A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA

The University Pedagogy As A Proposal Of A Reflective Practice

La Pedagogía Universitaria Y Sus Implicaciones Para Una Práctica Reflexiva

Altair Alberto Fávero[1]

Aldiciane Pazinato[2]

RESUMO: A realidade denuncia a urgência em promover os processos formativos dos profissionais envolvidos no contexto do Ensino Superior (ES), como forma de melhorar a qualidade do ensino. Constata-se a formação precária ou, às vezes, a falta de formação dos professores que atuam em sala de aula. Neste contexto, propõe-se compreender o percurso de formação continuada de professores do ES, na proposta da pedagogia universitária. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, assim como, um estudo teórico-bibliográfico. Assim, valeu-se da estruturação de um referencial teórico e de uma revisão de literatura para compreender a formação continuada dos professores. Ainda, e muito especialmente, abordou-se os pressupostos da pedagogia universitária para esse processo e, a reflexão sobre a própria prática pedagógica e a formação de um professor reflexivo.

Palavras-chave: Formação Continuada. Pedagogia Universitária. Prática reflexiva.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No âmbito dos debates sobre a educação no Brasil, frequentemente discute-se e questiona-se sobre os problemas e as dificuldades do Ensino Superior (ES). Estes pautam-se, basicamente, no profissional egresso das instituições, ou seja, os profissionais formados para o mercado de trabalho, ainda, na qualidade dos professores que atuam neste âmbito. Na primeira direção, importante e preocupante, o mercado de trabalho e de consumo exige profissionais formados para atuar em diversas áreas e em curto espaço de tempo. Desta forma, a universidade torna-se uma "fábrica de certificados", onde milhares de estudantes são diplomados em um curtíssimo intervalo de tempo, limitando-se a dar conta de uma carga horária mínima e a aprendizagem se limita a um processo aligeirado de conteúdos, muitas

[1] Pós-doc em Docência Universitária (UAEMéx), Doutor em Educação (UFRGS), professor e pesquisador do PPGEDU da UPF. E-mail: altairfavero@gmail.com

[2] Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela UPF. E-mail: aldicianepazinato@yahoo.com.br

Recebido em: 17.10.2015 **Aprovado em:** 16.03.2016

vezes descontextualizados. Neste contexto, dificilmente ocorre uma prática reflexiva sobre o funcionamento das instituições de ES, sua organização curricular, a forma como são planejados os próprios cursos, as necessidades reais dos alunos, dentre outros.

Na segunda direção, a realidade denuncia a urgência em promover os processos formativos dos profissionais envolvidos no contexto do ES, como forma de melhorar a qualidade do ensino. Constata-se a formação precária[3] ou, às vezes, a falta de formação dos professores que atuam em sala de aula. A atuação dos professores do ES, nos dias atuais, requer desejo e comprometimento com a formação de profissionais competentes o bastante para desempenhar sua função numa sociedade complexa, na qual as informações chegam e circulam de maneira muito rápida. Não basta apenas repassar informações, é necessário realizar um trabalho para além disso, contextualizando e mostrando para que servirão, dando asas para que o aluno transforme-as em conhecimento ao longo de uma trajetória acadêmica e, após, em sua carreira profissional.

Neste processo que revela-se dinâmico e complexo, encontram-se professores com preparação fragilizada, desvinculados do objetivo precípuo do ES, na condição de iniciantes ou veteranos. No primeiro caso percebe-se, não raras vezes, professores entrando em sala de aula para atuar pela primeira vez, poderia se chamar de “crus”, espelhando-se apenas em seus próprios formadores, seus professores, deixando transparecer a forma como foram conduzidos ao conhecimento no curso de graduação. No segundo caso, professores "acostumados", a um modo de "dar" aula e com pouca flexibilidade ou motivação à mudança, à inovação.

Frente a esta constatação, o presente trabalho propõe-se a compreender o percurso de formação continuada de professores do ES, na proposta da pedagogia universitária e da práxis pedagógica. Trabalha-se na direção de evidenciar pressupostos para uma formação docente continuada em Instituições de Ensino Superior (IES) na perspectiva da pedagogia universitária, a partir da reflexão sobre a formação, evidenciando a importância do professor reflexivo e pesquisador que, por assim ser, pensa uma nova universidade e sistematiza o seu processo de formação. A pedagogia universitária é, nesta direção, uma forma de apoio

[3] Conforme os estudos desenvolvidos no projeto de Pesquisa “Improvisação docente no contexto da Expansão da Educação Superior”, coordenado pelo professor Dr. Altair Alberto Fávero, ligado ao PPGEDU/UPF e cadastrado junto à Divisão de Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, a expansão da Educação Superior ocorrido no Brasil das últimas duas décadas, capitaneada principalmente pela iniciativa privada, acabou produzindo a improvisação docente como forma de suprir a demanda de professores da educação superior. Tal fenômeno é responsável pela precarização do trabalho docente.

Recebido em: 17.10.2015 **Aprovado em:** 16.03.2016

pedagógico aos professores universitários, a qual visa contribuir para o incremento de políticas institucionais de formação contínua, buscando e priorizando a valorização e qualificação do trabalho docente. Afirma-se no contexto do ES como direcionamento capaz de superar ações isoladas como cursos, palestras, disciplinas de pós-graduação e estágios, os quais vêm sendo utilizados para a preparação de professores e, parece, de acordo com a realidade empírica, não estar produzindo a necessária qualificação destes, com consequências negativas para alcançar os objetivos da educação superior.

2 OS PRESSUPOSTOS FORMATIVOS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Parte-se do ponto crucial de que a proliferação do número de matrículas, cursos e instituições, ocorridas de forma mais intensa nas últimas duas décadas, ocasionou uma ampla e radical mudança na configuração da identidade docente[4] que atende a essas demandas. Diversas iniciativas foram implementadas para tratar dessa problemática. Uma delas refere-se a bem-sucedida experiência da pedagogia universitária.

Diversos pressupostos perpassam a proposta de formação continuada da pedagogia universitária. Dentre os principais pode-se destacar a ideia da formação de um docente reflexivo, a tomada da ação educativa como objeto de estudo, a formação como uma ação contínua, a compreensão do fazer docente como uma prática profissional, teleologia da qualidade educativa. Cada um destes pressupostos está subjacente nas diversas ações formativas da pedagogia universitária. Como ressalta Nóvoa (1995, p. 29), "O incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação podem revelar-se extremamente úteis e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua".

Para Lampert (1999), a ação pedagógica do docente universitário é influenciada pelas experiências curriculares obtidas na formação inicial, centradas em um modelo de educação tradicional, novista e tecnocrata. Embora isso não apareça de forma explícita, está embutida

[4] Há diversos estudos que abordam a mudança da Identidade Docente no contexto da Expansão Superior, alguns dos quais são referidos no presente texto: Garcia (1995), Pérez Gomez (1995), Lampert (1999), Imbérnon (2011) dentre outros. Não trataremos desta temática no presente estudo, pois deslocaria o foco principal que pretendemos abordar.

Recebido em: 17.10.2015 **Aprovado em:** 16.03.2016

em sua postura político-pedagógica e no seu fazer cotidiano. Essa concepção conduz o docente ao descomprometimento com a construção efetiva de novos saberes e com a responsabilidade pela formação de profissionais críticos, criativos e autônomos frente à pluralidade de situações postas

Evidenciando-se a importância do processo de formação continuada, é imprescindível destacar a necessidade de que o professor universitário mantenha-se em constante processo de estudo e aperfeiçoamento. Para tanto, é necessário interesse e dedicação na sua formação profissional, sendo esta um processo inacabado e contínuo. O docente universitário precisa conhecer sobre seu fazer didático para que possa intervir e possibilitar, de maneira qualificada, a relação entre teoria e prática, o estabelecimento de relações entre as disciplinas, trabalhar de forma interdisciplinar e em equipe, realizar trocas de informações no grupo e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Isto pode ser constatado na afirmação de Pérez Gómez (1995, p. 110) ao dizer que o "profissional competente actua refletindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade".

Assim, para que o docente universitário possa ser um agente reflexivo é essencial tomar como objeto de investigação o seu fazer pedagógico, indagar sobre sua própria ação, tendo a pesquisa como fenômeno fundamentador para alcançar a melhoria da qualidade da educação. Não é possível formar bons profissionais sem que os docentes que estão contribuindo com a formação desse profissional consigam refletir sobre sua ação educativa. Krahe (2007, p. 30) lembra que

> busca-se hoje formar os professores dentro de uma racionalidade prático/reflexiva, na qual o trabalho de docente é visto como espaço de um profissional autônomo, reflexivo, criativo e capaz de tomar decisões sobre sua ação pedagógica; o mesmo é sujeito que percebe a ação pedagógica como complexa, singular, instável; entendendo-a como conflitiva, onde estão imersos seus valores. Inseguranças, etc., sem descuidar do conhecimento da sua área específica.

A formação profissional do professor deve ser compreendida a partir do conceito de prática educativa, pois o ensino é uma atividade complexa que demanda do professor uma formação que supere o desenvolvimento restrito de habilidades técnicas ou o conhecimento do conteúdo específico, que se esgota em si mesmo. Logo, a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento de aspectos práticos, didáticos ou metodológicos do fazer docente, mas engloba dimensões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. Conforme

relatam Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 129), "o processo de construção da profissionalização docente deve iniciar com uma ampla reflexão sobre a ética em geral, que possibilite nortear as várias dimensões inerentes ao tema". Isso significa dizer que a dimensão da docência extrapola o simples fazer didático ou o restrito domínio de técnicas pedagógicas. Há uma dimensão ético-profissional que perpassa o ser docente. Essa dimensão não está dada de antemão, mas necessita ser construída e aprimorada no próprio processo de profissionalização docente.

O docente que aprende, ensina, principalmente, pelo exemplo, pelas atitudes, experiências e pela maneira como ele realiza sua ação educativa. Sendo assim, o gosto e o prazer que o professor demonstra pela profissão, pelo conhecimento e pelo estudo estimula a si próprio e aos seus alunos. Krahe (2007, p. 32) enfatiza algumas "inovações na formação de professores: aproximação precoce às escolas como local do futuro trabalho, pesquisa como desencadeadora de reflexividade, diálogo como método".

Para obter qualidade na educação, o professor deve ser investigativo e pesquisador, no sentido de avaliar a sua prática docente e, também, em relação à construção do conhecimento e de novos conceitos, demonstrando comprometimento e responsabilidade com a instituição. É preciso despertar a autonomia, a criticidade e a criatividade dos discentes. Alarcão (2011, p. 49) expressa:

> Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. E têm vindo a ser desenvolvidas numa série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne à formação de professores em contexto de trabalho.

A prática da pesquisa contribui enormemente para a mudança, pois é motivadora, estimula a participação individual e coletiva, é fortalecedora da democracia; oportuniza o estudo, a análise crítica, a experiência, a reflexão na e sobre a ação, auxilia a encontrar respostas para os problemas do ensino de forma coletiva, na tomada de decisões e reformulações de projetos. Neste sentido, Imbernón (2011, p. 80) considera:

> Quando atuam como pesquisadores, os professores tem mais condições de decidir quando e como aplicar os resultado da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto.

Isso supõe que o profissional docente constrói o seu conhecimento pedagógico individualmente e no coletivo, demonstrando que por si só nada é possível ou fica limitado, pois para as mudanças alcançarem o nível de significação é preciso estarem engajadas com todos os envolvidos, visando o fortalecimento dos objetivos, do processo de desenvolvimento e das avaliações decorrentes de uma ação reflexiva e comprometida. Formação é descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir.

Para tanto, é clara e evidente a necessidade de aprimorar o processo de profissionalização do docente, através de formação continuada que abarque a dimensão pedagógica. Como vimos, não se pode tornar o professor do ES técnico reprodutor de informações, agindo de forma mecânica, isolada e alienada. É preciso tomar a prática do professor como fonte permanente de conhecimentos, promovendo a investigação constante que caracteriza o docente pesquisador, o que transforma a qualidade da educação superior. Nessa direção, evidencia-se a necessidade de formar-se profissionais capazes de refletir sobre a sua própria prática e atuar de forma inteligente e transformadora, a fim de educar cidadãos para serem críticos e ativos. O caminho que se descortina é o da pedagogia universitária. Surge, assim, a necessidade de reiterar-se sobre a importância da postura reflexiva para os professores de IES.

3 REFLEXÃO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA E A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR REFLEXIVO

Tratando-se de formação docente e vários dos aspectos referentes a este tema, é viável ainda, enfatizar neste contexto, a concepção do professor como profissional reflexivo; a fim de promover a compreensão para, o que somos e como nos sentimos nesta profissão. De acordo com Alarcão (2011), é a capacidade de pensar e refletir que identifica o ser humano como criativo, disposto a reinventar e, não a reproduzir. Diante desta concepção, atua de forma inteligente, flexível, comprometida, situada e reativa, o que potencializa a tomada de consciência da sua identidade profissional e a qualidade do seu desempenho.

O profissional professor não se forma, nem tampouco se constitui no isolamento, para isto, necessita da interação com os outros. Portanto, o ambiente de trabalho deve organizar-se de forma que oportunize a reflexibilidade individual e coletiva, tornando ambos, local e indivíduo, preparados para a reflexão cotidiana; para isso, o diálogo, explicativo e crítico, e a expressão, são imprescindíveis para a troca de experiências entre os envolvidos. A ideia do profissional reflexivo possui como grande inspirador deste movimento, Donald Schön, que seguindo Dewey, ressaltou que a construção do conhecimento se dá a partir do pensamento sobre a sua própria prática.

Nesta perspectiva, os formadores de professores ganham destaque quanto à responsabilidade de desenvolver a capacidade de pensar, de forma autônoma e sistemática. Alarcão (2011, p. 49-50) chama a atenção para a importância da pesquisa-ação neste contexto de trabalho, "penso que a pesquisa-ação, a aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão têm muitos elementos em comum". Assim, a universidade, a escola e o professor necessitam manter constante a atitude de reflexão, questionando a sua função perante à sociedade, pois conforme a autora, a pesquisa-ação contribui para a mudança, envolve a participação, motivação e o impulso democrático. Reconhece-se ainda, a experiência profissional com enorme valor formativo e a compreensão da realidade, com a finalidade de resolver problemas da prática cotidiana.

A essência da formação a partir da reflexão amplia a competência docente para analisar as situações do cotidiano e para sobre elas agir, maximizando a própria observação, a colaboração entre colegas, o estudo e os grupos de discussão. Alarcão (2011, p. 54) acrescenta,

> a reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformularmos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo.

Debater a formação de professores é fundamental para mobilizar-se em favor de uma reforma educacional que não fique limitada ao discurso, sendo que, esta requer uma atenção especial, pois habilita e qualifica docentes. Até então, a formação profissional técnico-especialista nos era apresentada como única alternativa, a partir de meados dos anos 90, ocorre a inserção da concepção do professor reflexivo. A racionalidade técnica conta com uma

Recebido em: 17.10.2015 **Aprovado em:** 16.03.2016

visível separação entre investigação e prática, alguns proporcionam os saberes através de descobertas e, outros mecanicamente aplicam regras, o professor é concebido como técnico e sua formação se dá pelo treinamento de competências. Assim, ser professor se resumia a imitar um protótipo de professor bem-sucedido[5] e, ensinar consistia em aplicar instrumentos técnicos do método científico para solucionar problemas decorrentes da prática educativa, como se todas as situações fossem resolvidas com uma única técnica. Pérez Gómez (1995, p. 97) frisa, ainda, "a redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção".

O paradigma da reflexão surge com o intuito de superar a concepção tecnicista, impulsionado para dar sentido ao pensamento, baseia-se na vontade, no questionamento, na curiosidade, na investigação, na criticidade na busca e reconstrução de verdades. Para cada situação que o professor se defronta, utiliza de sua experiência e conhecimento teórico para solucionar, muda atitudes que já teve e, as avaliou como deficitárias, logo, busca alternativas de aprimoramento da sua ação, criando nova realidade, experimentando e corrigindo-a. Esta concepção diferente se destaca pelo valor que se dá à prática, à sua análise e reflexão, centrada na atividade cotidiana de sala de aula, assume uma postura ativa e indagativa. Neste sentido, Pérez Gómez (1995, p. 102) afirma:

> parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Um primeiro passo a ser considerado é compreender a formação como contínua, um processo constante de aperfeiçoamento que mantem princípios éticos, didáticos e pedagógicos, tendo presente a ideia de desenvolvimento profissional evolutivo. Outro, o conhecimento implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática. Seguindo esta abordagem, García (1995) elenca um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para se concretizar como reflexivos, dentre elas, destrezas empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação.

[5] Por professor bem-sucedido compreendia-se o professor que conseguia ter um domínio de classe, soubesse manejar satisfatoriamente o conteúdo e conseguisse realizar a tarefa de ensinar o que estava planejado no plano de ensino.

Recebido em: 17.10.2015 **Aprovado em:** 16.03.2016

Schön (1995) descreve que o processo de reflexão na ação perpassa uma série de momentos na prática de ensino, dentre eles, o primeiro é de surpresa, pois o profissional reflexivo se permite ser surpreendido pelo o que o aluno faz; no segundo, reflete sobre o fato; no seguinte, reformula a situação apresentada; e por último, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese. Também, ao concluir a aula, ainda pode refletir sobre o que aconteceu, o que percebeu e o significado que deu.

Porém, como nada nem ninguém é perfeito, cabe lembrar que, à medida que os professores criam condições para uma prática reflexiva, podem vir a confrontar-se com a burocracia escolar, sentindo frustração pela resistência encontrada. Para tanto, é muito importante que, a prática reflexiva não aconteça isoladamente, mas, de forma integrada com toda a instituição, oportunizando um ambiente favorável e estimulante para a prática, com escuta atenta, liberdade e autonomia na efetivação de tal proposta. Outro empecilho, é a maneira como está organizado o currículo da universidade, na maioria das vezes, sendo que, primeiramente, é ensinado os princípios científicos, depois, a aplicação desses e, por último, a prática cotidiana; assim, a teoria fica afastada da prática. A relação da teoria e a prática poderia ser já no início do processo formativo, o que facilitaria a tomada de consciência do professor reflexivo. De acordo com Pimenta (2005, p. 19), o profissional, assim formado, "conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas".

A reflexão implica a imersão do profissional no mundo das suas experiências, sendo este repleto de emoções, valores, ideais, saberes e interesses. A experiência é integrada significativamente ao conhecimento acadêmico, científico ou teórico; resultando na organização do pensamento e a uma nova experiência. Esta relação estabelecida enriquece o processo de formação do professor, à medida que aprende, constrói novas vivências e novas teorias; esses processos completam-se entre si, garantindo uma intervenção de qualidade. Torna-se investigador, desenvolvendo-se profissionalmente nesta dinâmica reflexiva. Pérez Gómez (1995, p. 110) observa que "o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade".

Recebido em: 17.10.2015 **Aprovado em:** 16.03.2016

Na base desta perspectiva, o profissional reflexivo constrói o seu próprio conhecimento profissional em diálogo com a situação real. A prática é entendida como eixo central da formação, uma atividade investigativa e criativa, baseada na reflexão, análise e problematização, onde teoria e prática são inseparáveis, "andam" lado a lado. Pimenta (2005) salienta a importância deste conhecimento construído na prática, o qual desencadeia a reflexão na ação e, ainda entende que, este repertório de experiências configuram um conhecimento prático que não dá conta de novas situações, exigindo uma nova busca e análise, contextualizando e problematizando, um diálogo com outras compreensões, ou seja, uma investigação, ao qual denomina de reflexão sobre a reflexão na ação, abrindo campo para o professor pesquisador de sua prática. Assim, é fortemente notável, a valorização da prática refletida, a qual possibilita responder às situações de incerteza e indefinição.

Nesse contexto, ganha destaque a formação continuada de professores no local, na instituição de atuação do profissional, configurando um projeto articulado entre as instâncias formadoras, o qual ultrapassa a ideia de treinamento ou capacitação. A pesquisa passa a ser utilizada como um instrumento importantíssimo no processo, tomando o ensino como ponto de partida e chegada.

No entanto, Pimenta (2005) adverte que alguns autores, como Liston e Zeichner, criticam Schön, ao considerarem que, este não especifica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento, sem os quais é impossível alterar a produção do ensino. Também, caracterizam o seu enfoque como reducionista e limitando ao ignorar o contexto institucional, além de centrar-se excessivamente na prática e o individualismo da reflexão.

Referente a esta crítica quanto ao professor reflexivo, aponto que, o saber docente não se constitui somente a partir da prática ou, somente a partir da teoria, mas, a partir da relação entre ambas, oferecendo a compreensão do contexto histórico, social, cultural, organizacional e de si próprio, resultado de um constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz. Portanto, a transformação da prática precisa se dar numa perspectiva crítica e articulada, com a participação e o envolvimento de todos, dando sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico. Pimenta (2005) ainda esclarece que duas questões são fundamentais para compreender esse movimento: o papel da teoria e a reflexão coletiva. A teoria dá o suporte para entender situações para assim, intervir e transformá-las; articulada à prática. Quanto à

reflexão coletiva, relembra a necessidade de apoio entre os professores com o propósito de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem, criando condições para a mudança institucional e social.

É na prática refletida que o saber se produz, é a utilização do conhecimento teórico com a sua prática na experiência cotidiana; possibilita a autêntica emancipação e a própria autonomia. Referente a esta ideia, Ghedin (2005, p. 141) coloca que "o que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos. Estes significados não são latentes mas emanam, de fato, dos sentidos que construímos". Ainda no decorrer de seu texto, Ghedin (2005, p. 147) adota uma postura positiva, afirmando, "isto quer dizer que a reflexão não é fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação". Esta análise coloca em evidência a contribuição da reflexão no exercício da profissão docente, dos saberes, do envolvimento coletivo e da instituição como espaço de formação.

Assim, o processo de formação necessita considerar os conhecimentos e os saberes práticos dos professores, tendo-os como aliados nesta dinâmica de construção e de pesquisa, utilizando-se de situações reais, do seu local de trabalho como meio de contribuição para a questão formativa, pois esta será a realidade dos futuros atuantes, o que fica claro no próximo tópico do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas no presente texto, ressaltam a importância e urgência de pensar caminhos alternativos de formação docente no atual cenário da expansão da educação superior. No dizer de Zabalza (2004), encontramo-nos em um momento em que ocorrem mudanças profundas, tanto na estrutura do ensino da universidade como em sua posição e sentido social. Estamos incorporando, em ritmo acelerado, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias. Tais mudanças provocaram uma redefinição da concepção e do papel social da universidade e, necessariamente repensar a formação do professor.

Não seria possível a concretização de uma Educação Superior de qualidade se as IES continuarem tendo em seus quadros de professores a "improvisação docente". É necessário superar certos mitos que continuam ativos nas práticas docentes de que "para ser bom professor no ensino superior basta ser um bom profissional", de que "o conhecimento científico é suficiente para dar boas aulas", de que "a formação didático-pedagógica é mais necessária para trabalhar com crianças", ou ainda, de que "os alunos da educação superior estão naturalmente motivados, são disciplinados para a aprendizagem, o que dispensa formação pedagógica". Esses mitos alimentam a "improvisação docente" e dificultam a tomada de consciência da necessidade e urgência de pensar estratégias de formação para enfrentar tais situações. Nesse sentido, concordamos com António Nóvoa (1995, p.25) quando diz que "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente da identidade pessoal". É nesse contexto que a pedagogia universitária se apresenta como umas das possibilidades promissoras para repensar a docência universitária numa perspectiva qualitativa.

Nesta perspectiva, permite-se concluir que é visível e pertinente a contribuição da pedagogia universitária para qualificar a formação do docente do ES, no sentido de viabilizar a prática reflexiva, oportunizando a reflexão sobre a sua atuação enquanto profissional responsável e comprometido, o replanejamento adequando às necessidades visualizadas e, a avaliação do trabalho com o propósito de diagnosticar mudanças para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Além de proporcionar a participação, o diálogo coletivo entre os colegas, o estudo, a investigação, a pesquisa, o aprimoramento, a troca de experiências e opiniões e, o compartilhamento de sugestões. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de formarmos profissionais capazes de refletir sobre a sua própria prática e atuar de forma inteligente e transformadora, a fim de educar cidadãos críticos e ativos. Além de palestras, seminários, especializações, mestrado e doutorado que fazem parte da formação continuada; a prática do professor é fonte permanente de conhecimento, a investigação constante que caracteriza o docente pesquisador é o que transforma e consolida a qualidade da educação.

ABSTRAC: The current setting of complex and plural societies denounces the urgency and need of promoting educational processes for teachers involved in the higher education context and, with that, improve the quality of

Recebido em: 17.10.2015 **Aprovado em:** 16.03.2016

education and training of the future professionals. There has been a precarious training or even so the inexistence of the pedagogical training of many teachers who work in the classroom in higher education institutions. This article aims to comprehend the way of continuing education of teachers in the higher education presented in the proposal of the university pedagogy. For this, a qualitative study was developed through a theoretical and bibliographical study of the authors who have done research in this theme. The article first presents the formative assumptions of the university pedagogy to then analyze either way such assumptions translate into a process of reflection on their own teaching practice and the formation of a reflective teacher.

Keywords: Continuing training. University pedagogy. Reflective practice.

RESUMEN: La realidad revela la urgencia en promover los procesos de formación de los profesionales involucrados en el contexto de la Educación Superior (ES) como una forma de mejorar la calidad de la educación. Notas a la mala formación o, a veces, la falta de formación de docentes en el aula. En este contexto, se propone entender el camino de la formación continua de los profesores del ES, en la propuesta de la pedagogía universitaria. Por lo tanto, una investigación cualitativa , así como un estudio teórico y bibliográfico. De este modo, gracias a la estructuración de un marco teórico y una revisión de la literatura para comprender la formación continua de los profesores. Aún así, y sobre todo si se le acercan los locales de la pedagogía universitaria a este proceso y de reflexionar sobre su propia práctica docente y la formación de un profesor reflexivo.

Palabras clave: Educación Continua. Pedagogía universitaria. Práctica reflexiva.

REFERÊNCIAS

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

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

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

KRAHE, Elizabeth D. Sete décadas de tradição: ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, Maria E. D. P.; KRAHE, Elizabeth D. (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 27-37

LAMPERT, Ernâni. **Universidade, docência e globalização.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil***:* gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995. p.77-91.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José C. S.; KAPUZINIAK, Célia. **Docência:** uma construção ético-profissional. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 17.10.2015 **Aprovado em:** 16.03.2016