

Formação didático-pedagógica do professor formador de professores de IES privadas

Didactic-pedagogical training of teacher trainers at private higher education institutions

Claudia Dourado de Salces é doutora em Educação pela USP, mestre em Linguística e licenciada em Letras pela Unicamp. Atualmente é professora da rede municipal de Valinhos (SP) e integrante do Gepefe (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador) da Faculdade de Educação da USP.

Contato: claudiasalces@gmail.com

Resumo

Objetiva-se discutir aspectos críticos da lacuna da formação didático-pedagógica específica para a docência na Educação Superior do professor formador que leciona em cursos de licenciatura de instituições privado-mercantis¹. A temática é relevante, pois inexistem políticas educacionais específicas para a formação de professores desse nível de ensino. Muitos dos docentes que trabalham nesses cursos não tiveram acesso aos aportes teóricos e metodológicos específicos para ancorar suas práticas pedagógicas ao ensinarem aqueles que se tornarão futuros professores na educação básica pública. Escassas são as pesquisas sobre os docentes de cursos de licenciatura ofertados pela iniciativa privada; pouco se sabe a respeito de sua formação acadêmica, suas experiências formativas e seu desenvolvimento profissional. Apresentam-se aqui os resultados de um questionário aplicado a professores ligados a 12 instituições privadas do estado de São Paulo. Realizou-se um recorte de duas questões para levantamento das experiências de formação pedagógica pelas quais passaram os docentes e sobre sua concepção de didática. As formulações de Pimenta, Almeida e Imbernón compõem os pressupostos teóricos sobre a didática e a formação de professores que embasaram as

¹ Neste artigo, utiliza-se o termo composto “privado-mercantil”, tal como utilizado por Sguissardi (2008, 2015) em referência às instituições privadas com fins lucrativos. Tal termo traduz de maneira mais fiel o processo de empresariamento da Educação Superior pelo qual o Brasil vem passando desde os anos 1990 e intensificado nos anos 2000.



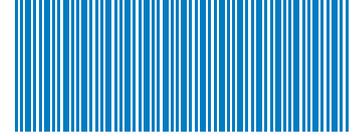
análises. Os resultados destacaram a necessidade de políticas governamentais e institucionais de promoção de ações formativas desde a pós-graduação, visando à preparação para a docência na Educação Superior, e de formação continuada para professores em exercício.

Palavras-chave: Didática. Educação superior privada. Formação didático-pedagógica. Professor formador.

Abstract

The objective is to discuss critical aspects of the lack of specific didactic-pedagogical training for teaching in Higher Education of teacher trainers who teach in degree courses at private institutions. The theme is relevant because there are no specific educational policies for the training of teachers at this level of education. Many of the teachers who work in these courses did not have access to specific theoretical and methodological contributions to anchor their pedagogical practices when teaching those who will become future teachers in public Basic Education. There is little research on professors of degree courses offered by the private sector; little is known about his academic training, his formative experiences and his professional development. Here we present the results of the answers to a questionnaire, from professors linked to 12 private institutions in the State of São Paulo, members of an educational conglomerate. A selection of two questions was carried out to survey the experiences of pedagogical training that the teacher trainers went through and their conception of didactics. The formulations by Pimenta, Almeida and Imbernón make up the theoretical assumptions about didactics and teacher training that served as basis for the analyses. The results highlighted the need for governmental and institutional policies to promote training actions from graduate school, aiming at preparing for teaching in Higher Education, and continuing training for teachers in practice.

Keywords: Didactics. Didactic-pedagogical training. Private higher education. Teacher trainer.



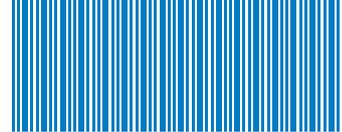
Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa de doutorado, de cunho qualitativo, que investigou o perfil e a trajetória de aprendizagem da docência do professor formador de professores, considerando suas condições de trabalho. Partindo da premissa de que os professores são agentes de mudança e da hipótese de que o professor formador tem um papel fundamental na formação daqueles que futuramente irão atuar na educação básica pública, destaca-se ainda mais a relevância de pesquisas que tenham esse profissional como principal sujeito.

De acordo com Gatti et al. (2011; 2019), no Brasil, a pesquisa sobre a docência na Educação Superior, especialmente em cursos de licenciatura, ainda é tímida, se comparada aos estudos existentes sobre os professores da educação básica. Sabe-se pouco a respeito desse profissional, de sua formação, de suas experiências docentes anteriores a sua inserção no Ensino Superior; do tempo de dedicação, da remuneração e das condições de trabalho; das oportunidades disponíveis para seu desenvolvimento profissional e acadêmico, de suas concepções a respeito da educação, de sua formação e das práticas pedagógicas. Na iniciativa privada, pesquisas sobre o tema são ainda mais raras, uma vez que as IES (Instituições de Ensino Superior) fecham-se a iniciativas que possam ameaçar sua imagem institucional.

Além da escassez de pesquisas sobre o assunto, há que se considerar ainda a inexistência de políticas educacionais específicas para a formação de professores para esse nível de ensino. Para o ingresso na docência do Ensino Superior, a LDB 9394/96, no Artigo 66, orienta que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, sem fazer qualquer menção à obrigatoriedade de formação didático-pedagógica. Inexistem diretrizes que orientem as práticas de ensino no contexto da Educação Superior. Apesar de os egressos de cursos de mestrado e doutorado, geralmente, terem sólida formação científica, isso não necessariamente faz deles pessoas habilitadas para o ensino. Isto é, as competências próprias de um pesquisador são altamente significativas para o docente na Educação Superior, por fazer dele um produtor de conhecimentos, mas são insuficientes para fazer dele um bom professor.

Em se tratando de número de instituições e oferta de cursos em nível superior no Brasil, a hegemonia é da iniciativa privada,

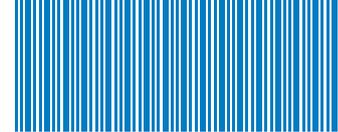


conforme mostra o Censo da Educação Superior de 2020 (BRASIL/INEP, 2021). Os dados do censo indicam que instituições pertencentes ao setor privado representam 87,6% do total das IES. Dentre estas, como forma de organização, predominam as faculdades, com 81,4%. Na área de Educação (Pedagogia e demais licenciaturas), 50% dos cursos foram ofertados por IES privadas. Atualmente, as IES públicas – federal, estadual e municipal –, juntas, chegam a apenas 12% do total de instituições de Educação Superior.

De acordo com o censo, em 2020, 33,6% das matrículas nos cursos de licenciatura concentravam-se em instituições públicas, e 66,4% em IES privadas. No caso do estado de São Paulo, onde se concentra o maior número de instituições do grupo educacional referido nesta pesquisa, nesse mesmo ano, das 312.450 matrículas em cursos de licenciatura, 81,8% concentravam-se em IES privadas. Soma-se a isso o aumento significativo, nos últimos anos, de matrículas em cursos de formação de professores à distância. Em 2020, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 40,7%, enquanto na modalidade à distância beiram os 60% no total de matrículas (BRASIL, 2021). Especificamente no curso de Pedagogia, do total de 816.427 matrículas, 85,4% concentravam-se em IES privadas.

Esses números são significativos e compõem uma das justificativas para discussões como a proposta neste artigo, uma vez que os futuros professores da rede pública de educação básica estão sendo formados por instituições de massa, cujos objetivos financeiros se sobrepõem aos de uma formação voltada para a emancipação do sujeito, que redunde em um cidadão não só capacitado profissionalmente, mas também consciente de seu papel social.

Os números destacados anteriormente sobre a hegemonia da Educação Superior privada justificam-se porque os sujeitos da pesquisa, cujos resultados inspiraram o presente artigo, são professores formadores (46 indivíduos) que atuam em cursos de licenciatura distribuídos em 12 instituições privadas de ensino superior do estado de São Paulo (capital e interior), que fazem parte de um grande conglomerado educacional, cujo nome foi omitido por questões éticas. Trata-se de um grupo considerado como uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil e do mundo, com uma trajetória de mais de 45 anos, atuando desde a educação básica até a Educação Superior. Desde 2010, tem feito aquisições de várias instituições desse nível de ensino e, em



2014, realizou a fusão com uma das maiores instituições do ramo. De acordo com dados disponibilizados no site da corporação no ano de 2018, ela está presente em 18 estados, 83 cidades brasileiras, contando com 125 unidades de Educação Superior, além de 726 polos de graduação EaD².

Para levantamento do perfil dos professores, foi elaborado um questionário³, via Google Forms, com perguntas abertas e fechadas, subdividido em quatro seções: perfil sociodemográfico (cor, sexo, idade); perfil acadêmico (formação na graduação, cursos de pós-graduação, curso de formação didático-pedagógica, estágio docente etc.); perfil profissional (experiências docentes anteriores, tempo de atuação no Ensino Superior etc.); condições de trabalho (número de instituições em que dá aula, regime de trabalho, faixa salarial, número de turmas etc). Os docentes receberam um e-mail com a apresentação sucinta dos objetivos da pesquisa, seguido pelo link de acesso ao questionário, cujo preenchimento dependia da concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que introduzia o instrumento.

O questionário *online* foi enviado para cerca de 100 professores de cursos de licenciatura, mas apenas 46 responderam, sendo estes docentes ligados aos cursos de Pedagogia, Letras e Educação Física. Alguns deles lecionam em duas instituições do grupo ao mesmo tempo, pela proximidade de algumas cidades. A definição do sujeito da pesquisa se deu em função da grande representatividade do setor privado como escola de formação inicial de futuros professores da educação básica. Como se trata de um conglomerado que apresenta um mesmo *modus operandi* em todo o território nacional, pretendeu-se, com o recorte realizado, dar uma ideia do que provavelmente ocorre nessa instituição de forma generalizada.

Nas seções seguintes, serão apresentados e discutidos os dados obtidos a partir das respostas dos professores ao questionário, cujo foco foram suas experiências formativas específicas para a docência na Educação Superior (quando ocorreram, em que espaços, relevância para a prática atual) e sua concepção de didática, aspecto fundamental da atividade docente de promoção da aprendizagem do estudante.

² Em maio de 2023, o número total de estudantes matriculados em cursos de graduação do conglomerado chegou a 1.128 milhão, segundo Release dos Resultados Trimestrais, disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>. Acesso em 10 jun. 2023.

³ As respostas foram coletadas entre julho de 2017 e março de 2018.



Formação para a docência do professor formador

O professor formador de professores é o profissional do ensino envolvido no processo formativo de aprendizagem da docência tanto de futuros professores quanto daqueles que já realizam atividades de ensino. Nessa categoria incluem-se, ainda, aqueles que ministram disciplinas práticas de ensino e estágio supervisionado, disciplinas pedagógicas em geral, disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento, bem como os profissionais que acolhem os futuros professores (MIZUKAMI, 2005/2006).

Atrelada à compreensão do professor formador, deve-se entender a docência como profissão pedagógica, portanto portadora das contribuições do campo da pedagogia como ciência da educação. Logo, a formação pedagógica pode ser conceituada como processo formal, intencional, historicamente situado, para promover, nos profissionais da educação, a aquisição de conhecimentos específicos voltados para os processos de ensino-aprendizagem que se dão no espaço-tempo aula, mobilizando os saberes das teorias educacionais necessários à compreensão de sua própria prática, bem como os elementos constitutivos dessa atuação, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno e seus sentidos pedagógicos inerentes. Envolve também o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de avaliação e investigação de sua própria atividade como professor para que, com base nela, constitua seus próprios “saberes-fazer” docentes, num processo contínuo de (re)construção desses saberes (ALMEIDA, 2012; 2019).

A didática, como parte intrínseca da formação pedagógica, é essencial para o processo de aprendizagem da docência, pois exige que o professor da Educação Superior considere, no processo de ensinar, que sua prática docente está imersa em um determinado contexto político e ideológico, exigindo dele uma postura ética ao atuar como mediador entre o conhecimento aprendido em sala de aula e os aspectos da vida cotidiana e profissional de seus alunos. Como área da Pedagogia, a didática

investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a ação mediante o ensino (...) A Didática diz, pois, das finalidades do ensinar dos pontos de vista político-ideológicos (da relação entre conhecimento e poder, conhecimento e formação das sociedades), éticos (da relação entre conhecimento e formação humana, direitos, igualdade, felicidade,



cidadania), psicopedagógicos (da relação entre conhecimentos e desenvolvimento das capacidades de pensar e sentir, dos hábitos, atitudes e valores) e os propriamente didáticos (organização dos sistemas de ensino, de formação, das escolas, da seleção de conteúdos de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos). (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, pp. 66-67)

A didática, portanto, ampara, direciona, organiza e materializa, de certa maneira, na ação docente, todos os aspectos envolvidos na atividade intencional e interacional de promoção da aprendizagem significativa dos conteúdos escolares pelos estudantes, bem como de sua formação como cidadãos conscientes.

Segundo Imbernón (2004, p. 63), “os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação”. As concepções sobre a educação, sobre o processo de ensino e aprendizagem, a postura em sala de aula, a relação com os alunos; seus princípios e valores; a dimensão profissional, pedagógica, ética e estética que constituem seu fazer docente, tudo isso encarna-se no modelo que o professor formador representa para o licenciando, que poderá tomá-lo como exemplo em suas práticas docentes futuras. Por isso, para além dos conhecimentos didático-pedagógicos envolvidos no fazer docente, no caso de professores formadores, sujeitos desta pesquisa, a tarefa é ainda mais complexa, uma vez que estes atuam na formação daqueles que serão os futuros professores da educação básica, fazendo pesar sobre eles uma dupla responsabilidade.

Ao assumir que o professor formador que trabalha nos cursos de licenciatura formando futuros professores da educação básica não recebeu, seja na formação inicial, seja em cursos de pós-graduação, formação didático-pedagógica específica para a docência na Educação Superior, o cenário torna-se mais problemático quando o formador mantém-se alheio ao cotidiano do professor da educação básica. Esse distanciamento faz com que ele tenha mais dificuldade em trazer à baila, em sala de aula, as dificuldades e desafios inerentes à realidade social que o licenciando encontrará como professor.

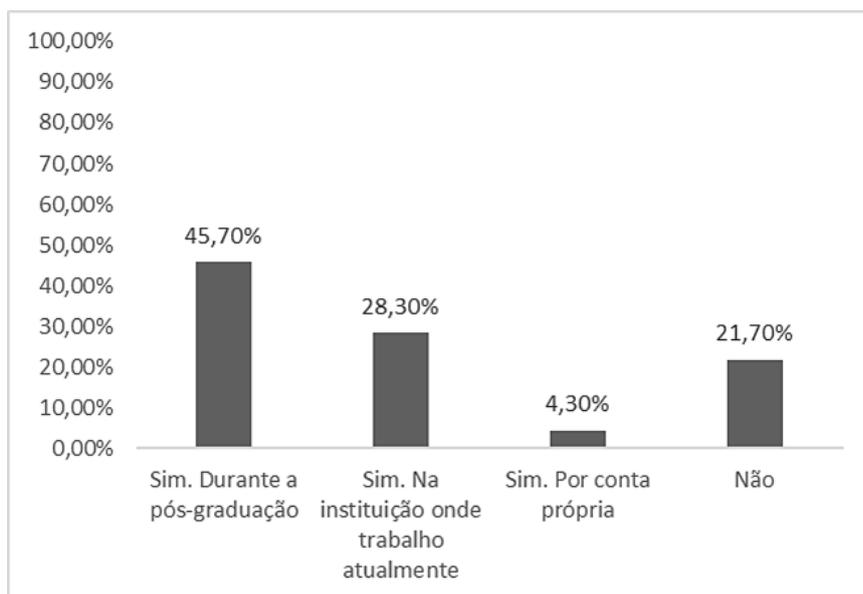
Daí a importância de se pensar em uma formação que supra o docente de conhecimentos, habilidades e atitudes a fim de torná-



lo um profissional reflexivo, com postura investigativa sobre seu fazer docente. Para tanto, o currículo de formação do professor deve ter como eixo fundamental o desenvolvimento de dispositivos intelectuais para favorecer capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cujo principal objetivo é aprender a compreender, interpretar e refletir sobre o papel da educação e sobre a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2004).

A seguir, são discutidas as respostas a duas questões do questionário da seção de perfil profissional, que visam verificar em que espaços – institucionais ou não – os docentes receberam formação pedagógica formal, planejada (em cursos de pós-graduação, na IES onde trabalham), ou se a buscaram por conta própria. Também buscou-se saber, nos casos em que essa formação ocorreu, qual foi sua importância para a prática docente. O gráfico a seguir mostra como foi a distribuição das respostas.

Gráfico 1. Formação pedagógica específica para docência na Educação Superior



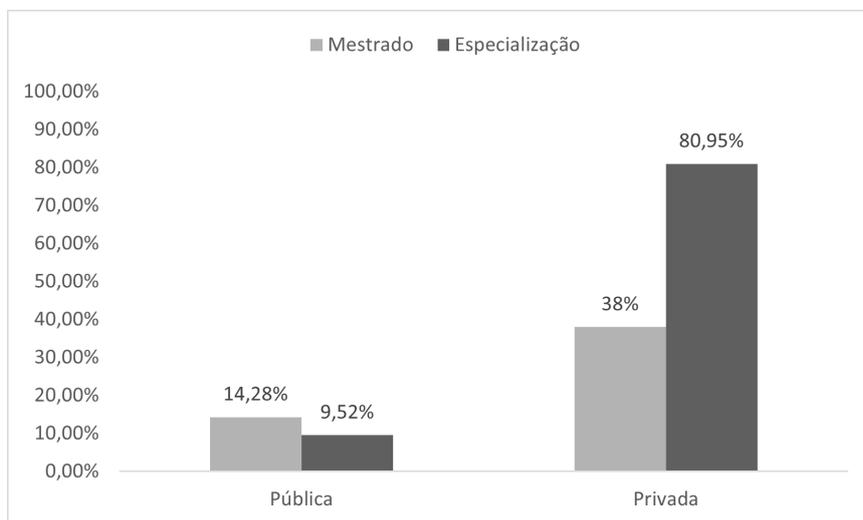
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Segundo os dados, cerca de 80% dos 46 professores respondentes afirmaram ter recebido algum tipo de formação pedagógica. Ainda assim, é significativa a porcentagem daqueles que declaram não ter recebido ou buscado essa formação, com 21,7% das respostas. Quase 50% dos que responderam positivamente a receberam durante a pós-graduação. Dentre estes, uma parte significativa afirmou ter feito curso de especialização em instituições privadas, e apenas 10% o realizou



em públicas. Dentre os mestres, 38% estudaram em instituições privadas e 14% em públicas, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 2. Instituição onde realizou curso de pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Vê-se, a partir dos dados, que parte da formação didático-pedagógica desses docentes aconteceu, na maioria dos casos, no contexto da Educação Superior privada, principalmente em cursos de especialização. Dentre os docentes que afirmaram não ter recebido qualquer tipo de formação pedagógica específica para atuação na Educação Superior, 60% fizeram pós-graduação em instituição pública. Tal dado pode revelar um ponto de atenção para os processos formativos de algumas IES públicas, pois evidencia-se que a ausência de propostas formativas para a docência na Educação Superior é um dado que se generaliza dentre as instituições que oferecem cursos de pós-graduação.

No Gráfico 1, também pôde-se ver que cerca de 28,3%, ou 13 indivíduos, afirmaram ter recebido algum tipo de formação pedagógica na própria instituição onde lecionam. Com base em experiência pregressa do autor deste artigo como docente, por cerca de três anos, em duas unidades do grupo educacional do qual os sujeitos fazem parte e, posteriormente, como colaborador na área administrativo-acadêmica, verificou-se que as atividades formativas relatadas nas respostas se dão, sobretudo, por meio de cursos e tutoriais *online*, cujo conteúdo visa familiarizar o professor com os processos, métodos e rotinas da instituição.

Como atividade formativa, alguns professores tiveram como referência as reuniões semestrais realizadas pela IES. Uma vez

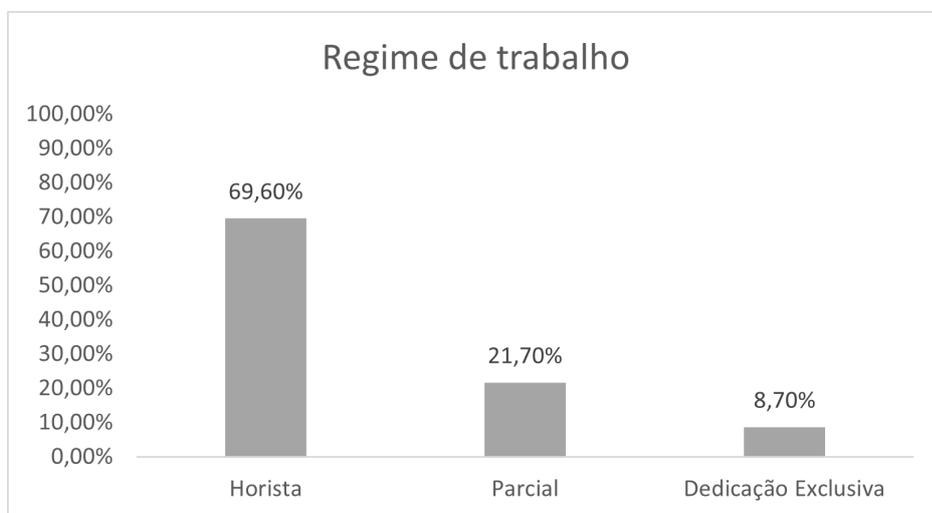


por semestre, todas as faculdades, universidades e centros universitários ligados ao grupo educacional pesquisado promovem reuniões na semana que antecede o início das aulas⁴, para informar os docentes sobre questões burocrático-administrativas, sobre metas de retenção de alunos, sobre mudanças em metodologias de ensino e em materiais, sobre acesso ao AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), sobre a dinâmica de aulas presenciais e semipresenciais. No entanto, não se propiciam espaços e momentos para os professores discutirem com seus pares e coordenadores aspectos relativos ao seu fazer docente diário, suas dificuldades, angústias, seus erros e acertos, tendo como base alguns pressupostos teóricos e metodológicos que deem suporte a uma reflexão que possa levar a ações concretas de melhoria em sua prática pedagógica.

A situação retratada anteriormente – pouco tempo e espaço intencionalmente reservados para a reflexão e a troca entre os pares a respeito de tudo o que envolve as práticas docentes no contexto em que estão inseridos – pode ser explicada, em parte, pelo regime de trabalho a que os professores são submetidos. Segundo dados do questionário, quase 70% (32 de 46 indivíduos) são horistas, isto é, são contratados para ministrar uma ou mais disciplinas, cuja carga horária semanal chega a 16 horas no máximo; 21,7% têm dedicação parcial, ou seja, 20 horas semanais e apenas 8,7% dedicação exclusiva, regime no qual se encaixam, geralmente, coordenadores de curso, que desenvolvem atividades de docência, operacionais e de gestão. É o que mostra o Gráfico 3 a seguir.

4 A autora deste artigo, além de ter sido docente em IES do grupo presentes na mesma região de trabalho dos sujeitos entrevistados, trabalhou no setor acadêmico-administrativo do conglomerado e conhecia o *modus operandi* das reuniões pedagógicas e das “atividades formativas”.

Gráfico 3. Regime de trabalho: horista, parcial, dedicação exclusiva



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.



A rotina de trabalho à qual o professor horista é submetido não leva em consideração que o profissional da educação se constrói em um processo coletivo, que é na interação com os outros parceiros de atividade docente, no seu espaço de trabalho, que ele se forma continuamente. É no coletivo que são desenvolvidos vínculos de solidariedade e confiança, propiciando um clima de convívio rico e estimulante. Só assim é que se valoriza a experiência de cada professor, resgatando a sua identidade pessoal e profissional, permitindo a construção coletiva dos saberes (ABRAMOWICZ, 2001).

O regime de trabalho horista não favorece encontros formativos entre os atores da cena educativa, dificultando também a socialização profissional, a identificação do professor com seus pares, com sua categoria profissional, a construção do sentimento de pertencimento. Muitos chegam à faculdade ou universidade minutos antes do início das aulas que irão ministrar e não têm tempo para interagir com seus pares, trocar experiências, expressar suas preocupações e angústias.

As instituições privadas que privilegiam esse regime de contratação não costumam reservar um momento – seja semanal, quinzenal ou mensal – para promover ações formativas, pois isso demandaria recursos financeiros adicionais à hora-aula já paga aos docentes. Em tempos de priorização da produtividade, corte de gastos e busca de eficiência financeira, encontros formativos entre professores e coordenadores para refletirem sobre suas próprias práticas visando melhorias no processo de ensino-aprendizagem não são considerados rentáveis do ponto de vista econômico para empresas que têm a educação como negócio (CHAUÍ, 2003; PIOLLI e SOUSA, 2017).

Importância da formação pedagógica segundo o professor formador

Nesta seção são apresentadas e discutidas as respostas positivas dos professores dadas à questão: “Quais as principais contribuições dessa formação para sua prática docente atual na Educação Superior?”. As respostas obtidas nos levaram a aproximações com os aspectos didáticos da prática docente, destacando sua relevância como objeto de estudo no processo formativo do professor formador.

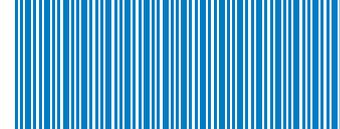


O uso da expressão composta “didático-pedagógicos” para se referir aos tipos de conhecimentos categorizados no Quadro 1 pressupõe a inter-relação entre os saberes didáticos e os pedagógicos, mas não abre mão do entendimento da especificidade de cada um. Os saberes pedagógicos, provenientes da ciência da educação – a Pedagogia – dizem respeito aos conhecimentos que sustentam a prática docente, tais como os relativos às teorias pedagógicas e suas práticas; às teorias de aprendizagem e suas práticas; à legislação educacional e suas práticas; às teorias de currículo; aos conhecimentos e práticas da pesquisa no campo pedagógico (D’ÁVILA, 2017).

Os saberes didáticos são os provenientes, principalmente, do exercício da docência, sendo constituídos por habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às diversas situações de ensino. Incluem-se nesses saberes as ações de pesquisa e planejamento – elementos pré-processo de ensino –, de gestão da sala, as interações verbais, a mediação didática dos conteúdos – elementos presentes no ato de ensinar –, e de avaliação e replanejamento – pós-processo de ensino. Esses são os saberes estruturantes da profissão (D’ÁVILA, 2017).

Foram consideradas e transcritas⁵ 34 respostas, tal como estavam no questionário, numeradas e divididas em três categorias, a saber: 1) Conhecimentos didático-pedagógicos; 2) Adequação do ensino ao estudante e 3) Reflexão, relação teoria e prática. Embora os itens 2 e 3 estejam contidos no item 1 “conhecimentos didático-pedagógicos”, optou-se por esta classificação, pois percebeu-se que havia grupos de respostas cujas ênfases recaíram ora na didática e técnicas de ensino, ora na relação professor-aluno e a necessidade de adequação do trabalho pedagógico a um público específico, e também na relação teoria e prática.

5 As respostas transcritas nos Quadros 1, 2 e 3 foram editadas de acordo com a norma escrita culta.



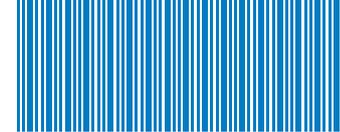
Quadro 1. Respostas relativas aos conhecimentos didático-pedagógicos

Conhecimentos didático-pedagógicos
1. Conhecimento de legislação e de instrumentos e técnicas de avaliação.
2. Didática de ensino.
3. Encaminhamento das discussões com alunos, planejamento das aulas.
4. Didática e conteúdos ministrados no curso de Pedagogia.
5. Postura profissional, metodologia, didática, pesquisa.
6. Didática, ponto de vista observador e pesquisador, professor como mediador da aprendizagem, estimulando a formação do aluno.
7. Uma aula de qualidade e mais atualizada com as tendências.
8. Atualização profissional, melhores metodologias, conhecer outros profissionais.
9. Atualização e aprimoramento.
10. Metodologias e recursos.
11. Trabalhar com sala de aula invertida.
12. Deu suporte teórico para a minha atuação.
13. Conhecimento teórico, metodologia científica e de ensino e incentivo à reflexão crítica.
14. Contribuição inicial sobre práticas docentes em função de estudar na área de Formação e Aprendizagem.
15. Envolvimento com os estudantes de forma investigativa a partir de situações problemas de uso social real. Elaborar as aulas a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as temáticas e conteúdo das aulas. Critérios de avaliação que necessariamente devem ter vínculo com conteúdos trabalhados em sala de aula mediante a utilização de mais do que uma metodologia, didática de ensino.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

De maneira geral, as respostas presentes no Quadro 1 remetem à relação professor-aluno, ao suporte teórico e metodológico para atuação do professor em sala de aula, ao planejamento das aulas, às técnicas de avaliação, às metodologias de ensino, aspectos estes relacionados intimamente à didática, cujo objeto de estudo concentra-se nos processos que ocorrem na sala de aula, com vistas à aprendizagem do estudante (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; ALMEIDA, 2012). Algumas respostas relacionam “didática” ao termo “ensino” ou “modo correto de ensinar”. Há imprecisões vocabulares e conceituais que evidenciam a frágil compreensão do termo e especialmente de seu papel em seu fazer docente cotidiano como professor formador.

Identificada como “técnicas” e “metodologias de ensino”, alguns docentes revelaram uma visão instrumental da didática, como algo exterior ao seu próprio fazer, cuja utilização em sala de



aula precisa ser aprendida e dominada. Vista assim, a didática vê-se reduzida a uma técnica ou instrumento que, se “corretamente utilizado”⁶, supostamente produzirá o efeito pretendido: a aprendizagem do aluno. Almeida (2012, p. 101) explica que esse equívoco de identificação do professor com a didática

6 Destaque da autora.

(...) decorre do conforto proporcionado aos professores pelo entendimento de didática apenas como um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino, destinado a assegurar a eficiência na aprendizagem e o controle sobre seu processo. Essa concepção sustenta-se na noção de neutralidade científica e pedagógica do ensino, o que favorece seu caráter prescritivo e instrumentalizador (...).

A maioria das respostas obtidas pode evidenciar que os professores sujeitos não tiveram uma formação crítica no que diz respeito à didática. Dessa forma, desenvolvem sua atividade docente baseados na intuição, no autodidatismo e na imitação de modelos. A prática docente intuitiva é construída a partir de seu próprio conhecimento sobre a disciplina e daquilo que julga necessário ser transmitido por ela. A prática autodidata mostra-se nas estratégias criadas pelo professor, consideradas por ele como sendo adequadas para o ensino de determinado conteúdo. Embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37), é comum entre eles o “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Ferenc e Mizukami (2005) afirmam que o saber para ensinar, isto é, os saberes das ciências da educação, os saberes metodológicos foram vistos, por muito tempo, como simples adereços aos saberes disciplinares, fazendo com que os processos de aprendizagem bem como os saberes próprios à docência “fossem relegados a segundo plano, deixados para o contexto de prática, fundados, talvez, na tese do ‘aprender fazendo’ ou na concepção de que quem tem domínio do conhecimento específico sabe ensinar” (idem, ibidem, p. 5).

A imitação de formas de agir de antigos professores que fizeram parte de suas vidas também é um recurso recorrente de modelo para suas práticas pedagógicas. Este último aspecto evoca o “professor referencial”, isto é, “aquele que os alunos consideram



ser exemplo de prática docente e referência para futura, ou já presente, prática profissional” (CRUZ; MARCEL, 2014, p. 61).

Dentre as 15 respostas categorizadas no Quadro 1, apenas uma mostrou uma percepção da didática que ultrapassa o caráter técnico-instrumental percebido nas demais. A professora evidenciou, em sua resposta, uma concepção de didática que se aproxima da didática multidimensional, tal como definida por Franco e Pimenta (2016, p. 541):

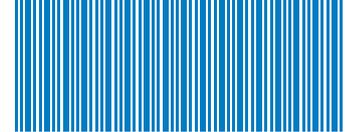
uma Didática que tenha como foco a produção de atividade intelectual no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Algo que se pautar numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos.

A convergência da resposta desse sujeito com os pressupostos da didática multidimensional pode ser percebida quando a professora reconhece a necessidade de aproximar seus alunos da realidade da escola na qual irão trabalhar, quando procura selecionar conteúdos e organizar atividades de aprendizagem que partam daquilo que o aluno já sabe. Além disso, ela se preocupa em ressignificar as estratégias avaliativas para que estas permitam a participação, a inclusão, ao prever formas de superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Quadro 2. Respostas relativas à adequação do ensino ao estudante

Adequação do ensino ao estudante	
1.	Conhecer as especificidades que há quando se trabalha com o público adulto.
2.	Trabalhar com salas grandes, desenvolver uma melhor capacidade pedagógica com as minhas turmas e afins.
3.	Conhecer as especificidades desse tipo de clientela, bem como adequar as estratégias pedagógicas para essa faixa etária.
4.	Questões metodológicas para o ensino e aprendizagem do público do ensino superior.
5.	Compreender melhor a didática para lecionar no ensino superior.
6.	Adequação da aula ao tipo de aluno.
7.	Compreender o perfil do alunado, na elaboração de material e avaliação.
8.	Trabalhar com salas grandes, desenvolver uma melhor capacidade pedagógica com as turmas.
9.	A troca de experiências entre professor e aluno, construindo o conhecimento em conjunto, reflexo das práticas e necessidades.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário.



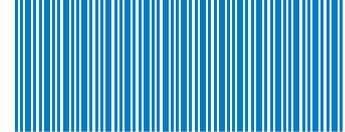
As respostas do Quadro 2 – Adequação do ensino ao estudante –, que, como já observado, também fazem parte do escopo dos conhecimentos didático-pedagógicos, têm em comum a preocupação do professor em adequar seu ensino a um público específico. Alguns professores se referiram às salas numerosas, às especificidades do aluno do ensino superior, e à necessidade de adequar metodologias e estratégias a essas condições. Trabalhos de Belletatti (2011), Almeida (2012) e Ristoff (2014), dentre outros, destacam a diversificação do perfil do estudante da Educação Superior privada, tais como: maior presença de mulheres, faixa etária variada, pessoas que estavam há muito tempo sem estudar, trabalhadores com pouco tempo para se dedicar aos estudos, pais e mães de família, níveis socioeconômicos diferenciados.

Em seu conjunto, as respostas mostraram que os professores têm consciência de que, a despeito das experiências de ensino que possam ter em outros níveis – como na educação básica, por exemplo –, o alunado da Educação Superior, sobretudo de IES privadas, requer do professor formador um conjunto de saberes e práticas que lhe possibilite uma atuação coerente com o que dele se espera no âmbito da formação de futuros professores, já que ele atua em cursos de licenciatura.

Quadro 3: Respostas relativas à reflexão, relação teoria e prática

Reflexão, relação teoria e prática
1. Reflexão sobre a ação docente.
2. A reflexão sobre a prática pedagógica e a atuação como mediador ajudaram muito.
3. Ação-Reflexão-Ação.
4. Unir a teoria à prática.
5. Deu suporte teórico para minha atuação.
6. Conhecimento e relação entre teoria e prática.
7. Reflexão, reflexão sobre a prática, leituras entre outras.
8. Recebi formação pedagógica tanto na pós-graduação, quanto na faculdade em que trabalho e nesta ainda recebo. Tal processo de formação me permitiu / permite contato com as teorias que me oportunizam refletir acerca do que ocorre em minhas aulas. Pratico constantemente a autoavaliação e a formação pedagógica que tive na pós (sobretudo no mestrado e doutorado), bem como na faculdade, me direcionam nesse processo, claro que em consonância com os acontecimentos de sala de aula.
9. Penso que as principais contribuições das formações em que participei seja a reavaliação do trabalho e o estímulo em buscar aprender mais...
10. A reflexão sobre a importância social da Educação no Brasil.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário.



Na terceira categoria de respostas há menções como “unir teoria à prática”, “reflexão sobre a ação docente”, “suporte teórico para a atuação”, “ação-reflexão-ação”. Tanto docentes quanto alunos, não só de cursos de licenciatura, mas também de cursos de bacharelado, costumam criticar o fato de diversas disciplinas que compõem o currículo serem muito teóricas e distantes do que ocorre na realidade da prática profissional. Dessa constatação explica-se a ocorrência de respostas como as apresentadas no Quadro 3: “unir teoria à prática”, “reflexão sobre a prática”, “reflexão sobre a ação docente”, “suporte teórico para a atuação”, “ação-reflexão-ação”. Pode-se dizer que os professores formadores acham imprescindível conseguir realizar, em sala de aula, a necessária articulação entre as teorias educacionais e as práticas pedagógicas, além de refletir de forma constante sobre essas práticas e os resultados de aprendizagem gerados por elas em seus estudantes.

Abramowicz (2001) destaca o cuidado que se deve ter no trato com a prática que, no processo de ensino e aprendizagem, não deve caminhar de forma desvinculada de uma teoria que lhe dê suporte, como se a prática, em si mesma, pudesse dar conta de lidar com as demandas reais da sala de aula. Deve-se buscar desvelar a teoria por trás da prática

para melhor compreendê-la em abrangência e em profundidade. Em um próximo momento volta-se à prática visando transformá-la. Esse movimento ação-reflexão-ação propõe um vetor de ‘dentro para fora’, partindo das necessidades, das aspirações e dos desejos dos alunos para uma construção coletiva do currículo de um curso de ensino superior. (ABRAMOWICZ, 2001, p.138).

Esse movimento de caráter freiriano que se retroalimenta – ação-reflexão-ação – é o que dá dinamismo ao processo pedagógico que acontece na sala de aula. Na medida em que o professor formador é capaz de incorporar esse movimento em sua prática docente nos cursos de licenciatura, seus alunos – futuros professores da educação básica –, ao se depararem com a realidade do ensino e suas determinantes históricas e sociais, terão melhores condições não só de planejar suas ações e refletir sobre suas consequências, mas também de planejar novas formas de atuação.

Uma das respostas sintetiza as contribuições da formação pedagógica destacadas, no geral, pelos professores, pois mostrou a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre



sua própria prática como docente, com o apoio de uma teoria (“Tal processo de formação me permitiu/permite contato com as teorias que me oportunizam refletir acerca do que ocorre em minhas aulas”), fazendo-o voltar-se para si mesmo, num processo de autoavaliação constante (“Pratico constantemente a autoavaliação”), visando a aprendizagem de seus alunos. A postura desse professor diante de seu próprio fazer deveria ser construída coletivamente, de modo que o corpo docente como um todo tenha condições de compreender seu fazer pedagógico, as teorias que o embasam, suas implicações, para então avaliá-lo e (re)direcioná-lo.

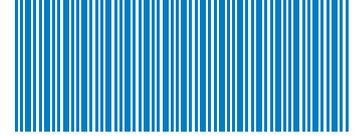
Para Marcelo Garcia, a formação de professores deve considerar a reflexão epistemológica da prática, de maneira que o “aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 29). Segundo Franco (2013, p.152), “o professor se forma pedagogicamente na prática reflexiva com apoio da teoria que informa, conflita e ressignifica a prática, criando, assim, elementos para ajustar a teoria”. Tal movimento deve ser constante e deve ser realizado tanto individualmente quanto coletivamente pelo professor formador.

Como elementos interdependentes, interligados, teoria e prática se complementam através da práxis, a qual, conforme Vázquez (2007: 262), “é, na verdade, atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”.

A práxis, segundo Konder (1992:115),

é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Almeida (2019) corrobora a noção de práxis defendida por Konder, ao defender que a prática educativa deve ser tomada como objeto de análise e reflexão, proporcionando os elementos que possibilitem a compreensão das relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento do objeto



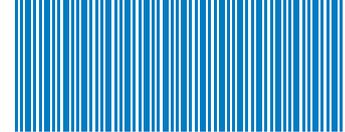
de estudo. Assim, os professores podem desenvolver a atitude de questionar a própria atuação e refletir sobre como aprimorá-la, mantendo a relação entre teoria e prática.

Daí a importância de se formarem, nas IES, grupos de estudos permanentes entre os professores, que propiciem a reflexão coletiva, a (re)construção de conhecimentos e práticas relacionadas à complexa atividade de ensinar. Essas ações, no entanto, devem contar com apoio institucional, por meio de iniciativas que projetem programas contínuos de formação pedagógica do docente do Ensino Superior capazes de despertar nele o comprometimento com as questões educacionais. Essa formação, porém, não deve ocorrer de qualquer maneira e nem se limitar aos aspectos práticos – didáticos ou metodológicos – do fazer docente. Deve englobar as dimensões relativas às questões afetivas, éticas e político-sociais envolvidas no exercício da docência (PACHANE, 2005).

Considerações finais

A legislação brasileira (LDB 9.394/96) apenas menciona como pré-requisito para a docência no Ensino Superior a “preparação” em cursos de pós-graduação. Assim, sem diretrizes com força de lei, tal como acontece para a docência na educação básica, as IES assumem como requisito para a docência apenas o conhecimento técnico-científico relativo a cada área do conhecimento, desconsiderando os aspectos didáticos e pedagógicos que necessariamente devem amparar a prática docente dos profissionais da educação.

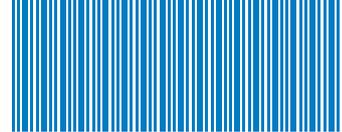
Soma-se a isso a falta de ações formativas que ultrapassem o “treinamento” ou as atividades de “atualização pedagógica”. As análises mostraram que, de uma forma ou de outra, seja por meio de cursos de pós-graduação, seja nas IES onde os professores trabalham, acontecem ações que pretendem configurar-se como momentos de formação com vistas ao exercício da profissão docente na Educação Superior. No entanto, ações formativas pontuais, seja na forma de palestras, cursos presenciais ou *online*, de tutoriais sobre as plataformas utilizadas pelo docente para postar atividades e validar tarefas realizadas pelos alunos, ou ainda sob a forma de disciplinas específicas como “Metodologia do Ensino Superior”, mostram-se insuficientes para a formação integral do profissional da docência.



Mesmo que o professor formador tenha feito um curso de licenciatura, em sua formação inicial, ele ainda enfrenta, em seu cotidiano na sala de aula, os problemas relativos à lacuna da formação pedagógica específica para o trabalho na Educação Superior. A especificidade desse nível de ensino requer considerar a complexidade da atividade de ensino, superar disciplinas de caráter prescritivo, que apresentam “técnicas de ensinar”. Deve contemplar a reflexão sobre as condições objetivas de ensino-aprendizagem – a heterogeneidade dos estudantes (jovens, adultos, com diferentes níveis de conhecimentos prévios), a estrutura material oferecida pela universidade/faculdade, o número de alunos, as dificuldades relacionadas ao saber escolar desses alunos, as exigências da instituição, dentre outros aspectos – de modo que ela possa ser ancorada por teorias educacionais e seus pressupostos pedagógicos.

Muito além da mediação que realiza entre o licenciando e os conhecimentos teóricos e práticos de uma determinada área, o professor formador deve ter consciência de que a forma como exerce a docência, como se relaciona com os estudantes, como determina os objetivos que guiam suas práticas pedagógicas e como enxerga o papel da educação na transformação da sociedade, poderá ser tomada como modelo, impactando o modo como o futuro professor exercerá sua profissão na escola básica. As respostas dos professores à pergunta “Quais as principais contribuições dessa formação para sua prática docente atual na Educação Superior?”, em sua maioria, evidenciaram que os professores têm consciência da importância dos conhecimentos do campo da didática – planejamento das atividades de ensino, estratégias de ensino e avaliação, metodologias adequadas ao alunado da Educação Superior –, além de entenderem que a formação pedagógica vai muito além dos conhecimentos mais intimamente relacionados à organização do trabalho pedagógico.

Há que se considerar, portanto, no processo formativo de preparação para a docência que os saberes pedagógicos ou saberes da docência não são construídos de forma separada dos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes didáticos e dos saberes da experiência. Tais saberes interagem nas situações de ensinar, dialogando entre si, levando o professor a rever, redirecionar, ampliar e (re)criar seus fazeres. Assim, a formação para a docência deve ser entendida como um continuum, em que se articulam diversas etapas ao longo do desenvolvimento profissional, sustentado em princípios orientadores essenciais como a articulação entre teoria e prática, a integração dos conhecimentos



práticos e teóricos, a integração entre as dimensões disciplinar e pedagógica dos conteúdos a serem ensinados.

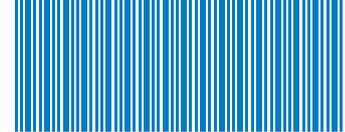
As novas linhas de investigação sobre o professor reconhecem atualmente que sua formação é fruto da combinação da vivência – advinda da participação em cursos oferecidos por instituições especializadas – com as experiências adquiridas no exercício profissional realizado nas escolas, na convivência com colegas profissionais, convivência esta que ultrapassa os rápidos encontros na sala dos professores. Isto é, devem ser criados espaços e tempos que permitam momentos de reflexão intencionais sobre as práticas docentes, em que os professores aprendam de forma colaborativa e produzam um conhecimento localmente situado e significativo, com amparo teórico e metodológico das teorias educacionais.

Por isso, é fundamental que se criem nas instituições de ensino superior privadas, a exemplo do que já tem ocorrido em algumas IES públicas, projetos de Pedagogia Universitária, que se configurem como espaços para discussão e reflexão a respeito não só do tratamento pedagógico dos conteúdos de ensino, como também dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão. Não se trata de palestras esporádicas ou cursos a distância, mas sim de formação continuada, com ações coordenadas, contínuas e intencionais, que auxiliem o docente a construir-se e constituir-se como profissional da educação autônomo e comprometido com a emancipação de seus alunos e com a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. *In*: CASTANHO, Sérgio.; CASTANHO, Maria E. (Orgs.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

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



_____. Por uma didática para tempos de resistência no contexto da educação superior mercantilizada e competitiva. PIMENTA, Selma. G.; D'ÁVILA, Cristina; PEDROSO, Cristina C.A.; MUSSI, Amali de A. (Orgs.) **A didática e os desafios políticos da atualidade**. XIX Endipe Faced/UFBA. Salvador: Edufba, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BELLETATI, Valéria. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública**: indicadores para reflexões sobre a docência universitária. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

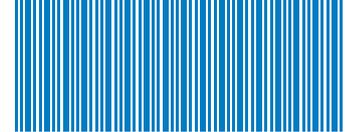
CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Rev. Brasileira de Educação**, nº24, ANPED. São Paulo, 2003, pp. 5-15.

CRUZ, Giseli B. da.; MARCEL, Jules. A didática de professores referenciais e suas contribuições para a formação docente. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, pp. 56-82, jan./abr. 2014.

D'ÁVILA, Cristina. O indefinível praticável: concepções de professores universitários sobre saberes pedagógicos e didáticos. In: Veiga, I.P.A., Viana, C.Q., Silva, E.F., Machado, L.C. (Orgs.) **Docência, currículo e avaliação**: territórios referenciais para a formação docente. Curitiba: CRV, 2017, v.1, p. 67-78.

FERENC, Alvanize V.F. ; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. **ANAIS do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** – Formação docente para o ensino superior. Unesp (Universidade Estadual Paulista), 2005, pp. 3-11.

FRANCO, Maria A.S. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista (BA), v. 9, nº 15, pp.147-166, jul/dez. 2013.



FRANCO, Maria A.S.; PIMENTA, Selma G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, pp. 539-553, jun. 2016.

GATTI, Bernardete A. ; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E.D.A. de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, Bernardete A. ; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E.D.A. de.; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2004.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

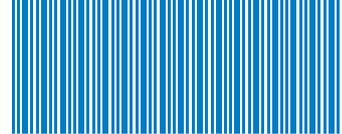
MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

MARINGONI, Gilberto (org.) *et al.* **O Negócio da Educação**: aventuras na terra do capitalismo sem risco/Federação dos Professores do Estado de São Paulo – Fepesp. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.

PACHANE, Graziela G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. **Ícone**. Programa em Educação – Centro Universitário do Triângulo. v. 11, n.1. Uberlândia: Unitri, 2005.

PIMENTA, Selma G. ; ANASTASIOU, Léa das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. *In*: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. (orgs.) **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.



_____. **Docência no Ensino Superior**. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIOLLI, Evaldo; SOUSA, Andrea L. H. Expansão do ensino superior privado a partir dos anos 1990: educação mercantil e precarização do trabalho docente. *In*: RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *In*: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo. Expressão Popular, 2007.

Data de submissão: 14/03/2023

Data de Aceite: 04/05/2023

