Almeida%2C%20M.I.%20Curr%C3%ADculo....pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

ZABALZA, Miguel Angel. Os Professores Universitários. In: ZABALZA, Miguel Angel. *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas* – Rumos da Universidade para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 105-144.

Yuna Lélis Beleza Lopes

Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR-FFCLRP-USP). Tema de estudo atual: formação de professores a distância. Atua como professora na educação básica.

yuna.lopes@usp.br

Márcia Mendes Ruiz Cantano

Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a formação do Educador e Currículo de Ribeirão Preto (GEPEFOR-FFCLRP-USP). Trabalha como Educadora da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade de São Paulo- FCFRP- USP, atuando nas seguintes áreas: docência no ensino superior, estudante universitário, formação pedagógica para o ensino superior, apoio pedagógico e programa PAE-USP.

marcia.cantano@usp.br

Noeli Prestes Padilha Rivas

Professora associada da Universidade de São Paulo (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Departamento de Educação, Informação e Comunicação). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor e Currículo (GEPEFOR-FFCLRP-USP). Atua no Ensino de Graduação (Cursos de Licenciatura Específicas e Pedagogia) e Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP (docência e orientação). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, Licenciaturas e Formação de Professores, atuando nas seguintes áreas: educação superior, formação de professores, currículo, pedagogia universitária e gestão pedagógica.

noerivas@ffclrp.usp.br

Como citar este documento – ABNT

LOPES, Yuna Lélis Beleza; CANTANO, Márcia Mendes Ruiz; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Formação do pós-graduando para docência na educação superior: um campo científico específico de saberes. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 14, e046537, p. 1-16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2024.46537>.