

# A PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

## PRACTICES IN THE TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS

Emanuelle Oliveira da Fonseca Matos 1

Rebeca Maria Bruno Montenegro 2

Maria Socorro Lucena Lima 3

Maria Marina Dias Cavalcante 4

**Resumo:** O presente trabalho aborda a concepção dos professores universitários acerca da práxis docente e da sua importância na ação pedagógica. A pesquisa tem como objetivo compreender a pedagogia universitária como um campo teórico-prático em permanente construção. Para tanto, foi realizado um questionário aberto com quatro docentes que atuam no nível superior por, no mínimo, 5 anos, sendo um licenciado em História e um licenciado em Letras, assim como duas pedagogas. Os resultados apontam que os docentes possuem dificuldades em relacionar a teoria com a prática durante suas ações docentes, destacando-se como principais fatores: déficit na formação inicial e indisponibilidade dos alunos participarem de atividades de campo. É possível constatar que é preciso uma formação continuada para que os docentes consigam exercer a práxis em sala de aula.

**Palavras-chave:** Práxis. Pedagogia Universitária. Formação Docente.

**Abstract:** The research investigates the conception of professors considering praxis and its importance in pedagogical action. The objective is to understand university pedagogy as a theoretical and practical field in permanent construction. More specifically: to verify the importance of putting in practice didactic in the teaching way of professors; and also to realize the relevance of teaching-to-action. Data has been collected applying a questionnaire with four professors that worked at the university for at least 5 years, with a bachelor's degree in History, in Letter, as well as two pedagogues. The results revealed that professors have difficulties in relating the theory and practice during their teaching activity due to a deficit in their initial training and unavailability of students participating in extension activities. As a conclusion, it is necessary continued training for teachers to be able to learn praxis in class.

**Keywords:** Praxis. University Pedagogy. Teaching Training.

Doutoranda em Educação, Universidade Estadual do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6724950003413312>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7701-5831>. E-mail: emanuelle2211@gmail.com | 1

Doutorando em Educação, Universidade Estadual do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5756448030836263>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5394-4126>. E-mail: montenegrorebeca@hotmail.com | 2

Doutora em Educação, Universidade de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1596146508437623>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6600-1194>. Email: socorro\_lucena@uol.com.br | 3

Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5282528331075940>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4443-4778>. Email: maria.marina@uece.br | 4

## Introdução

A formação de qualidade para professores fez-se objeto de estudo dentro das universidades com o foco em seus docentes. Foi a partir da década de 80 que se passou a falar de forma sistemática da necessidade de um professor reflexivo com uma formação didático-pedagógica voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade. Ainda nesse contexto, expandiu-se no Brasil os questionamentos referentes ao papel da educação superior e, por conseguinte, da docência universitária.

A instituição universitária, então, começa a ser levada a assumir a responsabilidade diante das transformações que ocorrem na sociedade, dentre elas, o acelerado desenvolvimento tecnológico. Sua autonomia sugere a busca, via pesquisas, e a compreensão de sua presença intensificada na sociedade, assim, despertando a necessidade de ampliar e qualificar a pesquisa, a extensão e o ensino, que, por sua vez, necessita de uma compreensão mais frequente neste campo, por ser a dimensão de maior alcance e visibilidade.

Acreditamos que muitos professores hoje, apesar de possuírem formação em licenciatura, ainda não conseguem exercer uma prática pedagógica desejada no nível superior, não possuindo o saber didático e o saber pedagógico. Para Libâneo (2012), existe uma mudança visível na identidade profissional e nas formas de trabalho docente, pois os professores deixam de assumir os papéis de agentes da transformação dos processos pedagógico-didáticos, curriculares e organizacionais, ausentando-se dos seus papéis de protagonistas das ações que possibilitam a construção do sujeito e da sua história.

A pesquisa se justifica levando-se em consideração o diálogo vigente que demonstra a relevância da pedagogia na práxis docente de professores universitários. Diante das questões apresentadas acima, surgiu a seguinte indagação: Como se relaciona a pedagogia universitária e a práxis docente nos cursos de licenciaturas?

Tal questão revela o constante desafio de uma prática pedagógica pautada na reflexão, reconfigurando os saberes como forma de diminuir a dicotomização entre o saber científico e o saber popular através de um tratamento para a relação entre teoria e prática objetivando a práxis.

Os objetivos dessa pesquisa buscam compreender a pedagogia universitária como um campo teórico-prático em permanente construção. O estudo ainda elenca objetivos específicos: Verificar a importância da didática na prática dos professores universitários nos cursos de licenciatura e perceber a importância da práxis na ação docente.

## Metodologia

O presente estudo é de natureza qualitativa, pois acreditamos que esse enfoque retrata o pensamento reflexivo-investigativo do pesquisador durante todo o processo de pesquisa. Segundo Franco e Ghedin (2008 p.108), “a metodologia da pesquisa, na abordagem reflexiva, caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador”, ou seja, que é capaz de apresentar o foco e a realidade a qual o objeto de estudo faz parte, dando sentido e direcionado às abordagens do pesquisador.

Realizamos também um rigoroso levantamento bibliográfico, buscando garantir uma sólida fundamentação teórica para a análise, assim como para a contextualização abrangente e crítica do objeto em investigação. O levantamento bibliográfico visou compreender como a pedagogia universitária está inserida dentro dos cursos de licenciaturas e qual a importância da práxis na prática pedagógica crítica e reflexiva dos sujeitos da pesquisa. Ele serviu como ponto de articulação entre a questão investigada e os eixos norteadores da pesquisa.

A coleta de dados da pesquisa de campo se deu através de um questionário aberto, composto por sete perguntas, sendo duas para traçarmos o perfil dos sujeitos e cinco direcionadas à compreensão do nosso objeto de estudo. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” O grupo de referência para aplicação da pesquisa foi composto por 4 professores licenciados que

ministram aulas no ensino superior por, no mínimo, 5 anos.

Para análise dos dados coletados recorreremos a Bardin (2011, p. 43) quando aponta que “a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”. Ou seja, é através do que as pessoas falam que podemos encontrar as respostas para as nossas indagações, ou mesmo encontrar conceitos, já que, quando interpretamos algo, damos um significado ao que foi analisado.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados através de três critérios: ser licenciado, possuir no mínimo o título de mestre e trabalhar como docente no nível superior por pelo menos 5 anos. Com isso, conseguimos selecionar quatro professores, sendo um licenciado em História, um em Língua Portuguesa e dois em Pedagogia.

Por questões éticas, iremos preservar a identidade dos sujeitos, identificando por L1, L2 os professores licenciados em disciplinas específicas, e por P1, P2, os pedagogos. O professor L1 é licenciado em História e mestre em educação, possuindo 15 anos de docência no nível superior; O docente L2 é formado em língua Portuguesa, possui doutorado em linguística e tem vinte anos de docência no nível superior; O pedagogo P1 é mestre em educação e possui cinco anos de docência no Ensino superior; O pedagogo P2 também é mestre em educação e possui dez anos de docência no Ensino superior.

## Resultados e discussões

### Pedagogia universitária e a formação pedagógica dos professores

A pedagogia universitária é entendida como um campo de aprendizagem da docência que está relacionada a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres oportunos ao magistério superior, para tanto, é preciso que o professor estabeleça uma relação entre a realidade e a atividade de ser professor nos seus mais diversos campos de atuação. Portanto, para Imbernón (2006), a formação docente deve ser entendida para além dos domínios das disciplinas científicas, sendo preciso incluir modelos relacionais e participativos que possibilitem uma articulação entre todos os aspectos de ensino. Segundo Cunha, a pedagogia universitária:

Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de

formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição

institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2003, p. 321).

A pedagogia no âmbito da universidade tem suas especificidades, pois ela estuda diversos saberes adquiridos no nível superior, cabendo aos docentes se apropriarem da capacidade de dominar e mobilizar estes saberes, integrando-os a suas práticas. Cada área da formação docente tem suas especificidades, com conhecimentos e uma forma própria de ensinar e facilitar a aprendizagem, não existindo, portanto, uma única Pedagogia universitária. Para tanto, todos os professores precisam desempenhar seus papéis sociais na sala de aula e no campo científico, levando em consideração seus saberes e os contextos históricos em que foram constituídos. Dessa forma, estarão assumindo uma postura crítica e reflexiva diante da complexidade do processo educativo.

Indo ao encontro dessa concepção, Pimenta e Lima (2011) afirmam que as propostas educacionais que valorizam a formação dos professores não os consideram mais como meros executores de decisões alheias, mas reconhecem a capacidade de decidir dos docentes, sendo eles sujeitos de sua formação. Todavia, algumas políticas governamentais de formação inves-

tem recursos financeiros em programas de formação de professores e têm como finalidade capacitá-los para educar através da perspectiva de resultados, ou seja, quanto mais técnicas e métodos souberem, melhor para o rendimento escolar dos alunos e para os resultados da escola. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino diante da realidade em transformação.

Em consonância com essa percepção, Cristina D'Ávila (2020) aponta que a valorização da profissão docente precisa se dar numa dimensão macrosocial do fenômeno. É preciso uma formação que proporcione um pensar crítico, percebendo o professor como ator social, sujeito de sua práxis e com visão transformadora.

A Pedagogia Universitária tem como preocupação o processo de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, a formação do docente do ensino superior, esse que deve ser capaz de contribuir uma formação que vise à autonomia e ao compromisso social e político do profissional e do cidadão enquanto campo de conhecimento interdisciplinar e complexo. Para Melo (2018):

Pedagogia como universitária, transpõe-se o sentido para explicar que se trata de um campo em construção, que toma a práxis realizada na universidade, como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de processos formativos voltados para a autonomia e emancipação humana. (p.46).

Sendo assim, os cursos de licenciaturas devem ser aqueles que preparam para o exercício da docência de forma crítica e reflexiva, no entanto, essa formação deixa lacunas significativas no campo didático, pois muitos professores terminam a graduação sem se sentirem preparados para o exercício da docência, não adquirindo os saberes necessários para de boa formação. De acordo com Lima (2004), a formação do docente precisa ser realizada através do repensar sobre a prática e sobre a realidade, assim como pela construção da identidade pessoal. Essa construção é um processo inacabado que deve ser permanentemente aprimorado, por isso, os saberes adquiridos na formação inicial, os saberes da experiência, da academia e o saber profissional são fundamentais para a composição de uma prática mais significativa.

Para que isso aconteça, Pimenta e Lima (2011, p.92) acreditam que os professores devem ser “valorizados como profissionais em seus saberes específicos, merecendo condições dignas de trabalho, formação inicial e de qualidade, políticas e espaços de formação contínua”. Faz-se necessário dar condições para que os docentes possam, de fato, se tornarem sujeitos reflexivos e autônomos.

Sabemos que os cursos superiores são ministrados por professores de diversas formações, todavia, a maioria deles possui uma formação pedagógica ou didática ausente ou precária. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), dentre esses profissionais, estão os que almejam transferir suas habilidades profissionais para a carreira de professor, sendo contemplados com aspectos pedagógicos mínimos necessários à carreira docente. Com isso, poucos vivenciam metodologia e didática condizentes com as necessidades de seus cursos.

A universidade é tida como a responsável por proporcionar uma formação sólida que possibilita ao docente se posicionar criticamente diante das demandas da sociedade. No entanto, ela está perdendo seu papel de campo de produção e difusão do conhecimento à medida que assume uma condição de onipotência ao favorecer um corporativismo que contribui para isenção de questionamentos acerca dos processos de produção do ensino-aprendizagem.

De acordo com Libâneo e Toschi (2006, p.19), “formar o profissional da educação exige um investimento competente e crítico nas ofertas do conhecimento da ética e da política”. Ao adquirir esse conhecimento, o professor tem a capacidade de analisar e discutir criticamente os contextos em que atua, bem como a habilidade de criar situações de observação, investigação e reflexão, além da capacidade de movimentar e transformar os conhecimentos do coletivo.

Muitas vezes as necessidades de formação dos professores não estão relacionadas ao desconhecimento sobre algo, mas à falta de informação que os profissionais têm a respeito de novas exigências do trabalho profissional, por isso a necessidade de uma reflexão sobre

a prática como forma de questionar e aperfeiçoar a atividade docente. Segundo Cavalcante (2014), para que o trabalho pedagógico possa ser imbuído de um caráter político e ideológico é preciso que haja uma permanente reflexão crítica acerca do seu próprio exercício como prática social. É através da reflexão constante que se dá um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Quando a academia consegue oferecer um movimento de construção da identidade, estabelece-se uma cultura própria que possibilita a criação de esquemas comuns de percepção, interpretação e ação que orientam o contato dos educandos com os diferentes espaços sociais. A docência está ligada à inovação quando consegue romper com a forma conservadora de ensinar, na busca de novas tecnologias teórico-metodológicas de superar a dicotomia entre conhecimento científico e senso comum, teoria e prática. Para Melo (2018), a Pedagogia universitária assume um sentido mais amplo, ultrapassando os muros da universidade, como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de processos formativos voltados para a autonomia e emancipação humana.

Com base nisso, fica evidente a preocupação de um ensino que ultrapasse os conhecimentos técnicos e inclua métodos pedagógicos que contribuam para o aprendizado do aluno. Para tanto, faz-se necessário que o docente relacione sua vida cotidiana na escola com os conhecimentos derivados da sua experiência como educador.

### **A relação teoria e prática na formação docente: um diálogo necessário**

A didática no ensino superior reside na busca de transformar a forma como o aluno mantém o saber, realizando uma mediação entre a aprendizagem e o ensino. Contudo, é preciso que o docente estabeleça uma articulação de saberes complementares, como o pedagógico e o político.

Lucarelli (2000, p.63) acredita que, na ação didática universitária, é preciso haver avanços na produção de conhecimentos através de uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Para inovar em sala, é preciso romper com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, a qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática de transmissão que, conduzida pela racionalidade técnica, reduz o discente a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento.

A didática que visa transformar os processos de aprendizagem pedagógica deve estar baseada na práxis, valorizando a natureza e o sentido da educação enquanto prática refletida. Para tanto, é necessário haver uma conscientização da atividade para que aconteça a práxis, já que essa não se dá através de ação simplista e imediatista, pois, segundo Vásquez (2011, p. 240), «A consciência simples vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão desta no processo prático lhe parece perturbadora”.

Dessa forma, a teoria assume o papel de superar o praticismo, baseada numa crítica coletiva e abrangente que vai além dos contextos escolares, incluindo as esferas sociais mais amplas, dentre elas, a esfera política, pois, segundo Libâneo (2012), os professores tendem a limitar sua ação e reflexão à sala de aula e ao contexto mais imediato, submetendo-se às rotinas e às experiências sem levar em consideração os fatores estruturais do seu trabalho.

Por isso, é preciso que o professor seja dotado de conhecimentos múltiplos, tornando-se um cidadão de ideias críticas e comprometido com seus ideais de transformação. Dessa forma, ele está propiciando ao aluno universitário progressiva autonomia na aquisição de conhecimentos ulteriores. A participação dos sujeitos na construção do saber é fundamental para que aconteça um aprendizado significativo, pautado em uma didática docente que busca transformar as relações que o aprendiz mantém com o conhecimento.

Conforme Pimenta (2006), a contribuição dos educadores para uma mudança efetiva no processo de ensino-aprendizagem está na possibilidade de desenvolverem a atividade de refletir sobre a própria prática. Acreditamos que o professor deva adquirir um método próprio de ensino que reflita sua práxis educacional, que seja, ao mesmo tempo, acessível ao conhecimento dos alunos e promova uma educação de qualidade. O professor deve formar-se com a

capacidade de refletir sobre sua docência, utilizando uma didática dotada de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

No entanto, Melo (2018, p.59) afirma que “Os professores são constantemente intimidados e desconsiderados quando submetidos a processos de formação pautados em ideologias instrumentais que avultam a [...] abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e para a pedagogia da sala de aula”. Isso acarreta um engessamento do processo de ensino e prejuízos significativos no processo de construção de um conhecimento crítico e reflexivo.

Acreditamos que é através da práxis educativa que ocorre a ruptura de visões simplistas de tratar o conhecimento, transformando-o em ato crítico. Tal concepção nos remete a Rios (2011), quando ela afirma que a reflexão é que nos faz ter consciência do nosso conceito, esse que, articulado com a ação, transforma o processo social em prol de um significado mais profundo para a vida, a prática educativa e o trabalho.

A prática educativa é vista como um traço cultural compartilhado e que tem relação com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Ela precisa ser estudada, debatida e compartilhada com o campo de conhecimento a ser investigado. Segundo J.Therrien e S.Therrien (2009, p.7), “a postura dialógica do docente educador propicia ‘possibilidades’ de reflexão conjunta acerca dos diversos pontos de vista e sentidos relativos aos conteúdos de aprendizagem”. Ao manter uma relação dialógica com o aluno, o docente está contribuindo para uma formação capaz de gerar sentidos e significados, proporcionando ao aluno condições de adquirir novos saberes.

Ainda segundo o autor, a epistemologia da prática é vista como um campo sistemático de estudo que aponta para a relação que o professor estabelece com o objeto de aprendizagem, como, por exemplo, os saberes para a formação do trabalho docente. O docente deve ser um sujeito produtor de um conhecimento que se dá através de uma práxis comprometida politicamente para além da prática em sala.

Para que o docente possa desempenhar seu papel de agente crítico, é preciso que reflita sobre seu trabalho de uma forma mais ampla. De acordo com Libâneo (2012, p.81), “a reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que faz”. Ela pressupõe a capacidade do ser humano de mudar sua realidade, suas intenções e seus saberes através do conhecimento. Com isso a prática se torna uma ação refletida e de caráter transformador.

Ao se tornar um profissional reflexivo, crítico e transformador, o docente constrói sua identidade através de uma construção coletiva, o que lhe permite a aquisição de uma competência no seu agir docente. Baseada nessa concepção, J.Therrien e S.Therrien (2009, p.9) afirmam que:

A compreensão do trabalho do profissional de ensino como uma práxis transformadora de um sujeito-docente em interação situada com outro sujeito-aluno em que a aprendizagem centrada na formação de identidade pela constituição de novos saberes, sentidos e significados é regida pela mediação de uma racionalidade dialógica em direção ao entendimento entre ambos no horizonte de uma emancipação cidadã e profissional fundada no ser social.

Ao perceber sua ação como uma práxis, o docente está formando cidadãos críticos com capacidade de transformar a realidade em que vivem através de uma relação intersubjetiva com os sujeitos da aprendizagem. Portanto, a prática docente exige intencionalidade e dedicação do educador para com a profissão de professor para que, assim, este possa realizar um bom trabalho e ter bons resultados com relação ao aprendizado dos seus educandos.

## **Diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas: avanços e perspectivas**

Os cursos de licenciaturas sofreram mudanças em sua estrutura curricular no decorrer dos anos, algumas favoráveis à formação de um docente crítico e reflexivo, outras, buscando engessar os conteúdos e a Didática do professor.

De acordo com o edital 4/97, as Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e as demandas existentes na sociedade (BRASIL, 1997).

Das orientações gerais contidas no documento, é possível depreender os princípios orientadores adotados na reestruturação curricular: flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais (SCHEIBE, 2007).

As diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, definidas pela Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação, levou à reflexão, mais uma vez, o debate a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, instituída como licenciatura.

O Curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; adicionalmente ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional (SCHEIBE, 2007).

Tais diretrizes nos remetem a um ensino tecnicista e mecânico, cujo processo de aprendizagem se torna engessado por uma didática pragmática. O professor não possui autonomia para exercer uma atividade docente crítica e reflexiva, e o aluno se torna um mero replicador do conhecimento.

Já a DCN 2/2015 surgiu através de uma proposta democrática de construção do conhecimento, em que a comunidade participou amplamente da sua formulação, ficando evidente seu alinhamento a referenciais progressistas, críticos e emancipatórios. Segundo Hobold e Farias (p.19, 2020), nessas diretrizes “prevalecem orientações voltadas para assegurar unidade aos desenhos pedagógicos de cada curso, sem prejuízo da base diversificada, como denota, por exemplo, os indicativos relacionados aos conteúdos da formação profissional para a docência na Educação Básica.

Com a adoção desse caráter político e contextualizado, houve uma ruptura com o referencial das competências que prevaleceu nas diretrizes de 2002, preponderando orientações que buscam assegurar a especificidade de cada curso, assim como sua matriz pedagógica.

No entanto, foi aprovada em 2019 novas diretrizes que trouxeram de volta uma visão tecnicista de ensino, num conhecimento fundado em prática sem teoria, e não numa epistemologia da práxis que compreenda a necessária relação entre ação-reflexão-ação, refletida política e historicamente.

Podemos perceber isso logo na primeira categoria dessas diretrizes, que, segundo Cristina d'Ávila (2020, p.91), adota uma:

orientação político-pedagógica presente nas DCN-BNC - constatamos a opção pela vertente neotecnicista refletida no ideário do currículo por competências. São características marcantes desta pedagogia, a pseudoneutralidade científica, a ênfase da formação na perspectiva pragmatista mercadológica e os fundamentos da psicologia comportamentalista skineriana.

Isso nos remete a uma tendência da educação voltada para uma lógica privatista e mercadológica de ensino, cujo foco é dominar os objetos de conhecimento, como ensiná-los, como instruir e executar programas, e como estabelecer práticas profissionais voltadas para o que rege a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Com isso, o olhar para a didática se torna pragmático, cujo foco são métodos de ensino que não estabelecem relações com a compreensão do processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva situada política e historicamente. Os cursos de licenciaturas passam então a serem vinculados diretamente às competências e habilidades apontadas pela BNCC.

### **Análise das falas dos sujeitos**

Nossa primeira pergunta procurou saber se os professores conseguem relacionar a teoria com a prática durante suas aulas. O sujeito L1 afirmou que “é uma necessidade, no que se refere a teoria que abraça as metodologias de ensino, incluindo a avaliação de aprendizagem”. Já o L2 aponta que nem sempre é possível, visto que existem conteúdos predominantemente teóricos.

Reforçando essa dificuldade de associar os conteúdos teóricos à prática, o docente P1 destaca que “ao dar um momento de fala aos alunos, durante a aula, lançando questionamentos e/ou resolução de problemas diversos. Penso que é uma aproximação com saberes práticos que trazem, assim como experiências profissionais que posso estar trazendo”. Já o P2 aponta dificuldade em estabelecer essa relação, pois “as vivências dos alunos são bem distintas e, muitas vezes, a teoria não condiz com a prática”.

As falas apontam para a dificuldade que os docentes sentem ao tentar associar um conteúdo teórico à prática, visto que é preciso fazer uso, muitas vezes, do contexto social do aluno para estabelecer essa associação, como bem destacou a professora P1. Essa relação também foi observada como de difícil associação pelo sujeito P2, visto que os alunos possuem vivências distintas, alguns com experiências em sala outros não.

Acreditamos que se faz necessário estabelecer essa ligação entre o contexto social dos alunos e as disciplinas, sejam elas teóricas ou práticas. É de fundamental importância que o professor não desvincule a realidade do aluno do conteúdo abordado em sala. Faz-se necessário também que o docente não se limite apenas aos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, mas que procure estar sempre se renovando. Daí a necessidade de uma formação continuada baseada na reflexão e na produção de um conhecimento sistematizado, que, conforme afirma Lima (2004), é capaz de oferecer uma fundamentação teórica articulada com a prática e assim favorecer a criticidade do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade.

Ao indagarmos acerca da importância da práxis na ação pedagógica, o professor L1 destaca que ela é fundamental, “Especificamente após o contato com as disciplinas relacionadas às práticas educativas”. Já o sujeito L2 afirma que:

A bem da verdade, esse conceito, na sua definição marxista, não passa pela minha cabeça durante minha ação pedagógica. Minha ação educativa busca o entendimento dos conceitos, dos objetos de conhecimento em si, sob as diversas matizes, concomitantemente com as possibilidades de eles serem úteis na prática do profissional de Letras ou de Pedagogia.

Essa fala nos deixa claro que o docente desconhece o real significado da palavra “práxis”, acreditando que a associação da teoria e prática, sem a devida reflexão, é o suficiente para o exercício da ação docente.

Na fala do docente P1 é destacada a importância da práxis, reforçando essa concepção ao acreditar que, quando os alunos percebem a aproximação entre teoria e prática, eles veem mais sentido nos conceitos e teorias estudadas. O sujeito P1 aponta que a práxis auxilia na construção do conhecimento do educador, por isso a práxis lhe dá um suporte na ação pedagógica, pois ajuda na ação reflexão e ação do educador.

Essas falas reforçam a necessidade da práxis na atuação docente, pois ela irá possibilitar



não apenas uma reflexão crítica por parte do professor, mas também construirá uma aprendizagem mais crítica e significativa para os alunos. Para Vázquez (2011, p.264), práxis é uma “atividade teórica-prática, isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. Com isso, podemos perceber que a prática está ligada intrinsecamente à teoria, sendo, portanto, fundante essa relação na formação docente.

Quando indagamos acerca da formação que tiveram para lecionarem as disciplinas práticas e se essa formação foi suficiente, o professor L1 acredita que as experiências dos professores são desvalorizadas no nível superior, e que a teoria adquirida no decorrer da carreira docente é que vem somar com a prática. Dessa forma, o sujeito acredita que a formação inicial não lhe deu toda base necessária, e sim o conhecimento que adquiriu no decorrer da carreira.

Já o professor L2 afirma que não obteve conhecimentos suficientes na sua formação inicial para lecionar as disciplinas didático-pedagógicas, mas que os conhecimentos que obteve foram necessários para se tornar um professor.

Ainda com base nessa indagação, o sujeito P1 afirma que obteve esse conhecimento em partes, pois “são muitos desafios enfrentados no ensino superior e que, na maioria das vezes, me remetem mais a minha experiência enquanto professora da educação básica”. Já a professora P2 diz que “Sim, o curso de pedagogia nos dá todo esse suporte para entender o desenvolvimento cognitivo do educando, o que facilita compreender os conhecimentos didáticos pedagógicos”.

A maioria dos sujeitos entrevistados afirmaram que a formação inicial não lhes forneceu subsídios necessários para ministrar as disciplinas didáticos-pedagógicas de forma eficaz, mas que isso se deu através da formação continuada e experiências adquiridas no exercício da profissão. Com isso, podemos perceber as lacunas que ainda existem nos cursos de formação de professores, principalmente no que tange as disciplinas práticas e a necessidade de uma qualificação profissional constate. De acordo com Pimenta e Lima (2011), os conhecimentos e atividades que constituem a base da formação dos professores devem permitir o aprimoramento dos instrumentos teóricos e metodológicos para que possam compreender o sistema de ensino e as políticas educacionais. Isso nos permite concluir que uma formação adequada deve contemplar não apenas os aspectos micros das escolas mas os aspectos macros, possibilitando ao professor assumir uma postura crítica e reflexiva sobre as políticas públicas que regem a educação.

Nossa última pergunta apontou as dificuldades em estabelecer uma relação teórico-prática na instituição de ensino. O professor L1 afirma ser a impossibilidade de atualização dos conteúdos e currículos de forma mais frequente. Já o professor L2 aponta as dificuldades que os alunos enfrentam para relacionar a teoria com sua prática em sala de aula, através de visitas de campo, visto que são alunos do turno da noite e que trabalham o dia todo, por isso não dispõem de tempo para visitar dado estabelecimento de ensino.

O sujeito P1 destaca “as burocracias e exigências institucionais, que demandam tempo demais do professor, tempo este que poderia estar sendo usado para pesquisa e planejamento de outras atividades”. E o sujeito P2 afirma que a dificuldade é compreender a cultura da cidade para poder adaptar os conhecimentos.

Os docentes L1 e P1 convergem nas falas quando acreditam que o processo burocrático sobrecarregada os docentes e dificulta uma atualização mais frequente dos conteúdos, pois, na esfera privada, não existe muita flexibilidade para alterações de matrizes e ementas. Já os sujeitos L2 e P2 destacam a realidade do aluno como empecilho para a efetivação de uma ação reflexiva.

Acreditamos que a práxis docente só se efetiva quando os professores conseguem agir de forma consciente sobre suas ações, proporcionando uma articulação entre teoria e prática que irá transformar a realidade em busca de um significado mais profundo para suas vidas pessoais e profissionais.

## Considerações Finais

Baseando-se em reflexões a partir deste estudo, o qual relacionou a pedagogia universitária à prática docente, percebemos que se faz necessária a formação contínua de professores universitários em seus campos de estudos, unindo a teoria e a prática. Entendemos também que é fundamental a formação humana desses sujeitos com a finalidade de integrar os professores ao ambiente acadêmico universitário conscientes do seu papel na sociedade: formar não só profissionais técnicos como também profissionais com conhecimento teórico-prático em suas áreas específicas de atuação.

O estudo apontou a importância da práxis durante as aulas, todavia, a formação inicial dos sujeitos foi algo que impactou na efetivação dessa relação entre teoria e prática, já que a maioria afirmou não possuir uma formação que lhes proporcionem conhecimentos didáticos-pedagógicos suficientes para o exercício da práxis logo após a graduação. Isso nos aponta para a necessidade de uma reestruturação dos cursos de licenciaturas e uma constatação de qualificação profissional.

Daí a necessidade das diretrizes e dos documentos oficiais educacionais valorizarem a relação teoria e prática durante todo o currículo dos cursos de licenciaturas, assim como a formação inicial dos professores.

Outro achado da pesquisa foi as dificuldades para a efetivação da práxis no exercício da docência. Dentre estas estão a burocratização nas alterações das ementas das disciplinas, impossibilitando um ajuste de conteúdo que favoreça uma maior articulação entre teoria e prática, e a indisponibilidade dos alunos em participar das atividades práticas propostas durante as disciplinas.

Nessa perspectiva, o estudo atendeu aos seus objetivos propostos evidenciando a necessidade de relacionar a pedagogia universitária com a práxis para uma educação de nível superior que atenda às necessidades da sociedade como um todo. Também destacou a necessidade dos profissionais que saem da universidade para a sala de aula possuírem conhecimentos indispensáveis para ministrarem as disciplinas didático-pedagógicas de forma crítica e reflexiva.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL (1997). **Ministério da Educação/SESu**. Edital 4, de 10 de dezembro de 1997. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de dezembro de 1997. Seção 3, p. 26720. Em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária: Um Campo de Conhecimento em Construção**. Ed. EDUECE. Fortaleza, 2014.

CRISTINA D'ÁVILA. **A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica**: impasses, desafios e resistências. Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos. Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020 p. 86-101 ISSN: 2237-0315.

CUNHA, M. I. Verbete pedagogia universitária. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. P Enciclopédia de pedagogia universitária orto Alegre: RIES/ INEP, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Didática e formação de professores**: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. Dossiê: Peda-

gogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos. Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020 p. 102-125 ISSN: 2237-0315.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João ferreira, TOSCHI, mirza seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez Editora , 2006.

LIMA, M. S. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha. 2004.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S., Castanho. M. **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

PIMENTA, Selma G. **Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma G ; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em formação v. 1).

PIMENTA, Selma G; LIMA, M. S. **Estágio e Docência**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007.

THERRIEN, Jacques ; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. **Formação para além do ensino na docência universitária**: reflexões ancoradas na formação cidadã. In: Sales, J.A.M.; Farias, I.M.S.; Barreto, M.C. **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: Ed. UECE, 2009, p. 99-108.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Rio e Janeiro, Paz e Terra, 2011.

Recebido em 25 de janeiro de 2021.

Aceito em 15 de abril de 2021.