

Aproximações para uma pedagogia universitária na voz de professores da educação básica

Approaches to university pedagogy in the voice of the basic education teachers

Maria Marina Dias Cavalcante*

Isabel Magda Said Pierre Carneiro**

* Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Profa. adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: marinadiasc@yahoo.com.br

** Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: isabelmsaid@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo se insere no campo de conhecimento da Pedagogia Universitária, tomando por base nossa trajetória de professora dos cursos de pós-graduação. Partimos da seguinte questão: quais as contribuições que os profissionais da educação básica podem trazer para a elaboração de uma pedagogia universitária? Temos, assim, o objetivo de analisar as reflexões e proposições de profissionais da educação básica sobre a Pedagogia Universitária com origem nas suas memórias de formação e na prática pedagógica escolar. No âmbito das pesquisas qualitativas, a opção é pelo referencial teórico-metodológico, difundido pelas ideias de Ghedin e Franco (2008). Temos constatações oriundas da voz dos professores que apontaram para: a memória de formação; a formação contínua; as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave

Pedagogia universitária. Professores. Práticas pedagógicas.

Abstract

This study belongs to the field of knowledge of the university pedagogy based on our history as a teacher of postgraduate courses. We start with the following question: What contributions can the basic education professionals provide to the development of the university pedagogy? So we have to analyze the reflections and proposals of the basic education professionals on university pedagogy originating their memories of training and school teaching practice. As part of qualitative research, the option is on the theoretical and methodological reference spread by the ideas of Ghedin and Franco (2008). We have findings derived from the teachers' voice indicating to memory training, continuing education, teaching practices and professional development.

Key words

University pedagogy. Teachers. Educational practices.

Introdução

A formação de professores e a defesa da escola pública têm acompanhado o debate no campo da Pedagogia, tanto nas publicações pedagógicas produzidas, como nas temáticas dos eventos, nas pesquisas do campo da educação e da formação docente.

Considerando que o professor hoje no exercício do magistério na Educação é o egresso da Universidade e que nos seus espaços adquiriu muitos dos seus valores e comportamentos pedagógicos, a presente pesquisa se propõe a problematizar uma Pedagogia Universitária a partir do olhar desses sujeitos. Acreditamos que estes, no exercício da sua profissão e valendo-se de suas memórias de formação, podem contribuir apontando elementos importantes para uma Pedagogia Universitária. Para tanto questionamos com que saberes e conhecimentos os professores da educação básica contribuem para o debate sobre Pedagogia Universitária?

Entre a formação e a profissão se colocam as relações de trabalho e a reflexão que possibilita a ressignificação da prática. O fato de esses professores participarem de um grupo de pesquisa – formação junto ao Mestrado Acadêmico em Educação – pode significar um espaço de formação contínua. Outra questão aqui se coloca: De que forma o cotidiano acadêmico e os professores da Universidade fazem parte do imaginário dos professores da educação básica?

São questões relacionadas ao campo universitário e que recorrentemente

estão presentes como objeto de crítica, praticamente desde que a Universidade foi criada, e isso já faz mais de um milênio. A crítica mais enfática e arrojada parece ter sido a de Weber (1989), no século XX. Ele se referia aos feudos que foram criados em torno das áreas do conhecimento e às relações de poder provenientes desses aglomerados, que poderiam barrar pessoas e ideias que não fossem convenientes aos reitores, por exemplo. Essa crítica é considerada atual, na medida em que ainda se mantêm grupos em vez de aglomerados em torno das áreas do conhecimento e há conseqüente competição entre elas, que para alguns parece ser salutar, e para outros não.

No Brasil, a literatura é fértil na direção de recuperar o resgate à crítica de Weber (1989), quando se refere ao ensino superior, expresso na literatura (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ALVES, 1998; CUNHA, 2005, 2006, 2007; LEITE, 1999; PIMENTA; ALMEIDA, 2010, 2011; PIMENTA; LIMA 2004). Esses autores apresentam reflexões ao mesmo tempo em que trazem uma proposta metodológica de como fazer universidade, partindo das realidades e das práticas realizadas pelos professores no âmbito das instituições de ensino superior (IES). No Ceará, algumas teses de doutorado enriquecem o debate. Como exemplo de estudos realizados, mencionamos o de Moraes (A UECE e a política estadual do ensino superior, 2000) e o de Rocha (Programa universidade para todos: PROUNI e a pseudodemocratização na contrarreforma da educação superior no Brasil, 2009). Tais críticas provocam intensos e tensos

debates na universidade, sobretudo porque são feitas dentro dela.

Referendado por esse quadro, este estudo se insere no âmbito da configuração deste campo de conhecimento, ora em desenvolvimento, tomando por base nossa trajetória de professora dos cursos de pós-graduação. Dessas discussões, muitos questionamentos foram surgindo, dentre as quais destacamos os seguintes: que rupturas e sintonias existem entre o cotidiano da universidade e a escola básica? Qual a visão do professor da escola básica acerca dessa relação? Que elementos de reflexão podem subsidiar novas práticas na Pedagogia Universitária? Quais são essas práticas? Que fazeres são esses? Quais saberes fazem parte do cotidiano da escola básica? A partir dessas questões, surgiu a indagação central deste ensaio: quais as contribuições que os profissionais da educação básica podem trazer para a elaboração de uma pedagogia universitária?

Para tanto, os pressupostos que orientam esta pesquisa estão dispostos na sequência:

- Os profissionais apresentam um perfil formativo, advindo da graduação (ainda que implícito), o qual pode ou não ser declarado.
- Os professores são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar, no confronto com suas experiências, com sua formação de base, com a prática de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas, encontrando soluções para as

demandas que a prática lhes expressa e, a partir daí, produzir conhecimento.

É com o objetivo de analisar as reflexões e proposições de profissionais da educação básica sobre a Pedagogia Universitária com origem nas suas memórias de formação e na prática pedagógica escolar, que trataremos das questões referidas que nos vemos tentadas a questionar. E à medida que amadurecemos cada indagação, o podemos fazer de maneira a privilegiar mais amplamente a realidade, avistando as conexões e possibilidades de trazer à tona uma discussão sobre Pedagogia Universitária que, no nosso entendimento, precisa ser enriquecida continuamente. O fato de pesquisar e refletir com os professores da educação básica representa assim, para nós, a originalidade desta pesquisa e a nossa parcela de contribuição para o debate no campo da Didática.

Para analisar as questões formuladas, nos apropriamos do entendimento de Pinto (1979, p. 76) sobre práxis ao afirmar que

O homem ao criar a ciência descobre que a cria, ou seja, toma consciência da unidade destes aspectos contrários (subjetividade – objetividade): sua penetração no âmago da realidade pela *práxis* da pesquisa e a simultânea transposição em conceitos universais, em proposições e teorias, dos conhecimentos particulares que vai adquirindo um a um.

Com base nessa compreensão, Pimenta (1994) e Franco (2003) também serão nossas interlocutoras ao se alinharem a essa discussão afirmando que a

atividade docente é práxis. As referidas autoras comentam que, se pretendemos buscar a coerência com outro olhar do fazer ciência e educação, é necessária a junção do conhecimento que, enquanto construído, ajudará na realização da práxis que desejamos. Nesse sentido, entendemos que a práxis olha para os problemas em seu conjunto, problematizando-os e chamando os envolvidos à apresentação de soluções coerentes com a razão que investiga, ou seja, a razão comunicativa na qual a comunicação é compreendida com base em todas as formas de entendimento das simples formas de sinalização, a exemplo dos gestos e expressões simbólicas, até as formas de entendimento complexas, de escalonamento reflexivo.

Atenta à provocação de tão grande vulto, recorreremos a Bourdieu, sobretudo, na concepção de análise relacional de suas pesquisas, que consideram:

A primeira condição de uma leitura adequada da análise da relação entre as posições sociais (conceito relacional) as disposições (ou os habitus) e as tomadas de posição, as 'escolhas' que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática, na cozinha ou no esporte, na música ou na política. (BOURDIEU, 1997, p. 18).

Com apoio nas formulações de Bourdieu, ao instituir a teoria da prática, que considera as necessidades dos agentes sociais e as subjetividades sociais, propomos analisar os dados desta pesquisa tendo em vista que qualquer configuração se insere em *um campo* e passa a ser mediada pela coexistência

de instâncias produtoras de valores e de referências.

As ideias de Bourdieu constituem, para nós, referência metodológica que visa a orientar as reflexões do objeto de estudo, na organização da pesquisa. Diz ele:

[...] ela funciona como um sinal que lembra o que há de fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações que retira o essencial de suas propriedades. (BOURDIEU, 2003, p. 27).

São termos que sugerem o preceito do método e indicam a necessidade de pensar o mundo social de forma relacional. Como instrumento de pensamento e de pesquisa, há o propósito de aplicação nos domínios diferentes do espaço social, visando a apreender as características específicas e as invariantes dos diferentes universos.

Assim, torna-se necessário refletir sobre a fala como prenúncio de visão de mundo, de interpretação da realidade, na busca de formas de constituição e instauração do sentido que conduz a pensar a existência do conjunto de dimensões entrelaçadas, ainda não inteiramente decifradas.

Aporte metodológico

No caso do estudo que ora se desenha, buscamos o delineamento da constituição da Pedagogia Universitária mediante uma pesquisa de base qualitativa, por ser esta a mais adequada aos propósitos já enunciados, ou seja, a procura da compreensão do processo de

configuração da área de conhecimento em apreço – Pedagogia Universitária.

No âmbito das pesquisas qualitativas, a opção é pelo referencial teórico-metodológico, difundido pelas ideias de Ghedin e Franco (2008), que iluminarão as questões a serem enfocadas pelos sujeitos, possibilitando a compreensão do fenômeno estudado e um melhor encaminhamento ao percurso de sua formação.

Portanto a metodologia de trabalho estará apoiada em uma abordagem qualitativa hermenêutica, segundo Ghedin e Franco (2008), a qual destaca a diferenciação entre os dois tipos de objetos de estudo – o físico e o humano – ao admitir que, ao contrário do objeto físico, o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e, mediado por interações sociais, constituir-se como pessoa. Além desse aspecto, permite uma visão do que acontece por dentro do fenômeno estudado, isto é, considera todos os componentes de uma situação, em suas interações e influências recíprocas. Esse tipo de abordagem procura responder às interpretações dos fatos e tenta descobrir o que existe de valor na análise da realidade, para, em seguida, trabalhá-la. Nesse ínterim, a problematização, o diálogo e a reflexão da prática na prática poderão possibilitar a reflexão desses sujeitos no próprio contexto de trabalho em que atuam.

Trata-se de uma investigação na qual se fará uso de grupos focais – uma técnica atribuída a Robert Merton e seu grupo nos anos 1940. Somente no final do século XX e início do atual, as Ciências Sociais/Humanas e as pesquisas em saúde começaram a aplicar essa técnica, que,

segundo Carey (1994), serve para:

- acessar conhecimentos a partir das necessidades de um grupo;
- desenvolver ou redefinir os instrumentos e identificar domínios, conhecendo o vocabulário específico para se montar questionários e ter acesso a apropriações culturais; e
- enriquecer e explorar os resultados da interpretação de uma pesquisa, sobretudo as contradições.

Além disso, Carey (1994) explica algumas características desse tipo de pesquisa com grupos focais.

- O líder do grupo focal deve ser alguém diferente do pesquisador.
- O papel do líder é monitorar o grupo conforme o plano original.
- Há de existir um vice-líder para tomar notas do comportamento não verbal e dar suporte logístico.

Em suas implicações o grupo focal sugere

- estudar temas complexos que envolvam níveis de sentimentos e experiências;
- trabalhar com grupos semiestruturados moderados por um líder, conduzido de modo informal, com o objetivo de coletar informações sobre um determinado tópico;
- dar atenção ao processo de educação para não o tornar uma terapia para o grupo e sim de relatos de experiências e crenças sobre o tópico escolhido.

Como exemplo de trabalhos com grupo focal, há alguns na área de Ciências Humanas que surgiram de teses e foram publicados. Utilizando-se desse referencial, destacaram-se na literatura brasileira:

Matos (2001), que considera o seguinte:

[...] grupo focal é uma técnica de entrevista em grupo que busca coletar informações dos sentimentos e opiniões dos investigados sobre uma determinada questão.

Outro autor é Guimarães (2004, p. 157), que trata a temática como segue:

Grupo de opinião, grupo focal (*focus group*) ou grupo de discussão é um procedimento investigativo que se aproxima de alguma maneira a uma entrevista coletiva. Significa centrar o foco da coleta de dados num ou mais grupos específicos, ou explorar um foco, um aspecto específico de uma questão a partir de um ou mais grupos. Sua utilização pressupõe a opção por coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo.

Este estudo insere-se no âmbito do crescimento da literatura na área, pois trabalharemos com grupos focais autorreferentes que, de acordo com Morgan (1997), servem a uma variedade de propósitos, não só para explorar novas áreas pouco conhecidas pelo pesquisador, mas também para aprofundar e definir questões de outras bem conhecidas, responder a indagações de pesquisa, investigar perguntas de natureza cultural e avaliar opiniões, atitudes, experiências anteriores e perspectivas. Na esteira desse entendimento, a pesquisa contou com a participação de um grupo de professores convidados no período 2010/2011. Assim, a composição do grupo envolveu três coordenadores pedagógicos,

dois técnicos em educação, dois mestrandos e cinco professores atualmente em regência. Essa composição e o número de participantes realizaram-se consoante acordo entre os membros que integram o referido grupo.

Com esse entendimento, vivenciamos um percurso organizado em sessões de discussão em um grupo autorreferente. Em tais sessões, discutimos aspectos relacionados à pesquisa e sua relação com a temática em estudo, evidenciando elementos de formação dos professores imbricados nesse processo.

Reflexões sobre o conteúdo das sessões em análise

Após a caracterização das sessões que constituíram essa ação na pesquisa, vale a pena olhá-las, agora, numa perspectiva analítica. É o que fazemos neste ponto do trabalho. Assim, podemos dizer que essa ação teve como propósito provocar um diálogo entre os participantes acerca do entendimento sobre Pedagogia Universitária e estimular o desencadeamento do diálogo destes com o próprio fazer. Essa responsabilidade foi assumida e materializou-se pelo cuidado e pela atenção que ensejou, ao possibilitar a exposição do saber-fazer docente dos participantes, bem como no modo como respeitou os limites/possibilidades do tempo, do espaço e das referências. Foram a própria prática efetiva, as inquietações e as expectativas dos participantes que orientaram o desenrolar dos trabalhos desenvolvidos. Ou seja, esse fato configurou-se em passaporte para a

aceitação do convite para “ler”, com base em um referencial teórico ancorado em músicas, filmes e textos, e possibilitou o desencadeamento de um processo reflexivo, no contexto da docência universitária, que tomasse como referência as práticas pedagógicas. Para isso, a dinâmica instituída contou com o expresso compromisso do grupo de dialogar com o fazer docente no âmbito de suas memórias.

Essa interpretação inicial, considerada à luz de observações tecidas por Larrosa (2006), leva-nos a constatar que a ação nem tendeu a “dar forma” nem a “levar até a conformidade”. Talvez se tenha aproximado da ideia de formação, que compreendemos como “uma prática de leitura”, no sentido de que “o que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer [...] ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer do dito”.

Nesse âmbito, a Pedagogia Universitária perspectivada implicou ponderar acerca da dimensão da pesquisa da reflexão e da crítica, com origem na análise de vivências pessoais ancoradas num referencial que, dentro dos limites, possibilitasse resignificar o saber – fazer existente. As temáticas propostas, com efeito, configuraram-se como temas que permitiram caracterizar a complexidade da docência universitária, tanto no sentido da independência entre ensino e aprendizagem, naquilo que respeita à organização do trabalho e da relação pedagógica, como das diretrizes que intervêm e interferem nesta relação de interdependência.

Apesar dos limites impostos pelo exíguo tempo, a cada sessão, ficavam patentes o envolvimento nas atividades e o investimento na troca de experiências, ultrapassando a disposição de superar a dificuldade em dialogar com os textos falados e escritos e utilizá-los como mediadores na reflexão sobre o nosso objeto de estudo. O grande desafio residiu em lidar com a imposição do tempo cronológico em confronto com as demandas do tempo pedagógico expressas entre outras, em tempo para ambientar-se com uma discussão, para sistematizar leituras, para lidar com outra lógica de conhecimento.

Embora tenhamos observado tal desafio, cremos que esse fato tenha vindo a possibilitar lidar com algumas das dificuldades, considerando também que eles facilitaram a concretização do que era solicitado aos participantes, isto é, das tarefas propositivas para realizarem e trabalharem com situações por eles constituídas. Observamos igualmente, que os participantes ficavam atentos às explanações dos colegas e se envolviam nas atividades além do limite do tempo, cada vez mais situando-se perante o fazer efetivo - apesar de apresentarem dificuldades de se confrontarem com os limites da própria prática, principalmente por conta da falta do hábito reflexivo e dos ditames da “ditadura do relógio” que impedia aprofundar o debate.

A perspectiva da materialização do intento em uma ação de formação institucional consolidou o que tinha sido perspectivado para a pesquisa, com vistas a possibilitar uma troca de experiências

entre docentes no contexto de reflexões sobre os desafios expressos à docência universitária no século XXI, ou seja, confirmaram a importância da reflexão acerca da pertinência social da educação superior e sobre seu próprio compromisso com a sociedade.

O vivenciado ao longo das seis sessões permitiu-nos assegurar que o desenvolvimento da pesquisa primou pelo investimento em atividades que mobilizavam os participantes a desencadear processos reflexivos. A cada sessão, ficavam patentes o envolvimento do grupo e o amadurecimento dos conteúdos trabalhados, fato indicativo de que a dinâmica desenvolvida mobilizou conhecimentos e possibilitou, dentro dos limites aqui apontados, o desencadear do diálogo com a própria formação.

Conclusão

Redigir esta parte do ensaio nos traz uma sensação de término, portanto, optamos por chamá-la de “conclusão,” embora sabendo que este momento traz na sua essência a origem de um novo. Antes de tudo, relembremos o objetivo geral deste estudo: analisar as reflexões e propostas de profissionais da educação básica sobre a Pedagogia Universitária com base na sua formação e prática pedagógica.

Para alcance do objetivo, valemo-nos da teoria praxiológica de Bourdieu, na condução do trabalho de campo, mediante a realização de grupo focal e entrevista de aprofundamento apoiadas, sobretudo, nos conceitos de *habitus* e de *campo*, segundo o pensador francês. Na ocasião,

identificamos, nas falas dos sujeitos e nas observações registradas, os traços essenciais do processo de elaboração de uma Pedagogia Universitária.

Os achados da incursão foram muitos, tal como demonstramos ao longo do estudo. Para mapeá-los, recorreremos à problemática inicial da pesquisa, configurada na questão central deste estudo: quais as contribuições que os profissionais da educação básica podem trazer para a elaboração de uma Pedagogia Universitária?

Em face do objetivo e da questão norteadora deste estudo, temos constatações oriundas da voz dos professores os quais apontaram para: a memória de formação; a formação contínua; as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional. Considerando, pois, os limites e as possibilidades da elaboração de uma pedagogia universitária, esta ficaria incompleta, se houéssemos nos detido apenas no referencial dos projetos e leis relativos ao campo pedagógico.

Os pontos em destaque referem-se a uma Pedagogia Universitária que permitirá a realização da práxis no campo pedagógico, em elaboração. Para dar conta das respostas, sem perder de vista essa perspectiva, é necessário considerar os comentários sob três aspectos, diretamente ligados a um projeto de elaboração de uma Pedagogia Universitária: como projeto pessoal; como projeto institucional e político, e como projeto coletivo permeados pela dimensão ética.

A elaboração de um projeto que contemple uma Pedagogia Universitária como projeto pessoal é o primeiro ponto.

Destaquemos o fato de que os depoimentos dos profissionais comprovam esse entendimento, ao apontar a centralidade do espaço universitário e escolar como espaço social, em que os profissionais da educação formataram a matriz do jeito de ser e de estar na profissão. Desses depoimentos algumas manifestações assinalam:

- o interesse pela profissão/ campo profissional;
- a necessidade de uma postura política, técnica, ética e estética do professor;
- o sonho e o desejo dos professores precisa ser respeitado;
- a articulação entre projeto de desenvolvimento profissional e projeto institucional;
- a descoberta da motivação deve voltar-se para o resgate do desejo;
- é preciso ouvir para poder dialogar; e
- a escola básica é reflexo da formação na universidade.

Identificamos a ressonância de tais fatos na leitura dos depoimentos, em constatações que indicam a presença do sujeito profissional em prática. A dificuldade é expressa de várias maneiras, nas falas, pelo fato de os entrevistados se perceberem, às vezes sim, às vezes não, sujeitos coletivos do processo de seu tempo histórico ao manifestarem suas impressões acerca das políticas de formação. Tais depoimentos evidenciam como fator preponderante, os desdobramentos das políticas educacionais, que deixam marcas, apontando a competitividade e o individualismo, no meio educacional, como aspecto de consequências estruturais para o processo formativo.

Comprovamos, também, que os investigadores entendem a formação contínua relacionada à força do *habitus* partilhado, visto como cuidado com a formação que articule os saberes pedagógicos e científicos; proporcione a melhor formação científica e/ou curricular; respeite e valorize, socialmente, o trabalho dos professores; e priorize a dimensão teoria/prática. Eles consideram o mesmo processo como propulsor da elaboração de uma Pedagogia Universitária, razão por que há a necessidade de investimento na formação contínua, enfatizada nas falas, como um elemento estruturante e, embora tácito, unânime entre os entrevistados. Na visão dos profissionais, identificamos a tendência a um novo *habitus*, que é possível pensar um novo profissional, portador do *habitus* alinhado às necessidades humanas, voltado para a escola atual; o profissional da educação que, segundo Pimenta (1999, p. 26), entre

[...] em contato com os saberes sobre educação e sobre pedagogia, e possam encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos na ação.

A Universidade e a Escola, entendidas pelos sujeitos como *locus* de formação e de elaboração de uma Pedagogia Universitária, devem ter como proposta a formação contínua de seus professores. Em diferente medida, no entanto, constata-se que a valorização dos projetos (relativos à formação) desenvolvidos é de interesses distintos (de políticas vigentes, de formação,

financeiros, interesses pessoais), nem sempre associados ao que é acordado coletivamente. A situação vincula-se, normalmente, à cultura profissional. Nas últimas décadas, é expressa para os professores a necessidade de resolver, por sua conta, o ônus das difíceis condições de trabalho alimentadas pelas políticas públicas, por exemplo, imposição da necessidade da formação continuada, sem as condições para tal. Isso comprova a tese de Bourdieu (2003) de que a atividade pedagógica pode se tornar uma violência simbólica à medida que as instituições sociais, entre elas o Estado, mediante as políticas, desconhecem o poder manipulador, fazendo-se reconhecer como autoridade legítima, advindo daí o arbitrário de imposição com o arbitrário do conteúdo imposto.

Outra observação da fala dos entrevistados nos revela suas inquietações com o processo cognitivo do ensino e com o conhecimento científico, algo, muitas vezes, ignorado institucionalmente, talvez pelo próprio “desconhecimento” da história e da produção científica, nas dimensões técnica, política e pedagógica, resultando em trabalho pedagógico desatualizado e ativista. A desatualização pode ser tributária da formação recebida e não maximizada da trajetória profissional, pela pouca ou nenhuma oportunidade de prosseguimento dos estudos relativos à área de formação. Alguns estudos registram que os profissionais têm consciência das deficiências de sua formação e reivindicam oportunidades para se capacitar melhor (ALVES, 1998). O sistema oficial de ensino, geralmente, não oferece sistematicamente situações de

aprendizagem que deem oportunidades de continuidade dos estudos para manter o professor informado cientificamente, bem como atualizado sobre o campo pedagógico e acerca das dinâmicas sócio/ históricas e políticas.

Quanto ao segundo ponto da análise – uma Pedagogia Universitária como projeto institucional – defendemos o argumento de que a instituição educacional deve ser espaço de construção do conhecimento para a formação, de que os profissionais são sujeitos e não objetos. São portadores da epistemologia da prática, pois têm conhecimento e referencial teórico, estabelecidos com base no próprio campo de trabalho, – o que os diferencia e estabelece a profissão. O campo de trabalho, no entanto, ainda se configura, em grande parte, como instrumento do poder simbólico do Estado, pois os entrevistados comentam as fragilidades das políticas educacionais, como aspectos que bloqueiam a elaboração de uma Pedagogia Universitária em curso. É o que trazemos como achados nas entrevistas, quando falamos de formação contínua, pois garantem que este processo está em grande parte voltado a:

- interesses pessoais, a partir da busca por Pós-graduação;
- exigências do currículo – LATTES;
- lacunas da formação inicial;
- compreensão de ser inacabado;
- possibilidades do trabalho;
- participação em grupos de estudo e de pesquisa;
- necessidades do trabalho; e
- busca de fundamentação das ações.

É verdade que este é, hoje, um acontecimento incontestável, pois as políticas educacionais voltadas para o ensino superior praticam a educação, a fim de preparar os profissionais não para o ofício de professor, mas para o *habitus* da economia capitalista. Por outro lado, é preciso que os profissionais da educação assumam esta responsabilidade e desenvolvam opções que possibilitem o novo *habitus*, ou seja, novo *habitus* que não se concretiza automaticamente, mas que é mediado pelo indivíduo e pelas relações sociais; novo *habitus* compreendido como sistema flexível de disposições e sistema de esquemas em elaboração, como produto de relações dialéticas, entre a exterioridade e interioridade; novo *habitus* visto da perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, em decurso de transformação identitária.

Ao vermos a Universidade e a Escola como espaço de formação do campo pedagógico, temos a perspectiva de Freire (1997), que concebe a escola como espaço de esperança, resistência e possibilidade. A ideia reforça nossa posição, com amparo em Bourdieu (2003), sobre a possibilidade de as instituições de ensino promoverem a instauração de novo *habitus*, reorganizando-se, internamente, em todos os aspectos (técnico-pedagógico, político e administrativo), tendo em vista um objetivo comum. Admitimos o trabalho coletivo como contraposição à cultura individualista da sala de aula, instaurada, o que não significa desconsiderar outros aspectos relacionados ao efetivo fazer pedagógico.

Fazemos mister a proposta de formação da sala de aula, como defendem os entrevistados, ao solicitarem outros espaços de realização do trabalho pedagógico. Nesse espaço, edificam-se o profissional e a instituição escolar, ou seja, o professor se (re)faz na ação e na interação que o espaço institucional escolar permite, ao recuperar o eixo pedagógico de sua ação traduzida em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade e para a melhoria das condições escolares. Dessa forma, faz sentido falar-se da Pedagogia Universitária como projeto-coletivo – o que exige do espaço institucional a criação de estratégias que mobilizem os educadores na constituição do projeto político pedagógico. Aqui, falamos da escola como manifestação da vida, em toda sua complexidade, com as indagações sobre a comunidade educativa, que tem o modo próprio de ser, de conhecer e de querer. Uma escola que traduz os anseios e as necessidades profissionais dos integrantes.

Entre as estratégias de formação do projeto político-pedagógico, está a formação contínua. No dizer de Canário (1997, p. 14), a formação contínua “centrada na escola”, no caso em epígrafe “A Universidade”, mas isso não significa autogestão da formação, nem dispensa apoios externos. “Esta valorização do contexto de trabalho como ambiente formativo e da formação como processo [...] tende a favorecer uma interativa situação que envolve a todos os integrantes da escola de forma simultânea” e a ajudá-los a iniciar e conduzir, de modo pertinente, o ciclo de resoluções de problemas. Essa estratégia de trabalho cobre

também as necessidades de formação apontadas pelos profissionais pesquisados. Entre elas destacamos:

- a busca da relação teoria X prática;
- a busca de aproximação do conhecimento com a realidade;
- um olhar atento às necessidades da escola – comunhão entre a escola básica e a universidade;
- o contato da escola com a pesquisa;
- a articulação da formação com os projetos políticos dos cursos/IES;
- o assumir a interdisciplinaridade.

Tudo isso nos leva a refletir acerca das deficiências da formação pedagógica de professores, sobretudo, os que estão em exercício nas salas de aula da Universidade.

Chamamos atenção para um aspecto. O fato de trabalho docente universitário dever transpor a sala de aula não significa que não seja necessária a recuperação do trabalho pedagógico dentro da Universidade, pois, de acordo com os profissionais entrevistados, parece existir um movimento de desfiguração das atividades pedagógicas (conteúdos específicos x conteúdos pedagógicos), ante as responsabilidades impostas, as políticas e as condições de trabalho. Isso interfere profundamente nas possibilidades de realização do trabalho pedagógico de qualidade.

Considerando que não pode haver profissão ancorada na insuficiência de saberes formais capazes de sustentar a prática, a Universidade, por ser lugar, por excelência de formalização desses saberes, não pode assumir uma postura que termina por ratificar uma posição na

qual a condição profissional da docência universitária exige para o seu exercício apenas saberes formais das profissões que se apresentam como objeto de formação.

Esse entendimento nos leva a maior esforço de interpretação do significado das práticas pedagógicas, bem como à reflexão do conhecimento pedagógico que se constitui na compreensão dos aspectos científicos da educação. Trata-se de desvendar os fundamentos filosóficos existentes na relação entre teoria e prática, pois a Pedagogia Universitária entendida com suporte na ciência Pedagogia, tem o seu sentido na humanização da práxis.

Os esclarecimentos indicam que a formação dos professores universitários precisa instalar outro cenário para o trabalho pedagógico, secundado pelo estatuto epistemológico da Pedagogia, cujas concepções precisam estar alinhadas com uma dimensão científica, que assegure as condições do pensamento autônomo para tornar possível uma dinâmica de autoformação participada¹.

Também elucidam o fato de que, no contato com a prática educativa de aspecto pedagógico, o conhecimento profissional se enriquece com outros campos (social, moral, ético), além de permitir fomentar a análise e a reflexão sobre a prática edu-

¹ Compartilhamos com Pimenta, (2006) ao indicar a pesquisa crítico colaborativa, como uma dinâmica de autoformação participada, mediante a qual, os educadores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas (necessidades) práticos com que se defrontam.

cativa, na tentativa de recomposição dos esquemas, percepções e crenças, ou seja, do *habitus* pedagógico.

Tal *habitus* poderá patrocinar um conhecimento profissional, imaginário, intuitivo, criativo e científico que se faz legítimo, ou seja, a análise e reflexão das situações problemáticas vividas, não apenas instrumentais, favorecem o profissional da educação a elaborar o sentido de cada situação, muitas vezes, única. Por isso, a formação precisa não apenas se aproximar da prática educativa, mas, sobretudo, aliar-se à escola e a outras práticas pedagógicas.

O conhecimento teórico da praxiologia bourdieusiana, de apoio à prática educativa, favorece a compreensão da instauração do *novo habitus*, consequentemente, a efetiva elaboração de uma Pedagogia Universitária alimentada pelas necessidades (questões políticas, vivências coletivas, informações atualizadas, questões de empregabilidade, posição política e ética) da profissão dos educadores e do salto qualitativo do ensino-aprendizagem.

Na elaboração de uma Pedagogia Universitária, os profissionais concebem novas significações, como atividades pedagógicas voltadas para a formação integral do homem, em dimensão coletiva

e ética, afastando, assim, o imperialismo do individualismo com origem na práxis.

À vista dessas posições, uma Pedagogia Universitária em sua elaboração se faz sobre a base do *habitus* que compreende as dimensões *ethos* e *héxis*², inseridas no campo social. Dessa forma, se, de um lado, o *habitus* reproduz os referenciais da cultura legitimada, de outro, desenvolve um trabalho cognitivo de ressignificação dos objetos materiais e imateriais da cultura. Admitimos a ideia de que, pelas práticas, a formação vem construir um universo simbólico próprio, do subcampo cultural que se materializa nos agentes, por meio de esquemas de percepção, pensamento e ação. Sob essa ótica, podemos afirmar a viabilidade de constituição de *novo habitus* no campo pedagógico, que, para compreender a ressignificação voltada para a elaboração de uma Pedagogia Universitária, deve ser essencialmente permeado pela dimensão ética voltada para a práxis.

² Bourdieu (2003) ao tomar o conceito de *habitus*, leva em conta a autarquia do homem, defendida por Aristóteles, no sentido de construtor da própria morada que compreende o espaço do *ethos*. Dessa forma, segundo Bourdieu (1983, p. 104), “a força do *ethos* é que se trata de uma moral que se tornou *hexis*, gesto, postura”. O autor chama atenção para o conceito de *habitus* que engloba dialeticamente a noção de *ethos* e *héxis*, pois não se pode compartimentar essas dimensões. Por isso, como ele próprio o afirma, “pouco a pouco fui começando a utilizar apenas a noção de *habitus*” (BOURDIEU, 1983, p. 04). Com esse entendimento, apresenta um verdadeiro círculo dialético entre o “campo social”, o *ethos* a *héxis* e o *habitus*, permeado pela práxis, na dimensão ética.

Referências

- ALMEIDA, M. I. *Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários*. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2011.
- ALVES, Nilda. *Trajectoria e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zero, 1983.
- _____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: CONGRESSO NACIONAL DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO, 1, 1997, Portugal. *Anais..* Universidade de Aveiro, 1997. p. 1-16.
- CAREY, Martha Ann. The group effect in focus groups: planning, implementing, and interpreting focus group research. In: MORSE, Janice M. *Critical issues in qualitative research methods*. London: SAGE Publications, 1994.
- CUNHA, M. I. da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: Junquiera & Marin Editores, 2005.
- CUNHA, M. I. da. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junquiera & Marin Editores, 2006.
- _____. *Reflexões e práticas em Pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da Educação: unidade teoria e prática*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- GHEDIN, E.; FRANCO, Maria Amélia S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GUIMARÃES, Valter S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças piruetas e mascarados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEITE, Denise (Org.). *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes. *Juventude e escola: desvendando teias de significados entre encontros e desencontros*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- MORAIS, E. S. de. *A UECE e a política estadual do ensino superior*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

MORGAN, D. *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series. London: Sage Publications, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Estágio na formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências de formação e na atuação docente. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro; FRANCO, M. A. Santoro (Orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. M. de. *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Pedagogia universitária*. São Paulo: FEUSP, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, A. V. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROCHA, Antônia Rozimar Machado. *Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a pseudodemocratização na contra-reforma da educação superior no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

WEBER, Max. *Sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1989.

Recebido em maio de 2012

Aprovado para publicação em setembro de 2012

