

OFICINAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS: A EFETIVAÇÃO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO COM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Autor: ROSIANE DE FÁTIMA PONCE (PUC/SP; UNESP-PRES. PRUDENTE; UNESP BOTUCATU); IRINEU A. TUIM VIOTTO FILHO (UNESP-PRES. PRUDENTE)

EIXO TEMÁTICO: Formação de Professores para o Ensino Superior

INTRODUÇÃO

É atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente (VÁZQUEZ, 1968).

Refletir sobre a formação acadêmica e profissional dos professores que atuam no ensino superior no Brasil, entendida como um contínuo, não é uma tarefa fácil. Mas, é necessária quando se almeja conhecer o avanço (ou não!) histórico no campo da educação e da maioria das ciências que se preocupam com o processo de educação formal do ser humano. As várias ciências podem possibilitar aos sujeitos, que delas se apropriam, condições objetivas de desenvolvimento das potencialidades humanas através de uma formação científico-acadêmica crítica.

Este trabalho configura-se como um relato de experiência de um projeto de intervenção didático-pedagógico realizado com professores de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Salienta-se que o projeto de intervenção realizado faz parte da metodologia de pesquisa adotada numa tese de doutorado. A princípio, a pesquisa seria realizada com professores do ensino superior particular, mas durante a seleção da instituição um fato significativo levou pesquisa e pesquisadora para o ensino superior público.

O fato ocorrido foi ter recebido um convite, realizado por um professor da universidade pública, para que pudesse realizar uma palestra sobre “a didática no ensino superior”, cujo objetivo estava em poder “ensinar” aos professores participantes a “como ministrar uma aula com didática

apropriada”. Ao conversar com o professor que solicitava a palestra, esse explica que a palestra cumpriria uma das atividades solicitadas pela equipe que coordenava um Projeto de Oficinas de Estudos Pedagógicos da referida universidade pública.

Diante das explicações do professor que requeria a palestra, alguns questionamentos nos inquietaram e os quais nortearam a pesquisa: seria possível à Pedagogia, através da Didática (compreendida como área científica, prática educativa e disciplina curricular), promover condições aos professores do ensino superior, não formados para a docência, para compreenderem a especificidade da educação, o processo de formação humana via trabalho educativo e, principalmente, a análise da ação teórico-prática deles próprios em uma palestra?; como sensibilizar os docentes à análises críticas sobre a formação ético-política necessária na prática pedagógica e no entendimento da realidade histórica e social (contraditória, complexa e em movimento)?

Percebendo a angústia e necessidade do professor de conseguir possibilitar aos seus colegas uma palestra sobre a didática no ensino superior, cujo objetivo estaria em realizar uma reflexão da prática docente no campus, exponho-lhe que de minha experiência profissional vinha uma certeza: uma única palestra não daria conta de mobilizar os professores para refletirem sobre suas práticas de ensino. Faço-lhe então a proposta de realização de encontros didático-pedagógicos num total de 20 horas.

Desafios foram instalados e precisam ser evidenciados: como organizar conteúdos da Pedagogia, especificamente do campo da didática, com o objetivo de propiciar a constituição de um grupo de professores universitários de duas áreas científicas diferentes (medicina veterinária e odontologia) para juntos (re) pensarem suas práticas docentes, no sentido de se estabelecer conexões entre as disciplinas de cada curso e, a partir dessa leitura crítica, almejar mudanças efetivas em suas ações docentes?; haveria por parte destes professores pré-conceitos sobre a área da Pedagogia (da didática) e esses conceitos seriam promotores de diálogos dos professores para comigo, dos professores para com os professores e deles para com os conteúdos / dinâmicas selecionadas dentro do curso?; ocorreriam conflitos, divergências entre os professores e como lidar com isso no grupo de forma a instaurar o respeito às diferenças de pensamentos e ações?; conseguiria me integrar a duas áreas do saber científico tão distintas

da minha área de formação (que é a pedagogia)?.

Parte-se do pressuposto que o trabalho educativo, nas várias áreas do conhecimento e diferentes níveis de ensino, deve ser propiciar a emancipação, a liberdade de ação e de pensamento de professores, alunos, agentes educacionais, etc. Conforme Leontiev (1981, p.203), para que um conteúdo seja conscientizador “[...] é necessário que ele ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e dessa forma, entre numa relação correspondente com respeito ao motivo dessa atividade”.

Isto significa reconhecer as contradições intrínsecas *da* e *na* organização do trabalho didático-pedagógico, no trato com o conhecimento, com o processo de avaliação, da prática concreta e da auto-organização do coletivo de professores, ou seja, de se reconhecer o fenômeno educativo dentro de um movimento histórico-dialético condutor das ações teórico-práticas dos professores.

A estrutura dos encontros oferecidos aos professores da universidade pública partiu de um conceito formulado por Vázquez (1968, p.186), o qual identifica que toda *práxis* é uma ação, mas nem toda ação é *práxis*, e por atividade em geral ou ação entende-se o “[...] ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima, que pode ser de caráter material, imaterial, grupal, institucional, corporal, vivencial”.

Em resumo, entende-se que a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, já que não se objetiva, não se materializa, não se torna *práxis*. A prática, por sua vez, não fala por si mesma. Teoria e prática são indissociáveis como *práxis* (PIMENTA, 2005).

Na primeira Oficina Pedagógica houve a seleção de dinâmicas de apresentação de grupo para que os participantes pudessem se conhecer quebrando possíveis resistências ao ‘novo e ao desconhecido’ (deles professores; de uma pessoa de fora da universidade; dos conteúdos a serem trabalhados). Num segundo momento, ocorreu uma apresentação teórica, via aula expositiva com recursos multimídias, sobre algumas abordagens teórico-metodológicas produzidas ao longo das ciências (positivista; fenomenológica; materialista histórico-dialético). Nesta introdução, evidenciou-se a perspectiva histórico-cultural e a pedagogia

histórico-crítica como sendo a perspectiva teórico-metodológica adotada para as Oficinas Pedagógicas. Os professores que participaram deste encontro, e dos demais, o fizeram por vontade própria, ou seja, receberam convite via e-mail e comparecem sem serem 'obrigados' por chefias e/ou coordenações de curso.

Dessa parte teórica surgiram muitas questões e, dentro do possível, foram dialogadas e explicadas conforme a teoria assumida: materialismo histórico-dialético. Antes de encerrar o encontro, foi realizada uma atividade para levantar expectativas dos professores com relação ao curso e idéias / conceitos que tinham de Didática no Ensino Superior, uma vez que essa era a temática solicitada por professores do campus. A média de participantes no encontro foi de vinte e sete professores.

No segundo encontro, a dinâmica inicial aconteceu em grupos de quatro professores, com leitura e análises de frases extraídas de textos originais de Piaget, Vigotski e Leontiev. Após discutirem em grupos, um professor de cada grupo apresentou a frase e quais discussões desenvolveram. Essa dinâmica auxiliou significativamente na exposição sobre as abordagens teóricas da área da psicologia e suas interlocuções com a educação e a prática docente. Vinte e dois professores participaram do encontro / da Oficina.

Depois de inserir os participantes das Oficinas Pedagógicas nas discussões em torno dos aportes históricos, filosóficos e psicológicos, apresentou-se, no terceiro encontro, a Pedagogia como um campo científico que se preocupa em estudar as especificidades e os fenômenos da educação e, também, como um curso de formação de professores, enfatizando que a

[...] didática enquanto área da Pedagogia, [...] tem no **ensino** seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-las nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades –, estabelecendo-se os nexos entres eles. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre ensino enquanto prática social viva (PIMENTA, 1997, p.53; grifo nosso).

Tinha-se o objetivo de especificar as influências e limitações educacionais sofridas nos vários níveis de ensino no Brasil, apresentando as diferenças entre os modelos pautados numa pedagogia de cunho instrumental / positivista e uma pedagogia pautada na perspectiva da teoria

materialista-dialética. Foram difundidas idéias centrais da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani e outros) e da Psicologia Histórico-cultural (Vigotski e sua escola), por possibilitar compreender o ser humano em seu desenvolvimento histórico-cultural partindo da totalidade material, do movimento dialético que caracteriza o Homem. Este encontro produziu muitas dúvidas e perguntas dos professores participantes, porque queriam saber mais sobre a teoria de Marx, de Vigotski e, principalmente, como transpor essas teorias para suas ações em sala de aula e na universidade.

Buscando levantar as dificuldades enfrentadas pelos professores durante o processo didático em sala de aula, foi realizada uma dinâmica de discussões, em grupos, com base em situações-problemas hipotéticas elaboradas previamente pela professora das Oficinas didático-pedagógicas. Os professores deveriam se posicionar comparando as histórias hipotéticas com o cotidiano de suas práticas pedagógicas. Durante as apresentações dos grupos, um resumo foi feito na lousa identificando semelhanças e diferenças de pensamentos que, em sua maioria, acabaram por conceituar a didática como sendo uma disciplina instrumental, técnica, imediatista e de receituário. Fechamos o encontro com a avaliação geral dos professores de que para se pensar em efetivação de mudanças na prática pedagógica somente os quatro encontros não seriam suficientes. Assumiu-se, assim, o compromisso de realizar um trabalho de estudos teórico-metodológicos para melhor compreender as especificidades da prática docente.

Na última Oficina Pedagógica, dessa primeira fase do projeto de intervenção, realizou-se uma retomada das idéias teóricas desenvolvidas e destinou-se boa parte do tempo para as trocas de experiências em grupos conforme áreas de trabalho / departamentos, ou seja, os professores dividiram idéias e levantaram assuntos da instituição e dos cursos propondo soluções aos problemas detectados e a possibilidade de realização de projetos coletivos.

Num dado momento dessa Oficina Pedagógica, houve uma situação de tensão entre os professores e um professor-coordenador presente, porque queriam que o mesmo assumisse implantar na grade de horário de aulas do curso momentos coletivos livres (sem aula; atividade de estágio) para que os professores pudessem ter condições para se reunirem, assim, queriam garantir um horário para reuniões e que as mesmas fossem organizadas 'pedagogicamente' pela coordenação, a começar pela análise

dos planos de ensino e de disciplinas.

Não esperava que na última Oficina com os professores ocorressem análises tão profundas e tensas. O grupo solicitou, por fim, que as Oficinas Pedagógicas não se encerrassem e sim que pudesse continuar no semestre seguinte e em dias alternados, podendo desta vez ter novos professores participantes. Após ponderações coletivas, o convite foi aceito e as Oficinas continuaram a ser desenvolvidas.

Ao refletir sobre a experiência vivida nas Oficinas Pedagógicas e a necessidade dos professores em compreender os processos de formação humana, através do trabalho educativo, fui *afetada* pela emoção. Busco em Espinosa (2004, p.276) a definição do “afetar-se”

II. Digo que somos ativos (agimos quando se produz em nós, ou fora de nós, qualquer coisa de que somos a causa adequada, isto é (*pela definição precedente*), quando se segue da nossa natureza, em nós ou fora de nós, qualquer coisa que pode ser conhecida clara e distintamente apenas pela nossa natureza. Mas, ao contrário, digo que somos passivos (sofremos) quando em nós se produz qualquer coisa ou qualquer coisa se segue da nossa natureza, de que não somos senão a causa parcial. III. Por afecções entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as idéias dessas afecções. *Quando, por conseguinte, podemos ser a causa de uma dessas afecções, por afecção entendo uma ação; nos outros casos, uma paixão.* (grifos do autor).

Fiquei *afetada* pela situação dos professores, por suas angústias, por seus pedidos de orientação teórico-pedagógica culminando com a necessidade de se estabelecer diálogos, interlocuções entre três áreas do conhecimento científico: medicina veterinária, odontologia e pedagogia. Um afetamento que provocou muitas dúvidas sobre a atuação do professor universitário e a vontade de pesquisar esse universo no qual tinha sido inserida através das Oficinas Pedagógicas.

Sawaia (1999, pp.100-101), ao analisar a exclusão, tendo como categoria de análise a *afetividade*, qualifica-a de ético-política com base em Espinosa, Heller, Vigotski e aponta que estes autores a inspiraram por

[...] oferecem referenciais analíticos que superam os vícios clássicos presentes na análise psicossocial da afetividade: o de concebê-la negativamente, como antagônica à razão e à ordem [...]. Os autores acima citados concebem a emoção positivamente, como constitutiva da emoção e da ação, coletivos ou individuais, bons ou ruins, e como processo imanente que se constitui e se atualiza com os ingredientes fornecidos pelas diferentes manifestações históricas. Portanto, um fenômeno objetivo e subjetivo, que constitui a matéria-prima básica à condição humana. [...] Ao introduzir as emoções como questão ético-política, obrigam-se as ciências humanas em geral e a Psicologia Social em especial, a incorporar o corpo do sujeito, até então desencarnado e abstrato, nas análises econômicas e políticas.

Foi assim que se optou por trabalhar com professores da universidade pública, local em que efetivamente se desenvolveu minha formação acadêmica (da educação fundamental ao mestrado) e, essencialmente, local em que os professores se prontificaram a abrir espaços e condições, dispondo-se a participar ativa e afetivamente de um Projeto de formação continuada, e entende-se que os professores foram *afetados* pelo Projeto.

As Oficinas descritas acima ocorreram em 2007, sendo que em 2008 recebo o convite de uma professora da universidade para continuar com as Oficinas Pedagógicas. Essa professora justifica a necessidade de se continuar com o projeto de intervenção por conta dos pedidos de professores que souberam das atividades realizadas em 2007 e, por isso, queriam ter a oportunidade de participar em 2008.

Agora um novo projeto de Oficinas pedagógicas é elaborado trazendo como tema central: “Oficinas Didático-pedagógicas: compreendendo o processo de desenvolvimento humano e o trabalho educativo”. Tendo como perspectiva teórico-metodológica as teorias críticas propostas pela Pedagogia Histórico-crítica (Saviani) e pela Psicologia histórico-cultural (Vigotski; Leontiev e outros) por possibilitarem análises da totalidade histórica e social, engendrando assim condições reais à transformação das ações em direção de uma práxis transformadora. Em comum, as duas perspectivas, tanto a pedagógica quanto a psicológica, partem dos princípios teóricos elaborados por Karl Marx, ou seja, se apóiam no método materialista histórico e dialético.

Ao contrário do que afirma a perspectiva positivista (do fato objetivo e observável na pesquisa) a base da pesquisa seria “[...] aquilo que, por um lado, é elemento dela e, por outro, é expressão das necessidades práticas que impulsionam o pensamento no sentido da procura de novos resultados. São essas peculiaridades que estão presentes no problema com o qual a pesquisa científica inicia” (KOPNIN, 1978, p.230). A simples análise e reconstrução da lógica que articula os elementos constitutivos do programa ou do projeto educacional não seria suficiente para compreender o processo de produção científica. É necessário situar o caráter histórico da construção científica e, neste sentido, se busca as teses de Marx acerca da formação social da consciência humana:

Será preciso grande perspicácia para compreender que as idéias, as noções

e as concepções, numa palavra, que a consciência do homem se modifica com toda mudança sobrevinda em suas condições de vida, em suas relações sociais, em sua existência social? Que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As idéias dominantes de uma época sempre foram às idéias da classe dominante. Quando se fala de idéias que revolucionam uma sociedade inteira, isto quer dizer que, no seio da velha sociedade, se formam os elementos de uma nova sociedade e que a dissolução das velhas idéias marcha de par com a dissolução das antigas condições de vida (MARX e ENGELS, s/d, Manifesto do Partido Comunista).

Assim, se entende que sujeito e objeto se relacionam na base real na qual são unificados na história (KOSIK, 1976). O movimento do pensamento ocorre através da atividade histórica do homem – que é o *trabalho* (como fundamento ontológico da história e processo da formação da espécie humana, sendo que o ser genérico só se objetiva através do trabalho). É imprescindível a leitura crítica do hegemônico, do que vem sendo cristalizado, conceituado, consolidado, (re) construído pela sociedade e, especialmente, pela cultura escolar universitária.

Marx (1983, p.153) define o processo de trabalho como uma “[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais”.

O processo simples de trabalho resulta na produção de valores de uso para satisfação de necessidades humanas, enquanto o processo de produção capitalista – que pressupõe o processo de trabalho - tem como finalidade a produção de mais-valia e, fundamentalmente, de capital. Somente a partir dessas compreensões e distinções é que se pode apreender o conceito de trabalho produtivo. Para Marx, trabalho produtivo é aquele referente ao processo de produção capitalista, ou seja, é trabalho que produz mais-valia e, conseqüentemente,

[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. [...] O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar (Marx, 1984, p. 105,6).

Nestes termos, questiona a Pedagogia, através do campo da didática, desenvolvida no Ensino Superior e, especialmente, nas universidades públicas. Pois a didática, que se utilizam os professores universitários, não pode se eximir de superar a prática utilitária apontada em diversas pesquisas realizadas na área da educação. Dos dados de pesquisas, há o apontamento para a necessidade de se realizar uma crítica radical das práticas docentes. É essencial buscar respostas, com a certeza de que serão provisórias e não prontas e acabadas em si mesmo, à aplicação e uso dos conhecimentos veiculados nas práticas pedagógicas no ensino superior e ao conhecimento científico produzido nestes espaços.

Constata-se em literatura específica da área, em conversas com alunos e professores de cursos e instituições diferentes, que uma das críticas mais comuns sobre os cursos superiores diz respeito à didática dos professores universitários, ou então, à falta dela. Grande parte das pesquisas que discutem a “formação de professores” se prende a reflexões de formação e atuação docente na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Poucos são os estudos que abordam questões sobre a prática pedagógica de professores que atuam no ensino superior, há carência de investigações principalmente sobre o universo dos professores universitários que não possuem formação didático-pedagógica específica. Questões em torno do processo de ensino desenvolvido na universidade pouco são discutidas.

Ao buscar fatos históricos da implantação e desenvolvimento do sistema universitário em nosso país, principalmente a questão das políticas de seleção do corpo docente do ensino superior público, percebe-se que a formação exigida do professor universitário se restringe aos conhecimentos que estes possuem em relação à disciplina que será ministrada ou a área de conhecimento de forma geral. É a partir disso que se infere a existência da valorização, pelas universidades, do saber prático do professor universitário, aquele decorrente de seu exercício profissional e, ainda, a valorização do saber teórico, àquele vindo do exercício acadêmico. E a inquietação que se coloca a partir deste quadro é: a questão didático-pedagógica onde fica?; o professor, principalmente do ensino superior, não precisa da formação didático-pedagógica para a condução de sua prática docente?

Masetto (1998) analisa que historicamente a formação para a docência universitária constituiu-se como atividade menor, isso porque, no

princípio, preocupavam-se com o bom desempenho do profissional a partir do 'treinamento' deste. O treinamento era efetuado por alguém que já dominasse e soubesse realizar o ofício. O que está intrínseco nesse pensar? Quem souber fazer saberá também ensinar. A formação e preparo didático-pedagógico do professor não se mostra importante.

Decorrente do exposto, um fator a se pensar se refere a avaliação de produtividade e de qualidade docente concentrada na produção acadêmica dos professores. De certa forma, as políticas de avaliação historicamente implantadas nos levam a supor que o ensino e a pesquisa se configuram como atividades concorrentes. E de onde viria esta idéia? A partir da cultura de prestígio e 'premiação' às pesquisas desenvolvidas; o que, diretamente, conduz a docência – ação didático-pedagógica ao desprestígio, ao insignificante para alguns docentes.

Outro fator a ser destacado, e não o menos importante, que julga-se concomitante ao anterior, diz respeito a legislação do ensino superior. Saviani (1998) ao analisar a L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) enfatiza a inexistência de amparo legal que poderia estabelecer diretrizes à formação didático-pedagógica dos professores universitários.

Saviani (1998) afirma que na versão da LDB proposta pelo senador Darcy Ribeiro havia sim a preocupação com a formação didático-pedagógica dos professores universitários, com base no Artigo 74, mas como a Lei sofrera várias modificações propostas por diferentes setores da sociedade, ficou fora do texto final da LDB (1996) a preocupação legal com a formação didático-pedagógica do professor universitário. O que se tem conforme o autor, em seu Artigo 66, é a indicação de que a preparação ao exercício superior do magistério deve ocorrer na pós-graduação (*stricto sensu*). Ou seja, uma vez que não se encontra amparo na Legislação a qual rege as diretrizes educacionais do país, a formação didático-pedagógica dos professores universitários fica submetida aos regimentos internos e programas de instituições que oferecem cursos em nível de pós-graduação, enfatizando uma despreocupação com a formação pedagógica dos professores que atuam neste nível de ensino.

Ao considerar essas críticas dirigidas à falta de formação didático-pedagógica de boa parte dos professores universitários, de acordo com pesquisas realizadas (BALZAN, 1988; CUNHA, 1989; 1996; MASETTO, 1998; LEITE et al., 1998; VEIGA, 2000; CANDAU e ANDRÉ, 2000; ANDRÉ,

2002; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; PACHANE, 2003; entre outros), podemos concluir que o panorama do ensino superior hoje aponta, cada vez mais, para a necessidade de formação pedagógica de seus professores, podendo até vir a se constituir numa exigência do sistema educacional.

Isso tudo nos leva a questionar o que se entende e/ou o que, eticamente, deveria se entender como sendo o papel e a especificidade das Universidades, das públicas em especial por terem o compromisso em desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, não de forma desconexas e sim de forma coesa, interligadas num processo em espiral: ↳ ensino ↳ pesquisa ↳ extensão e, novamente, ↳ ensino ↳ pesquisa ↳ extensão¹; é um (re) construir constante.

Para Pimenta (2003, p.270), a Universidade deve ser entendida como

[...] um serviço de educação que se efetiva pela docência e investigação, suas funções podem ser sintetizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. Assim, entende-se que na Universidade o ensino constitui um processo de busca e de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade. Essas características do ensinar na Universidade exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada.

Partindo do que foi exposto, evidencia-se que os objetivos deste trabalho de relato de experiência, que visou implantar e desenvolver Oficinas didático-pedagógicas com professores do ensino superior público pautaram-se em: implantar projeto de intervenção didático-pedagógica, através de oficinas pedagógicas, tendo como eixo articulador a opção por uma teoria crítica (pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural); promover espaços de encontro e de discussões entre as três áreas do conhecimento (medicina veterinária, odontologia e pedagogia) através de estudos críticos sobre a pedagogia / didática e as especificidades da prática docente; articular estudos críticos de conteúdos científicos da área de educação (pedagogia, didática e formação docente) visando a possibilidade de mudanças efetivas na prática dos professores participantes, tendo em vista a construção de uma prática educativa transformadora, ou seja, de uma práxis educativa.

O professor universitário, em início de carreira ou em carreira, muitas vezes não

¹ Esse esquema em espiral do que se entende do processo de ensino-pesquisa-extensão foi elaborado e apresentado durante atividades das Oficinas aos professores da pesquisa.

pode contar com a Instituição na qual atua para auxiliá-lo no processo didático-pedagógico, ficando preso ao seu pensar e agir de forma isolada, indo para a ação docente com o referencial que conseguiu se apropriar em suas relações com outros profissionais da educação, seus antigos professores, por exemplo. Agindo assim, sem condições de o ser diferente por inúmeras questões, muitas vezes os professores inconscientemente perpetuam e cristalizam práticas e saberes distantes das necessidades reais dos alunos, o que lhes significaria em aprendizagens humanas e científicas promotoras de suas potencialidades.

Gatti (2000; 2003) afirma que nos últimos anos do século XX uma questão vem tomando corpo e conta do cenário educacional do ensino superior, qual seja, a formação em serviço ou formação continuada ou, ainda, formação contínua. O que se visa é, para a autora, a atualização permanente desses profissionais, principalmente por conta das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Assim, entende-se a necessidade e importância do Projeto de intervenção, via Oficinas Pedagógicas, que se pretendeu comunicar neste texto como relato de experiência de formação continuada de professores universitários de uma universidade pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GATTI, B. A. *A formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 119, p.191-204, 2003.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

KOPIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra: São Paulo, 1976.

LEONTIEV, A.N. *Actividade, consciência, personalidad*. Habana: Pueblo Educación, 1981.

MARX, K. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Boitempo: São Paulo, 1984.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. *O Manifesto do Partido Comunista*. OT/PT, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec. 1997.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 2003.

PIMENTA, S. G (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L.G.C., CARVALHO, V. J. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L.(org.) **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados: Campinas, 2000.

____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. **Revista ANDE**. Ano 6, nº 11, p.15-23, 1986b.

____. **Pedagogia histórico-crítica - primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Ed. / Ed. Autores Associados, 1992.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.