



## A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DISCUSSÕES E COMPOSIÇÕES UNIVERSITÁRIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Graciela da Silva Salgado<sup>1</sup>

Camila Kuhn Vieira<sup>2</sup>

Antonio Escandiel de Souza<sup>3</sup>

Sirlei de Lourdes Lauxen<sup>4</sup>

Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social,  
Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, Cruz Alta – RS, Brasil.

*“[...] A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire).*

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Graciela da Silva Salgado, Camila Kuhn Vieira, Antonio Escandiel de Souza y Sirlei de Lourdes Lauxen (2020): “A Docência no Ensino Superior: discussões e composições universitárias para a formação de professores”, Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, ISSN: 1988-7833, (septiembre 2020). En línea:  
<https://www.eumed.net/rev/cccss/2020/09/docencia-ensino-superior.html>

**RESUMO:** A abordagem deste trabalho científico se destina a relatar e refletir a vivência de uma aluna da Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), em seu estágio curricular da disciplina eletiva de Docência no Ensino Superior, no qual este estágio ocorreu no Curso de Graduação de Pedagogia/Regular da UNICRUZ, sob a temática “*A gestão dos tempos e dos espaços na escola*”. Constituída metodologicamente de leituras, observação, planejamento e prática de intervenção mediante o relato de experiência sobre as especificidades do que é ser docente universitário. Diante disso, esse texto possibilita refletir os pressupostos dos espaços escolares na educação infantil mediante as políticas públicas, diretrizes pedagógicas, dentre outros. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>1</sup> Mestranda Bolsista TAXA-CAPES do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Especialista em Educação Infantil pela UFSM. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Cruz Alta -RS. E-mail: [gracielasalgado79@gmail.com](mailto:gracielasalgado79@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda Bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. E-mail: [camilakuhn1994@hotmail.com](mailto:camilakuhn1994@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Estudos da Linguagem. Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ. E-mail: [asouza@unicruz.edu.br](mailto:asouza@unicruz.edu.br)

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. E-mail: [slauxen@unicruz.edu.br](mailto:slauxen@unicruz.edu.br)

**Palavras-chave:** Espaços escolares, educação Infantil, ensino, aprendizagem.

## **ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DISCUSIONES Y COMPOSICIONES UNIVERSITARIAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

*"[...] La educación no cambia el mundo. La educación cambia a las personas. La gente transforma el mundo" (Paulo Freire).*

**Resumen:** El enfoque de este trabajo científico tiene como objetivo informar y reflejar la experiencia de una estudiante graduada del Máster Académico en Prácticas Socioculturales y Desarrollo Social de la Universidad de Cruz Alta (UNICRUZ), en su pasantía curricular en la disciplina electiva de Enseñanza en el Educación superior, en la cual esta pasantía se llevó a cabo en la Pedagogía de Pregrado / Curso regular de UNICRUZ, bajo el tema "La gestión de tiempos y espacios en la escuela". Metodológicamente constituido por lecturas, observación, planificación y práctica de intervención a través del informe de experiencia sobre los detalles de lo que es ser un profesor universitario. En vista de esto, este texto permite reflejar los supuestos de los espacios escolares en la educación de la primera infancia a través de políticas públicas, pautas pedagógicas, entre otros. Este trabajo se realizó con el apoyo de la Coordinación para la Mejora del Personal de Educación Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamiento 001.

**Palabras clave:** espacios escolares, educación Infantil, enseñando, aprendizaje.

## **TEACHING IN HIGHER EDUCATION: DISCUSSIONS AND UNIVERSITY COMPOSITIONS FOR TEACHER TRAINING**

*"[...] Education does not change the world. Education changes people. People transform the world" (Paulo Freire).*

**ABSTRACT:** The approach of this scientific work is intended to report and reflect the experience of a student of the Graduate Program of the Academic Master's Degree in Sociocultural Practices and Social Development at the University of Cruz Alta (UNICRUZ), in her curricular stage of the elective discipline of Teaching in Higher Education, in which this internship took place in the Pedagogy / Regular Graduation Course of UNICRUZ, under the theme "The management of times and spaces at school". Methodologically constituted of readings, observation, planning and intervention practice through an experience report on the specifics of what it is to be a university teacher. In view of this, this text makes it possible to reflect the assumptions of school spaces in early childhood education through public policies, pedagogical guidelines, among others. "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

**Keywords:** School spaces, child education, teaching, learning.

## 1 Introdução

A docência universitária é uma prática educacional vinculada ao ensino e a pesquisa, envolvendo os paradigmas do processo de ensinar e aprender, os quais são complexos e abrangem uma série de fatores sociais que a academia universitária precisa produzir e receber. Novas abordagens e teorias acerca do conhecimento são emergentes, principalmente na era da tecnologia, da modernidade líquida (BAUMAN, 2001) e da informação *touch*, que se expandem na 'velocidade da luz' e perpassam pela prática docente do professor-pesquisador.

A reflexão que aqui está implicada compreende a regência de aulas no Curso de Pedagogia, unindo teoria e prática no contexto do ensino-aprendizagem com os acadêmicos. Na oportunidade interventiva é possível comprovar *in loco* a relação entre professor e aluno, conteúdo e didática, teoria e prática, produção e avaliação das aprendizagens, ou seja, como conduzir a teoria de maneira íntegra para compô-la no dia a dia da sala de aula. Essas relações não são tácitas e, para tanto, fica comprovado a importância das disciplinas que preparam os futuros professores universitários em sua ementa e plano de estudos. No entanto, os alunos preferem momentos de estágios curriculares.

Nessa perspectiva, a abordagem deste trabalho científico se destina a relatar e refletir a prática docente de estágio curricular da disciplina eletiva de Docência no Ensino Superior, no qual o curso escolhido para o presente estágio foi o Curso de Graduação de Pedagogia/Regular da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ e, que teve como objetivo preparar os mestrandos, futuros docentes, para atuar na educação universitária. Este estágio ocorreu no primeiro semestre de 2019 e foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A disciplina Docência no Ensino Superior é oriunda do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado Acadêmico) da UNICRUZ. No qual traz em sua ementa estudos e reflexões sobre a organização do conhecimento: ensino, pesquisa e extensão, objetivando a organização do planejamento e do processo didático em seus eixos norteadores: ensinar, aprender, pesquisar, avaliar e produzir conhecimentos, na perspectiva interdisciplinar e de metodologias ativas.

Neste viés, a interdisciplinaridade aqui elencado é referido ao pensar, ao questionar e ao construir. Fazenda (1994, p.88) ressalta que “em nível de universidade, têm procurado na busca de superação da dicotomia ensino/pesquisa transformar as salas de aula dos cursos de graduação em locais de pesquisa, e não esperar que a pesquisa fique reservada apenas à pós-graduação.”

Desta forma, os conteúdos programáticos nesta disciplina foram divididos em eixos: Eixo 1- (Inter) faces da docência universitária no contexto sociocultural versando a Educação Superior no Brasil e Formação do professor: saberes docentes e identidade; Eixo 2 - A ação pedagógica no processo de ensino aprendizagem apresentando o Planejamento e avaliação no ensino superior e a

Organização do trabalho pedagógico e as questões metodológicas e; Eixo 3: A unidade teoria e prática: estágio docente resultando no Estágio curricular docente.

Este trabalho científico discorre as indagações propostas no Eixo 3 que corresponde ao Estágio curricular docente, no qual as principais atividades-tarefas deste estágio foram: observação das aulas; análise do PPPI, PDI, PPC do Curso; análise do Plano de Ensino da disciplina; observações e acompanhamento da aula; planejamento das aulas e; ministrar aulas na turma.

Para tanto, os autores elencados para embasar esse relato de estudo, experiência e prática no Curso de Pedagogia/Regular da UNICRUZ, foram autores estudados no período que antecederam o estágio (Eixo 1 e 2). Com profundas discussões, tais leituras serviram de subsídio para os mestrandos elencarem metodologias e abordagens em diferentes cursos de graduação. Nesse caso, foram selecionados autores afins com o problema e a temática desta intervenção, sendo estes: Lauxen (2011), Masetto (2005), Rossato (2002), Freire (1996), Rinaldi (2013), dentre outros.

A problemática que gerou o tema foi “A gestão dos tempos e dos espaços na escola”, com o objetivo de refletir acerca dos espaços escolares, da construção a uma breve explanação sobre as políticas públicas que regulamentam os projetos arquitetônicos no Brasil. Essa discussão enreda-se com a importância de tornar os espaços escolares potentes recursos na aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos (Educação Infantil). A metodologia é mediante o relato de experiência, com momentos de estudos teóricos, observação, planejamento e prática.

Esse trabalho está organizado em duas sessões. A primeira conceitua-se nos aspectos teóricos e metodológicos da docência universitária, bem como as diretrizes do curso de pedagogia no qual se deu a prática de estágio. A segunda sessão trata especificamente sobre a intervenção na turma do 3º semestre do Curso de Pedagogia e aborda a temática trabalhada com embasamentos acerca do espaço escolar, da projeção ao uso do espaço enquanto recurso pedagógico reforçado pela intencionalidade do professor. E, finaliza com considerações sobre a importância da experiência da intervenção docente no ensino superior.

## **2. Docência universitária: aspectos teóricos e metodológicos**

A docência é uma profissão alicerçada em muitos saberes mediados pelo professor, que precisa ter um repertório sólido de conhecimentos e lançar mão de uma didática emancipadora, em que dê a si próprio e ao aluno/aprendiz, condições de juntos consolidar aprendizagens e, com o passar do tempo, reinventar as relações no processo de ensino e de aprendizagem. Da mesma forma, inteirar-se de concepções e métodos para “[...] ter clareza da sociedade em que vivemos. Ter olhar atento para a realidade, para seu momento histórico-social, onde a prática docente e pedagógica é dinamizada” (LAUXEN, 2011, p. 45). Embasado nesse pressuposto, a docência no ensino superior visa promover e refletir o papel do professor universitário aliado ao compromisso de uma prática pedagógica crítica, emancipatória e humanizadora.

Frente aos desafios de conectar o mundo social aos saberes produzidos pelo meio acadêmico, “[...] torna-se fundamental compreender as tendências que se desenham no horizonte e vislumbrar quais são os papéis, tanto da educação como do professor” (ROSSATO 2002, p. 89). A atuação profissional está apoiada no tripé que sustenta a universidade, que é “o ensino a pesquisa e a extensão” (ROSSATO, 2002, p. 46). Esses pilares são, na contemporaneidade, apoio necessário e importante aos fazeres inerentes à docência, pois são fomentadores de práticas que qualificam aqueles que atuarão no mercado de trabalho após sair da universidade (ROSSATO, 2002).

Nesse contexto, o docente possui como característica principal ser um constante pesquisador. Assim, Lauxen (2011, p. 52) afirma que “a pesquisa pode se tornar alicerce para que se construa um processo interdisciplinar efetivo no cotidiano, através de uma prática pedagógica que esteja impregnada de discussão [...]”. Destaca ainda, a importância de o professor realizar “uma prática onde se tenha presente o conhecimento da realidade para tematizá-la, problematizá-la, questioná-la, discuti-la, como aspecto primordial à formação comprometida com as mudanças nos modos de ser educador” (LAUXEN, 2011, p. 52).

Pensar os aspectos teóricos e metodológicos que permeiem a prática docente é pensar no mundo e nas suas constantes mudanças. Por isso, a chamada que os tempos atuais fazem aos professores é diferente do clamor que se fizera no passado. Vivemos na era da informação, da comunicação, da globalização, do capitalismo, como mencionado por Bauman (2001) em sua obra *Modernidade Líquida*, na qual esses aspectos da contemporaneidade influenciam diretamente a área das Ciências Humanas e Sociais, pois é necessário revisitar constantemente a história que compõe os sujeitos, bem como as diferentes formas de aprendizagem e as distintas ferramentas que contribuem para a consolidação dos saberes nas diversas áreas do conhecimento.

Ser professor no ensino superior exige ter pressupostos teóricos aliados a recursos didáticos e metodológicos que “a partir de uma práxis histórica que analisa o presente, reinterpreta o passado e cria alternativas para o futuro” (ROSSATO, 2002, p.93). O professor leva o acadêmico a pensar e refletir sobre a conjuntura educacional a qual está inserido. Nesse panorama, o professor precisa lançar mão de metodologias que sirvam para retomar aquilo que a humanidade já sistematizou, bem como lhe permitam dar conta de assuntos emergentes que os tempos atuais impõem.

Nos dias atuais, com as tecnologias e o acesso instantâneo a diversas áreas do conhecimento, esses recursos viabilizam diversas formas de dinamizar a sala de aula e, inclusive, oportuniza ao professor estar aberto às diferentes formas de aprendizagens e com maior hipótese de êxito no que tange à aprendizagem do aluno e, diante disso, contemplar as múltiplas linguagens presentes dos indivíduos. No entanto, chama-se a atenção para o fato de que “a tecnologia é insuficiente quando a base não está assentada em valores da humanidade ou, se preferirmos, das *humanidades*<sup>5</sup>” (ROSSATO, 2002, p. 103). Estar em sala de aula é sempre um compromisso assumido em prol do sujeito ‘aprendente’, pois o professor se prepara para ensinar aos alunos e

---

<sup>5</sup> Destaque dos autores.

utilizar todo o aparato tecnológico possível para qualificar sua docência, se aproximando cada vez mais de um meio de saberes que contemple satisfatoriamente a todos. Pois, para Morin (2003, p.98):

O ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida. A transmissão necessita, evidentemente, de competência, mas além disso, requer uma técnica e uma arte.

Nesse aspecto, Masetto (2005) enfatiza a existência de um paradigma que, segundo ele, está apoiado sob três pilares, quais sejam: i) Organização curricular; ii) Constituição de um corpo docente altamente capacitado do ponto de vista profissional, com mestrado e doutorado em sua área; iii) Uma metodologia que deve, em primeiro lugar, dar conta de um programa cumprido. Na sequência, Masetto (2005) justifica que nesse paradigma o sujeito é o professor, e que para que isso seja revisto, é necessário repensar a aula e propor outro paradigma. Nesse ponto de vista, o autor indica substituir a ênfase no ensino e focar na aprendizagem. Alerta ainda para a complexidade disso, por se tratar de pessoas, ou seja, “universitários nos diversos aspectos de sua personalidade” (MASETTO, 2005, p. 82).

As diferentes formas de aprendizagem se desenrolam diretamente na sala de aula com os acadêmicos e levam, sobretudo os professores universitários, a pensar sobre como ser um bom docente no ensino superior, qualificado não só em termos de titulação, mas com competências que permitam enxergar detalhes importantes no que tange às especificidades de aprendizagens dos acadêmicos, prevendo, a partir do olhar criterioso de uma avaliação constante, os desafios impostos de ser agente em conjunto na formação de futuros profissionais para a sociedade.

Intentando quebrar tal paradigma e voltar a docência no ensino superior para uma prática significativa que traga o acadêmico para o centro da aprendizagem, Masetto (2005) lista algumas habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos do ensino superior, quais sejam: i) alunos com a capacidade de desenvolver suas habilidades intelectuais, uma pessoa crítica e reflexiva, argumentativa, que é capaz de produzir conhecimentos; ii) O desenvolvimento das habilidades humanas e profissionais, ou seja, competências que a sociedade espera de um bom profissional, atualizado, que trabalha em equipe, que busca agir em rede, conectado com as tecnologias e com os profissionais de seu ramo ou de outros paralelos que possam *linkar*<sup>6</sup> conhecimentos e, dessa forma, dinamizar sua profissão. A sala de aula, formadora na universidade, deve prever tempo e espaço para que isso seja parte do currículo constitutivo desses futuros profissionais; iii) desenvolvimento de um profissional capaz de abordar ‘na’ e ‘para’ a sociedade os conhecimentos conquistados na universidade para agir no âmbito cultural, político e econômico, tendo em vista os princípios éticos de um profissional-cidadão.

Frente a essas características elencadas por Masetto (2005), fica evidente a mudança de paradigma que, segundo ele, está centrada no desenvolvimento do acadêmico. Nessa perspectiva, a sala de aula universitária dá um giro de 180º, pois a pergunta do professor passa a se relacionar

---

<sup>6</sup> Destaque nosso.

diretamente com a aprendizagem do aluno e, para tanto, esse paradigma está apoiado em três pilares, que assim se definem: i) organização curricular integrada com a interdisciplinaridade, com meios de associar teoria e prática, universidade e situações profissionais; ii) os professores são pessoas altamente qualificadas e, além de excelentes profissionais, também são pesquisadores de sua área, que trazem junto a premissa da formação continuada como competência pedagógica, um professor que compreende a importância de fomentar as relações aluno com aluno, aluno com professores, de levá-los a ter contato com outros profissionais de sua área, bem como a ter acesso a diferentes locais onde poderão atuar. Enfim, um docente no ensino superior que compreende a importância das relações nas vivências de aprendizagem dos alunos; iii) a metodologia busca a redefinição dos objetivos da aula e de seu espaço com o uso de tecnologias ativas e com um processo de avaliação que vise um *feedback*<sup>7</sup> do aluno.

Os aspectos levantados evidenciam a necessidade da mudança de paradigma e a consciência metodológica de que os pressupostos teóricos se embasam na trajetória acadêmica dos estudantes e devem ser consubstanciados com as práticas inovadoras já citadas. Masetto (2005) ressalta ainda de nortear uma sequência de possibilidades metodológicas para estar na sala de aula do professor universitário. Ao elencar um *roll* de perspectivas didáticas, o autor qualifica a visão de uma sala de aula rica em formas de conduzir a aprendizagem de diferentes modelos, mas sem esquecer de etapas e recursos fundamentais, tais como o embasamento teórico que norteia a disciplina, a condução das atividades orientadas, sejam em grupos ou individualmente, o momento do debate e da discussão onde os conceitos são apresentados e compreendidos, bem como o momento sistematizador do objeto de conhecimento e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem (MASETTO, 2005).

Dessa forma, os pressupostos teóricos e metodológicos perpassam pelas normativas e diretrizes institucionais, das coordenações de cursos e, por fim, por normativas específicas do docente, ou seja, os planos de estudo e de trabalho, sempre com o propósito de valorizar a aprendizagem dos acadêmicos. Para tanto, na sequência, essas normativas e documentos institucionais citados acima, são analisados a fim de compreender sua estrutura e relevância para a qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino superior.

## **2.1 O curso de pedagogia e suas diretrizes**

A pedagogia está presente no ato de ensinar, de aprender, na amplitude da ação educativa e, nesse ínterim, Nóvoa (2017, p.1114) conduz reflexões acerca da formação docente para o ensino superior em uma linha na qual acredita que “[...] as profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação de profissionais mais experientes”. O professor é um profissional polivalente e, portanto, pode ocupar em sua carreira diferentes setores além da sala de aula. Nesse sentido, conceber

---

<sup>7</sup> Destaque dos autores.

documentos norteadores de um ou mais cursos de nível superior não é trabalho de uma pessoa só. Porém, nesse caso, o gestor de curso é aquele que conduz e busca aproximar das discussões, bem como instigar os docentes a participar coletivamente da construção do documento político pedagógico que norteia os processos de ensino e aprendizagem.

O projeto pedagógico de uma instituição educativa, segundo Libâneo (2008, p. 357), “[...] confere maior amplitude à ideia de um planejamento abrangente de todo o conjunto das atividades”, a exemplo disso, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPP) da Unicruz (UNICRUZ, 2018) tem quatro princípios balizadores em sua proposta curricular: flexibilidade, autonomia, integração e atualização, tais fundamentos se explicam, pode-se dizer, frente as necessidades emergentes de uma modernidade líquida (BAUMAN, 2001), rodeada de transitoriedades e mudanças de conceitos que estão longe de ser sólidos, acabados ou imutáveis.

O curso que forma e prepara pedagogos para a sociedade, visa, em sua concepção de currículo, um profissional adequado às demandas atuais, com capacidades empáticas, que esteja familiarizado com a interdisciplinaridade e que tenha uma visão holística da realidade. Os pedagogos têm um amplo mercado de trabalho e para dar conta dessa demanda é necessário dispor de habilidades dialógicas. A comunicação com outras áreas do conhecimento é fundamental para estar conectado aos constantes desafios impostos pela rapidez que se processa a informação e o conhecimento científico.

O foco dessa produção é a docência no ensino superior. Nesse caso, é pertinente destacar questões constituintes dos professores que serão, via de regra, formadores de outros professores, sobretudo, nesse caso, o curso de pedagogia, *locus* da prática realizada.

Nóvoa (2017, p. 1109) dedica seus saberes às questões pertinentes à formação universitária e, diante disso, impõe a si próprio um questionamento que afirma ser fácil “a pergunta”<sup>8</sup>, mas difícil e complexa a resposta, uma vez que se questiona “como construir programas de formação de professores que nos permitam superar [...] distâncias?” (NÓVOA, 2017, p.1109). Diante disso, cabe destacar que profissionalidade docente é dar a merecida relevância ao papel social que o professor ocupa e, nesse sentido, evidenciar suas peculiaridades formativas, porque:

Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? Para responder temos de proceder a três deslocamentos. A primeira deslocamento leva-nos a valorizar o *continuum* profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada. A segunda deslocamento conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias e a buscar nelas uma fonte de inspiração. A terceira deslocamento situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente (NÓVOA, 2017, p. 1113-1114).

Essa reflexão mostra o quão complexa é a formação de profissionais que atuarão na docência, quantos postulados teóricos e metodológicos a universidade emprega em suas grades curriculares e impregnam ou não os futuros professores na hora de decidir-se por uma ou outra

---

<sup>8</sup> Destaque dos autores.



metodologia de trabalho e, frente a isso, manter-se pleno e motivado para exercer a carreira no magistério e continuar assegurando qualidade de ensino e aprendizagem própria e de seus alunos. Com esse propósito, o PPP do curso de Pedagogia da Unicruz apresenta uma concepção de aula pautada nos pressupostos vistos em Masetto (2005), em que esta se configura em um espaço centrado na aprendizagem articulada ao ensino e numa via de mão dupla com o professor que ensina e aprende e vice-versa.

Nesse viés, o planejamento enquanto instrumento de aprendizagem é parte elementar da formação de professores. Por isso, considerar o estudo da realidade para a qual se destina e traçar previamente uma coleta de dados acerca da realidade contextual dos discentes, faz parte de um bom planejamento. Esse artefato, inerente à práxis docente, configura-se numa marca registrada da pesquisa constante que atravessa o cotidiano do professor e do aluno, “o plano” não serve para antever e finalizar, mas sim para garantir os processos de aprendizagens, porque nesses, as revezes são inevitáveis.

O planejamento evidencia a pesquisa como principal atuadora na forma de contatar a realidade. O professor atento considera o ensino e a aprendizagem como “nascimentos da curiosidade que provoca a atividade de pesquisa” (UNICRUZ, 2018, p. 39). Nesse sentido, atrelada a um bom planejamento, a extensão também pode dar visibilidade, ao mesmo tempo que dá retorno à sociedade das produções com que a instituição acadêmica está imbuída de produzir, considerando as demandas sociais que se apresentam, oportunizando o contato direto dos acadêmicos com a realidade local. Nóvoa (2017) afirma ser necessária a construção de um novo arranjo institucional dentro das universidades com fortes ligações externas para qualificar a formação dos professores<sup>9</sup>.

[...] a prática do professor não é apenas o saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014, p. 37).

Preparar bons professores para atuar no ensino superior requer estudo, discussões, análise de metodologias e uma prática que corresponda às exigências e especificidades de cada curso. Portanto, na sequência apresentaremos o relato de experiência fundamentado acerca da prática realizada com os alunos do 3º semestre do Curso de Pedagogia – Regular da UNICRUZ, visando atender ao requisito da disciplina “Docência no Ensino Superior” do Programa de Pós Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

---

<sup>9</sup> Frente a isso, as mudanças no âmbito das políticas públicas nacionais, o curso de pedagogia da Unicruz passou por reformulações no ano de 2017. A partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e após estudos uma nova grade curricular foi constituída. A resolução nº 30 do Conselho Universitário, de 25/10/2007, a partir do ano de 2018, o Curso de Pedagogia da UNICRUZ passou a ter carga horária de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídos: Estágio Supervisionado 420 horas; Atividades Formativas estruturadas pelos núcleos de formação 2.190 horas; Prática como componente curricular 390 horas; e Atividades Complementares 200 horas (UNICRUZ, 2018, p. 55).

### **3. Os tempos e os espaços de aprendizagem no ensino superior e na educação básica: pontos em comum**

Aprender é uma ação inerente ao ser humano independentemente da idade. Deste modo, o aluno de ensino superior exige do professor universitário determinadas abordagens e metodologias que o desafiam a buscar meios de transformar o ensino e a aprendizagem em um processo dinâmico e criativo, sobretudo nas licenciaturas. Masetto (2005, p. 87) coaduna com essa perspectiva quando pondera “que se permita ao aprendiz entrar em contato com situações concretas e práticas de sua profissão e da realidade que o envolve”.

Dar visibilidade aos processos que constitui o trabalho diário dos professores universitários, de modo geral, é aproximar-se do ser humano que está em processo de formação inicial. Na Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) afirma que o sujeito é sujeito desde o início. O autor descaracteriza a passividade justamente por que considera que somos todos aprendentes, por isso afirma que “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 20).

O adulto que aprende incessantemente, torna-se aluno inúmeras vezes ao longo de sua vida e de uma perspectiva ingênua passa à razão, ao conhecimento. Para esse processo acontecer é necessário que condições sejam apresentadas, preparadas e organizadas intencionalmente pelo professor, que nos momentos de interação com os discentes é responsável por provocar o conhecimento e nesse espaço de tempo, tanto o adulto quanto à criança, estão na condição de aprendentes.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 23).

Dialeticamente, o espaço físico que os humanos compartilham para viver e conviver, para aprender, para se locomover, são importantes promotores de aprendizagem, por isso, estudiosos da infância acreditam que “o espaço físico é um elemento constituinte na formação do pensamento” (RINALDI, 2013, p. 124). Dessa forma, é essencial refletir sobre o protagonismo dos envolvidos, uma vez que o espaço é apenas um campo inerte sem que haja sobre ele a ação que o transforme em um elemento promotor de conhecimento.

A mesma lógica serve para o tempo, que se preenchido com situações significativas torna-se um aliado à intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, a ação que gera conhecimento deve ser sentida, vivida e experienciada. As concepções de tempo e espaço se relacionam com o posicionamento mais ou menos incisivo dos alunos (sejam adultos ou crianças) e de como o professor possibilita a atuação sobre ele.

No título sugerimos o entrelaçamento entre educação básica e ensino superior, pontos convergentes entre o ensinar e o aprender na formação dos futuros professores e de como, enquanto

estão na academia/universidade, constituíram-se profissionais potentes que enxergam nos espaços internos e externos da escola possibilidades de ensinar e aprender.

Compreender a aula como espaço e tempo de aprendizagem por parte do aluno modifica completamente esse quadro. Com efeito, a sala de aula é um espaço e tempo durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para, juntos, realizarem uma série de ações (na verdade interações), como estudar, ler, discutir e debater [...]. Esse conceito de aula universitária faz com que ela transcenda seu espaço corriqueiro de acontecer [...] (MASETTO, 2005, p. 89).

Momentos de construção de espaços provocativos de aprendizagem, associando teoria e prática, provocados pela obra de José Carlos Libâneo “Educação Escolar: políticas, estruturas e organização” (2008) em forma de seminário, as acadêmicas apresentaram os conhecimentos adquiridos sobre a gestão dos espaços escolares, de como os documentos que regem e identificam a proposta pedagógica curricular das instituições escolares correspondem ou não com uma proposta de educação democrática.

A gestão do espaço institucional de educação é a possibilidade primeira de ações emancipadoras da comunidade escolar, como afirma Libâneo quando define duas dimensões importantes da gestão:

[...] primeira [...] as formas de organização e de gestão são sempre *meios*, nunca fins [...]. A segunda é que, conceitualmente, a gestão faz parte da organização, mas aparece junto com ela por duas razões: a) a escola é uma organização em que tantos seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar; b) as instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação. (LIBÂNEO, 2008, p. 294).

A escola é um organismo vivo e, portanto, seus membros devem funcionar de forma sincrônica (não na ideia absolutista), mas de forma que o espaço escolar seja utilizado para promover relações e construir aprendizagens. Na sequência, apresenta-se uma breve discussão acerca de programas governamentais para construção de escolas no Brasil, aliada a diferentes concepções pedagógicas.

### 3.1 Escola: um espaço relacional para além da estrutura física

“Projetar o espaço de uma creche ou pré-escola [...] é um evento altamente criativo, não apenas em termos de pedagogia e arquitetura, mas em termos sociais, culturais e políticos” (RINALDI, 2013, p. 122). Aliada à teoria, a intervenção de estágio envolveu situar a turma de pedagogia em como o poder público pensa uma escola desde a sua construção<sup>10</sup>.

As escolas com padrão do Ministério da Educação – MEC/FNDE<sup>11</sup> – consideram, nas projeções arquitetônicas, as características climáticas das regiões brasileiras. Porém, a

<sup>10</sup> Proinfância

<sup>11</sup> Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural – 6 salas

burocratização dos processos, a falta ou organização orçamentária dos entes federados, a coordenação de engenharia local da obra, dentre outros fatores, incidem de maneira preponderante no processo de construção e, posteriormente, o dia a dia dos membros da escola que a utilizarão. Um exemplo disso é o refeitório dos modelos escolares citados que são, originalmente, em meio a um pavilhão aberto e nem todas as unidades construídas possuem o fechamento. Com a rigorosidade do inverno na região sul do país, sobretudo no Estado do Rio Grande do Sul, as escolas precisam adequar salas de aula para servir as refeições às crianças da Educação Infantil e aos alunos do Ensino Fundamental.

Abaixo algumas ilustrações de ambos projetos, com e sem o fechamento do espaço destinado à convivência e refeitório.

**Figura 1** - Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural (6 salas com refeitório aberto)



Fonte: FNDE

**Figura 2** - Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural (6 salas – com refeitório fechado)



Fonte:  
FNDE

**Figura**  
**3** -

Programa Nacional de reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação infantil (Projeto Tipo B com refeitório aberto)



Fonte: FNDE

**Figura 4** - Programa Nacional de reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Projeto Tipo B com refeitório fechado)



Fonte: Google

É importante destacar que tais escolas têm uma estrutura muito boa e, de certa forma, alcança as necessidades de espaço físico que as instituições escolares precisam ter. Os problemas levantados são questões reais, os quais as políticas públicas precisam dar conta de solucionar para qualificar os processos educativos que, cotidianamente, a comunidade escolar enfrenta quando a obra não sai do projeto da maneira como se espera.

Levar ao conhecimento dos acadêmicos de cursos da área da educação essas discussões é conduzi-los ao conhecimento prévio da legislação que delibera, além de recursos pedagógicos, também acerca da infraestrutura da educação, pois muitos poderão vir a atuar em instituições públicas depois de formados. Aprofundar questões acerca de como o espaço físico deve ser um aliado adequado às experiências escolares é pensar esse elemento como um terceiro educador.

Na intenção de ampliar as indagações acerca dos espaços institucionais, os modelos escolares de Reggio Emilia, no norte da Itália, nascidas sob os pressupostos de Loris Malaguzzi, são inspiração mundial no que diz respeito às abordagens educativas para a Educação Infantil. Nesse sentido, a obra “Crianças, Espaços e Relações” contém discussões interessantes para compreender a organização das escolas desde a sua elaboração (Projeto) até as concepções de uso diário de todos os espaços físicos como propulsores da ação educativa. Analisando a obra citada, os projetos arquitetônicos brasileiros de escolas para a educação infantil e ensino fundamental têm algumas semelhanças com as escolas italianas no que diz respeito à designação dos espaços, por exemplo, a *piazza*<sup>12</sup> central, que no modelo Proinfância tipo b tem a mesma finalidade e pode ser chamado, inclusive, de espaço de convivência, por constituir-se um espaço de encontros entre as crianças da mesma faixa etária, entre crianças de diferentes idades e ainda entre adultos e crianças (HORN, 2017).

As escolas italianas abordam a aprendizagem aliada à práxis em uma simbiose entre concepção pedagógica e espaço físico. Disso resulta “uma experiência valiosa de colaboração entre educadores e arquitetos na construção de escolas para crianças pequenas [...]” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 44). A escola é vista como um laboratório e, para tanto, segundo a concepção Mallaguziana, todos os espaços devem estar organizados com materiais que oportunizem a exploração e a pesquisa. Obviamente, essa construção conceitual de espaços potentes vem de muitas décadas e essa trajetória se confunde com os fazeres diários, transformando-se em parte da identidade institucional. As paredes da escola são vistas como uma “segunda pele” que cobre a escola e revela os percursos feitos pelas crianças e pelos adultos que ali convivem e produzem conhecimento.

Nessa perspectiva, a escola é muito mais do que um projeto arquitetônico. Horn (2017, p. 18) vincula o espaço da escola a “locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração [...]”. Para o termo ambiente a mesma autora define ser um “conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças [...]” (HORN, 2017, p. 18).

Este artigo iniciou com a discussão acerca da docência no ensino superior e de como o professor universitário pode conduzir os acadêmicos a atingir, com metodologias que priorizam a aprendizagem do aluno, os conhecimentos necessários para ser um bom profissional. Dessa forma, faz parte das ciências humanas, que se dedica na busca do conhecimento, elencar teorias e meios pedagógicos como forma de viabilizar o conhecimento aos discentes.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

<sup>12</sup> A *piazza* é um ponto de encontro, um espaço coletivo que desempenha o mesmo papel no prédio da escola que a praça central desempenha em uma cidade. [...] a *piazza* auxilia na formação de relacionamentos, simbolizando a “pedagogia dos relacionamentos” [...]. (CEPPI e ZINI, 2013, p. 45).

A prática docente no Ensino Superior possibilita conhecer de perto a sala de aula universitária, compreender o processo acadêmico e de como se apropriar, alunos e professores, das teorias e das práticas inerentes ao curso de formação profissional. A abordagem feita através da intervenção de estágio curricular da disciplina de “Docência no Ensino Superior do Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social”, possibilitou visualizar o lugar do professor universitário e do quão grande é o seu compromisso.

Para responder à problemática imposta na intervenção “A gestão dos tempos e dos espaços na escola” focou-se na etapa da Educação Infantil e, a partir daí, refletiu-se junto à turma de 3º semestre de Pedagogia, sobre a realidade vivida e as diferentes possibilidades de transformar o espaço escolar em um potente recurso nas aprendizagens das crianças de 0 a 5 anos. Diante disso, foi possível discutir sobre as políticas públicas de construção de escolas no Brasil, bem como conhecer um pouco sobre o gerenciamento e organização dos espaços nas escolas italianas, que se transformaram em uma referência mundial pela abordagem de educação na primeira infância.

Diante da regência de classe constatou-se a importância, conforme visto e discutido nas aulas que antecederam a prática (estágio curricular), que o professor universitário precisa ter fundamentos teóricos que subsidiem sua práxis. Uma boa organização metodológica contribui com a cientificidade que caracteriza o ensino superior.

#### **Declaração de Conflitos de Interesse**

Os autores declaram não existir conflitos de interesse

#### **Agradecimentos**

Este estudo foi elaborado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e ao Grupo de Pesquisa em Estudos Humanos e Pedagógicos (GPEHP) e ao Grupo de Estudos Linguísticos – GEL/UNICRUZ vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ. Agradecemos também, a Coordenação do Curso de Pedagogia da UNICRUZ.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bauman, Zigmunt (2001). Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed.

Ceppi, Giulio, Zini, Michele (2013). Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso.

Delors, Jacques (2005). A Educação para o século XXI: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed.



- Fazenda, Ivani Catarina Arantes (1994). *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas-SP: Papirus.
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE] (2013). *Proinfância*. Ministério da Educação, Brasília [DF]. Disponível em:< <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia>>. Acesso em: 20 Janeiro 2020.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Ludmila de Almeida; Almeida, Ronaldo de Sousa (2017). A interdisciplinaridade como integração do conhecimento: superando a fragmentação do saber. *Percurso Acadêmico*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 436- 452, jul./dez.
- Horn, Maria da Graça Souza (2017). *Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil*. 1ed. Porto Alegre: Penso.
- Lauxen, Sirlei de Lourdes (2011). A docência na perspectiva interdisciplinar: desafios e possibilidades. *In: SOUZA, Antônio Escandiel de (Org.)*. Educação, sociedade e cultural: reflexões interdisciplinares. Curitiba, PR: CRV.
- Libâneo, José Carlos (2008). As áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos. *In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra*. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, José Carlos (2008). Organização e gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores. *In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra*. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez.
- Masetto, Marcos T (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus.
- Masetto, Marcos T (2005). Docência universitária: repensando a aula. *In: TEODORO, Antônio; Vasconcelos, Maria Lucia*. Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortes.
- Morin, Edgar (2003). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humano*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, Antônio (2017). Firmar posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*. V. 47. n. 166. p. 1106-1133. Out./dez. Disponível em:



<[Http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2019.

Rinaldi, Carla (2013). O ambiente da infância. *In*: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso.

Rossato, Ricardo (2002). Século XXI: saberes em construção. Passo Fundo: UPF.

Tardif, Maurice (2014). Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

Universidade de Cruz Alta [UNICRUZ] (2018). Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Cruz Alta – RS. 237 p.

## ANEXOS

### Momentos do Estágio Curricular da Disciplina de Docência no Ensino Superior



Fonte: acervo pessoal.



Fonte: acervo pessoal.



Fonte: acervo pessoal.