

Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado

Doris Pires Vargas Bolzan - UFSM*

Através das reflexões aqui pautadas tratar-se-á de explicitar a compreensão sobre as concepções relativas à aprendizagem de professores do ensino superior e sua repercussão na constituição de uma Pedagogia Universitária. Este texto está organizado a partir das discussões conceituais sinalizadas da temática do simpósio e sua relação com o campo da educação superior. Assim apresentarei quatro tensões produzidas a partir dessa discussão conceitual como forma de compreender os movimentos construtivos da aprendizagem docente e sua implicação nas construções pedagógicas e epistemológicas – Pedagogia Universitária- na formação profissional dos professores na Universidade. Na primeira tensão discutir-se-ão as relações entre teorias e práticas; na segunda tensão explorar-se-ão as idéias e as ações na docência; na terceira tensão aprofundar-se-ão as implicações entre o individual e o coletivo; na quarta e última tensão indicar-se-ão as relações entre a formação e o ensino. Dessa forma acredita-se que será possível refletir sobre estudos teóricos relativos ao campo, enfocando a formação profissional e as práticas docentes realizadas no cotidiano pedagógico universitário. Portanto, as discussões apresentadas nesse simpósio explicitam as inovações do campo as quais se inscrevem a partir de estu-

* Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.
professoradoris@smail.ufsm.br

dos e pesquisas que valorizam o protagonismo pedagógico, gerado através da construção de redes de compartilhamento, nas quais a aprendizagem desse processo se dá à medida que a multiplicidade de idéias e posições podem ser contraditas na busca de sentidos e significados capazes de romper com o que está posto como modelo de ensino nas universidades.

Um panorama geral sobre a temática

Esse trabalho explicita os estudos e as discussões relativas à área, envolvendo idéias sobre os *processos formativos* para docência superior e seus movimentos construtivos, a *construção de conhecimento pedagógico compartilhado* e a *aprendizagem docente*, elementos balizadores à construção de uma *pedagogia universitária*.

Coloca-se em relevo a busca pela compreensão dos movimentos produzidos nessa construção, mais especificamente explicita-se o processo de constituição de ser professor, na universidade. A relevância desse trabalho coloca-se, pois, na busca de uma maior aproximação entre as bases teóricas construídas durante a formação profissional e as práticas pedagógicas consolidadas na atuação docente. Pretende-se explorar, a partir das pesquisas e estudos já realizados (Bolzan, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005a e b, 2006, 2007; Bolzan; Isaia, 2006, 2007; Isaia e Bolzan, 2004a e b, 2005, 2006a, b e c, 2007a, b) possíveis caminhos para construção da *professoralidade na educação universitária*.

Acredita-se que, compreendendo quais concepções os professores tem sobre suas práticas nesse nível de ensino e como estas se consolidam ao longo de sua formação profissional, talvez seja possível a reconstrução de bases epistemológicas, capazes de colaborar para a aprendizagem da docência.

Nesse sentido, é imprescindível compreender o processo de construção pedagógica e epistemológica como contínuo e interdependente, não sendo possível refletir sobre um

elemento sem considerar o outro. Refletir sobre as formas de intervenção pedagógica/prática de ensino pode contribuir para a formação docente à medida que esse processo possibilita responder a determinadas condições, ou seja, quando essa reflexão colabora para desenvolver nos docentes as capacidades, o que vêem, o que acreditam e o que fazem, compreendendo a experiência como princípio e não como momento de culminância de sua aprendizagem.

Portanto é evidente a necessidade de se pensar em uma *pedagogia* própria para a *educação nas universidades*, bem como sobre *os processos formativos* nela instituídos a partir de aprendizagens colaborativas para a construção de *conhecimento pedagógico compartilhado*, juntamente ao conhecimento do conteúdo necessário à implementação de qualquer atividade pedagógica.

Incursões sobre o tema

Proponho-me a começar a discussão sobre a temática desse simpósio explorando expressões, palavras e conceitos que podem ajudar a compreender esse campo. A expressão/conceito **pedagogia universitária** encerra várias idéias, entre elas as de Cunha (2006, p.351): “campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. (...) Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que inclui as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior.

Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógicos o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico”.

Uma segunda expressão/conceito que me interessa explorar é *processo formativo docente* entendido, segundo Isaia (2006, p.351), como um conjunto de elementos que

“engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas”. O que caracteriza o *processo formativo* como um sistema organizado, no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para docência como aqueles que atuam como professores.

Uma terceira expressão/conceito e não menos importante é *conhecimento pedagógico compartilhado*, entendido por Bolzan (2006, p.380) como um sistema de idéias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica em uma *rede de relações* interpessoais, organizando-se com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica. O processo de constituição desse conhecimento implica a reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas (BOLZAN, 2002, p.151). Para essa mesma autora esse é um conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, em seu processo formativo, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações. A construção desse conceito não se baseia em acúmulo de saberes, mas na reorganização dos conhecimentos preexistentes e dos conhecimentos atuais, de maneira a reconstruir seu desenho original. Pode-se considerar o ensinar e o aprender, a atividade de ensino e a atividade de estudo como elementos pertinentes a esse processo, pois pensar em uma organização pedagógica no ensino superior implica a demarcação de um espaço no qual o conhecimento pedagógico possa ser produzido em conjunto com outros sujeitos que estão nesse contexto e que viveram diferentes experiências formativas (BOLZAN, 2001, 2002).

Assim, Bolzan (2001, 2002, 2003, 2004, 2005a e b, 2006, 2007), Isaia e Bolzan (2006a, b, c, 2007a e b) afirmam através de seus estudos e pesquisas que ao tratar-se de *pedagogia universitária, de conhecimento pedagógico compartilhado e de processo formativo docente* é fundamental se pensar em dois aspectos essenciais nesse processo: *a orientação pedagógica* - entendida como um conjunto de formas de intervenção didática desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la; e o *papel do professor* - que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de articulador e organizador das situações de ensino, mediando a construção de conhecimento científico.

Nesse sentido, pode-se inferir que as trajetórias pessoais e profissionais podem ser fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico, mesmo quando se acredita que a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício cotidiano da Universidade. É uma conquista social, pois implica trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das idéias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, a maneira de representar e formular a matéria para torná-la compreensível revela, em alguma medida, a compreensão do processo de ensinar e de aprender pelo professor. O domínio desses aspectos é extremamente importante na construção de seu papel. E, nessa mesma direção, pode-se afirmar que a *construção do conhecimento pedagógico compartilhado* se dá a partir da mescla de elementos da orientação pedagógica e da constituição do papel de ser professor, que se faz, e se desenvolve com o outro, de forma compartilhada, considerando-se, especialmente, a perspectiva de *processo formativo* implicado nessa construção, a construção de uma *pedagogia universitária*.

Portanto, refletir sobre uma pedagogia para o ensino superior pressupõe colocar em relevo as dimensões inter e

intrapessoal presentes nesse processo. Dimensões essas produzidas pela trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes e aprendentes durante o processo de ensinar e de aprender; pois, quando se compara informações, intercambia pontos de vista, colocam-se idéias acerca de fatos e situações, tematizando sobre um determinado saber, transformando o já sabido em algo novo, se está compartilhando conhecimento. Essa construção ativa se dá à medida que são explicitadas as relações entre a cultura pedagógica acadêmica e o conhecimento pedagógico, instâncias que estão presentes na construção do conhecimento compartilhado.

Nas palavras de Cunha (2006, p. 353), “a colaboração conduz a processos participativos que por si só são formativos (...) o que vale definir é o caráter das relações horizontais, onde se reconhece e valoriza os saberes de todos os envolvidos, ainda que tenham características específicas. O processo assume uma radicalidade democrática e pressupõe a autoformação como elemento integrador da autonomia docente”. Mesmo nessa horizontalidade reconhecida, há um processo assimétrico que possibilita que entre iguais a assimetria de papéis leve à assimetria da participação, o que precisa ser atentamente observado durante as atividades interativas. Portanto, toda a atividade cooperativa, precisa ser cuidadosamente organizada, para que se consiga efetivar o que se tem traçado como objetivo de trabalho, ou seja, envolver todos os professores na discussão e reconstrução de idéias sobre o conhecimento pedagógico no processo formativo.

Nessa perspectiva é preciso considerar que a prática educativa do professor implica possibilitar a passagem do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, ou seja, o exercício da transposição didática no ato educativo. A transposição didática, assim configurada, exige por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e os conhecimentos do campo profissional. A questão a colocar é como o docente pode promovê-la, não estando

preparado para tal, uma vez que esse processo de transposição didática designa o conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos culturais para a formalização do processo de formação, da elaboração dos programas às escolhas do professor em sala de aula, em última instância o ensino.

Assim, no processo de produção de uma pedagogia para a educação superior é necessário que o professor seja capaz de compreender a cadeia de transposição didática transformando os conhecimentos científicos em acadêmicos, mostrando-se capaz de ensiná-los e avaliá-los. “Para tanto, é necessário, do ponto de vista didático, que o professor proponha operações de corte, simplificação, estilo, codificação dos saberes e práticas de referência para a efetivação da transposição didática, implicando um encadeamento de saberes e práticas sociais. Para que o professor obtenha sucesso nesse processo ele precisa conhecer o currículo formal, os objetivos e os programas, além do currículo real e dos conteúdos a serem ensinados, para que aprendizagem seja efetiva e duradoura” (BOLZAN, 2006, p. 362).

Nesse sentido, há a necessidade dos professores considerarem a especificidade própria à educação superior, compreendendo seu estatuto epistemológico e metodológico que é qualitativamente diferente daquele da educação básica. A universidade tem sua própria cultura epistemológica - sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação - que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais que têm funções, tanto sociais, quanto cognitivas. Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico, através da definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, compondo o processo de formação. Assim, *os processos formativos* vêm continuamente sendo marcados e redimensionados pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas rela-

ções (BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b, 2004, 2005a e b, 2006; ISAIA e BOLZAN 2004, 2005, 2006a, b e c; 2007a,b).

Portanto, ao tratar-se de uma *pedagogia universitária que contemple a construção de conhecimento pedagógico compartilhado* se está diante do desafio de pensar a formação dos docentes que formam outros sujeitos. E, nesse sentido, é importante questionar-se destacando as seguintes questões: como apreender a docência ou como construir-se como docente nesse nível de ensino? Quais as implicações dos processos formativos para educação superior e sua relação com a professoralidade?

É possível afirmar que a *aprendizagem docente* está alicerçada na relação entre a formação profissional recebida e o *processo formativo* em andamento, considerando-se a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios, que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, possibilitando questionar seus saberes e fazeres docentes. Acredita-se, pois, que a formação de professores é um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão, criando-se uma rede de relações capaz de proporcionar a aprendizagem para a docência através do compartilhar de conhecimento e sua consequente reconstrução.

Nessa mesma direção pensar nesse processo formativo implica levar em conta a noção de *habitus docente*, destacando-o a partir da integração dos esquemas de conhecimento em um sistema, em uma “gramática geradora” de pensamentos e atos docentes (BOURDIE, 1974; PERRENOUD, 2002). E, ainda, como um conjunto de disposições interiorizadas pelo professor, que permitem apreender suas manifestações por intermédio dos atos e das formas de inserção no mundo da docência. “No processo formativo em andamento esse

sistema de disposições permanentes e transponíveis é capaz de integrar todas as experiências passadas do professor, funcionando como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, tornando possível a realização de atividades variadas, a partir de analogias a esquemas que permitem o encontro de alternativas para a resolução de problemas presentes na docência” (BOLZAN, 2006, p. 362).

É, portanto, ao longo das trajetórias formativas, permeadas pela possibilidade do *conhecimento pedagógico compartilhado*, que a *professoralidade* se constrói entendida como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN; ISAIA 2006a).

Refletir sobre *processos formativos* capazes de favorecer a *construção de conhecimento pedagógico compartilhado* como aporte a uma *pedagogia universitária* é compreendê-los como processos de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira.

E os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns. Com uma frequência relativa, as estratégias de formação podem favorecer a compreensão, o planejamento, a ação e a reflexão conjuntas acerca do que se quer fazer e de que caminhos percorrer para alcançar os objetivos pretendidos, especialmente, quando se está pensando em uma *aprendizagem docente reflexiva* (CUNHA, 2006). Esse processo se institui na medida em que o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, construindo de forma pessoal seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucio-

nalizado. “Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar na aula universitária. Esse processo de reflexão crítica, feito individual ou coletivamente, pode tornar o professor consciente dos modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional” (BOLZAN, 2002, p17). Pois, ao refletir sobre sua ação pedagógica, “o professor estará atuando como um pesquisador de sua própria atividade docente, deixando de seguir as prescrições impostas pela instituição ou pelos esquemas preestabelecidos pelas obras acadêmicas, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico” (BOLZAN, 2006, p. 378).

Por fim, as pesquisas e estudos de Bolzan (2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007), Bolzan e Isaia (2006, 2007) e Isaia e Bolzan (2004a e b, 2005, 2006a, b e c; 2007a, b) evidenciaram que há uma pluralidade de modelos de ensino e de formas de apropriação de conhecimentos que envolvem os processos formativos. Entretanto, acreditam que o processo de apropriação de uma *pedagogia universitária* se consolida na tessitura de *redes de interações e mediações*, produzidas pela relação assimétrica entre docentes e os docentes e seus alunos, representando uma relação formativa e colaboradora, na qual os envolvidos, mesmo partindo de diferentes idéias e concepções, estabelecem, durante as interações, posições intersubjetivas num contexto de negociação que tende à co-construção de "novos" sentidos e significados para as situações de ensino na aula universitária; e, à construção de *conhecimento pedagógico compartilhado*, através da atividade criadora, consiste na produção de novidade a partir do processo de interação social e da tomada de consciência do papel de formador, sujeito que aprende e ensina simultaneamente à medida que constitui sua *professoralidade*.

Trilhando caminhos possíveis: reflexões finais

Assim, acredito ser possível e importante pensar em produzir uma *pedagogia universitária*, buscando elaborar estratégias próprias. Para tanto se torna necessário analisar algumas tensões que emergem dos processos formativos docentes.

A primeira tensão: entre teorias e práticas

A primeira questão subjacente à elaboração de uma *pedagogia universitária* se refere à tensão entre as teorias e as práticas. Há uma idéia de que na academia tem-se muita teoria, e há ausência de práticas capazes de dar conta da formação profissional. As teorizações, via de regra, requerem a incorporação de ferramentas conceituais para questionar tanto a teoria quanto a prática e não para configurá-las. Considera-se esse aspecto essencial na definição de uma *pedagogia universitária*, uma vez que a definição de uma teoria como aporte para formação implica a busca de uma aproximação com a prática a ser implementada.

Desse modo, muitas das teorias que circulam nos espaços de formação são consideradas inadequadas, sendo censuradas ou colocadas de lado. Isso não é o mais problemático, mas o uso inadequado de uma teoria ou sua deturpação, de fato, configura-se em uma real situação problema. Como consequência disso os sujeitos que vão atuar enfrentam na prática a dificuldade de fazer conexões de seus conhecimentos teóricos com as situações práticas a serem resolvidas.

Isso não significa que não se tenha que organizar os processos formativos para dar conta da aula através de estudos teóricos, mas compreender que a prática educativa em suas dimensões implica uma prática social, acadêmica e pedagógica. Por isso, sustenta-se a idéia de produzir uma pedagogia específica para o ensino superior, que inclua a reflexão sobre a prática como um núcleo fundamental, no qual inda-

gar-se sobre as ações tomadas e suas relações com as teorias e os problemas emergentes da prática, possibilitam o avanço e a formulação de novos conhecimentos.

Assim, se está tratando de uma tensão que não se esgota durante a formação, mas precisa favorecer os processos de reflexão na e sobre as ações. E, nessa perspectiva, o que se busca é formar um sujeito capaz de ponderar sobre situações, contextos, tomar decisões e sustentá-las. Trata-se, portanto, de uma formação comprometida com a trans(formação) das ações, em um processo que integra e articula os caminhos que ação docente tomará; a validação das ações pedagógicas pensadas, os problemas e suas dimensões, a dinamização das inovações, as redes de mediação e interações, enfim, a definição dos critérios de mudanças, de propostas e as alternativas de ação pedagógica.

A segunda tensão: as idéias e as ações

A tendência do ativismo nos processos formativos aponta à prevalência de uma formação voltada ao saber fazer ou ao saber técnico. Essa tendência indica uma negação do processo de pensamento necessário ao planejamento e à ação docente. A formação docente precisa levar em conta a importância de o sujeito organizar suas ações e seus pensamentos,

conectando-os com os conhecimentos que precisa desenvolver na aula, além de refletir sobre a utilização de diversas fontes de informação, o confronto de pontos de vista divergentes, a organização dos conteúdos, a elaboração de estratégias, entre outros aspectos. Esses elementos representam não apenas o aspecto organizacional do ensino como também indicam as condições do sujeito de reconhecer as rotinas necessárias à *prática pedagógica universitária*.

Logo, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na ação reflexiva pode ser uma alternativa para os docentes em formação e/ou em exercício exercitarem um controle racional das situações didáticas que precisam enfrentar. Acredi-

ta-se que essa seja uma estratégia adequada para um trabalho pedagógico que pretenda ter como resultado um ensino eficiente na aula universitária.

A terceira tensão: o individual e o coletivo

Sabe-se que *os processos formativos* se constituem em atividades coletivas, mas não necessariamente ocorrem de forma compartilhada. Em diferentes esferas observa-se a prevalência de formação profissional centrada em tarefas individuais, e quando a proposição é de trabalho em grupo o que se observa é uma repartição do todo a ser costurado como uma colcha de retalhos, de maneira que os sujeitos envolvidos na atividade sabem sua parte, mas nem sempre reconhecem o todo.

A proposição de um trabalho compartilhado implica uma postura de ruptura com a visão sectária e individual na formação, de maneira que o trabalho pedagógico seja organizado considerando os tempos e os espaços pedagógicos a serem vivenciados. Nesse sentido, *os processos formativos docentes* precisam priorizar a atividade conjunta, valorizando os espaços de aprendizagem comuns e a construção de conhecimentos e saberes de forma compartilhada.

A discussão de situações concretas vividas no contexto das aulas colaboram para a implementação de trabalho em equipes, fortalecendo os laços de confiança e cooperação, proporcionando, desse modo, um aporte importante para construção de *conhecimento pedagógico compartilhado*.

O processo de reflexão sistemático pode por em jogo as ações docentes a serem implementadas, fortalecendo os critérios de escolha das atividades pedagógicas. Portanto, a reflexão crítica e contextualizada pode ser um bom instrumento de produção e *inovação pedagógica*. O trabalho reflexivo, coletivo e sistemático, envolvendo situações reais pode colocar em movimento decisões indispensáveis para fortalecer ações pedagógicas presentes e futuras. Assim, a ênfase na

figura do docente como profissional reflexivo em contextos nos quais as *orientações pedagógicas* são discutidas e analisadas permite avanços na *construção de conhecimento pedagógico compartilhado*.

Um aspecto importante a destacar diz respeito à busca de um desenho alternativo de atividades pedagógicas que proporcionem a interação entre os sujeitos de modo que as tomadas de decisões, o pensamento crítico, a autonomia crescente, o manejo de variadas informações e a elaboração de estratégias sejam fontes de *protagonismo pedagógico*. E, ao mesmo tempo, favoreçam a compreensão das diversidades dos sujeitos em processo formativo e dos contextos culturais aos quais estão vinculados.

A constituição do docente como profissional requer dele a incorporação de novas formas de atuação pedagógica, resultado de um *processo formativo reflexivo permanente*.

Desse modo, a busca por uma *pedagogia* voltada à *educação superior* exige atenção múltipla à formação docente em andamento, bem como a construção de estratégias capazes de promoverem:

- A análise do contexto social no qual a universidade se encontra, possibilitando que seja identificada e reconhecida como espaço de formação.
- A atualização permanente dos conhecimentos pedagógicos, através da divulgação, circulação e análise dos conhecimentos elaborados sistematicamente.
- A reflexão sobre a prática como alternativa pedagógica capaz de concretizar a construção coletiva de conhecimento pedagógico.
- A revisão crítica das condições socioculturais nas quais os programas de formação são projetados.

E, por último, mas não menos importante, a reflexão sobre o processo de construção pedagógica. A análise das estratégias e intervenção didática pode servir de aporte

para produzir novas alternativas de formar. Por essas razões é necessário avançar na direção de processos formativos capazes de desenhar e consolidar uma *pedagogia universitária* que considere as múltiplas dimensões dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e de aprender.

A quarta tensão: a relação entre a formação e o ensino

Os processos formativos para docência na educação superior são inexistentes. Os estudos de Isaia (2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007) e Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2006a, b e c, 2007a e b) indicam a prevalência de uma formação voltada ao saber fazer ou ao saber técnico na formação de educadores da Educação Básica, deixando evidente que o docente universitário não tem formação pedagógica para atuar na formação profissional de outros sujeitos.

Essa prevalência na docência universitária marca, de certa forma, uma negação dos processos de pensamento necessários ao planejamento e ação docente para esse nível de ensino.

As pesquisas desenvolvidas têm indicado a ausência de domínio de um saber organizacional pedagógico dos conteúdos específicos a serem trabalhados. Há uma evidente ausência de um saber pedagógico capaz de promover atividades de compartilhamento e colaboratividade no processo de ensino e de aprendizagem. Há também uma clara dificuldade de avaliar o desempenho dos profissionais em formação, além do próprio desempenho docente. E, ainda, os docentes manifestam que têm dificuldades de produzir estratégias capazes de promover o avanço cognitivo de seus alunos através da apropriação dos conhecimentos necessários à profissionalização (ISAIA E BOLZAN, 2004, 2005, 2006a, b e c, 2007a e b).

Desse modo, a formação não é somente prática nem somente teoria, mas consiste também nos discursos assimi-

dos e nas relações estabelecidas identificadas pelos “jeitos de ser e fazer-se docente” dentro da cultura universitária¹.

Nesse sentido, a aula universitária apresenta-se como um espaço no qual são assumidas idéias, comportamentos e ações que podem ser apropriadas a partir das regras produzidas nesse espaço sociocultural, permitindo aos docentes e aos futuros profissionais que se tornem capazes de enfrentar situações conhecidas que se reproduzem ou problemas novos e desconhecidos a serem experimentados.

A *pedagogia universitária*, nessa perspectiva, pode ser entendida como um campo disciplinar em construção, que está sendo desenhado passo a passo como parte de um conjunto de práticas com características próprias, por meio do saber-fazer e da reflexão sistemática, assumindo-se como um campo gerador de diversidade, pois se diz pedagogias (LUCARELLI, 2007).

Nessa perspectiva, as inovações do campo inscrevem-se a partir de estudos e pesquisas que valorizam o *protagonismo pedagógico*, gerado a partir de redes de compartilhamento nas quais a aprendizagem desse processo se dá à medida que a multiplicidade de idéias e posições podem ser contraditas na busca de sentidos e significados capazes de romper com o que está posto como modelo de ensino nas universidades.

Assim, através da análise do contexto universitário, precisam-se encontrar formas genuínas de construção de saberes, dinamizando as inovações, difundindo experiências e

¹ *Cultura universitária* compreende um conjunto de representações, idéias, valores, tempos e espaços de desenvolvimento profissional vivenciados pelos sujeitos em formação os quais os sujeitos em formação vivenciam, produzindo suas trajetórias formativas, configuradas em um lócus sociocultural específico, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido pode-se afirmar que cada universidade tem sua própria cultura.

considerando o contexto global e local, no qual o processo pedagógico se institui. Portanto, a *pedagogia universitária* pode ser compreendida como um espaço em movimento, no qual se pode analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar as profissões, sobretudo, um espaço no qual a própria docência universitária em ação pode ser revisitada.

Nesse sentido, a universidade precisa ser entendida como espaço de formação, no qual a *organização pedagógica* precisa ser articulada de maneira criativa, constituindo-se num centro de inovação onde o *protagonismo pedagógico* é reconhecido como caminho para emancipação dos *processos formativos* e da *aprendizagem docente*.

Referências

BOLZAN, Doris P. V. *A construção do conhecimento Pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. (Tese De Doutorado)*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, 2001.

BOLZAN, Doris P.V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002a, p.174.

BOLZAN, Doris P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. In: *Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, PUCPR, Curitiba, 2004.

BOLZAN, Doris P. V. Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ALONSO, Cleuza M.M.C. (org.). *Reflexões sobre políticas educativas*. I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria e Universidad de la Republica [Montevideo], AUGM, 2005a, p.117-128.

BOLZAN, Doris P V. O aluno/professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional. *Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado*, GAP nº12169, CE/UFSM. 2002/2005b.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia; *Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da Professoralidade*. Revista *Educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BOLZAN, Doris P. V. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, p. 358, 357, 368, 380.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, S. M. de A. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: *ANAIS V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes*, São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

BOLZAN, Doris P V. Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior. *Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado* GAP nº. 020117, 2007- 2009, Centro de educação/UFSM.

BOURDIE, P. Sistemas de Ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIE, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CUNHA, M. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006.

ISAIA, S. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional, In: MOROSINI, M. (org.). *Professor do ensino superior*. Identidade, Docência e Formação. 2 ed.

Brasília: Plano, 2001, p. 35- 60.

ISAIA, S. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. vol.1. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 241-251.

ISAIA, S. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: *Anais V ANPEd Sul*, Curitiba: PUCPR, 2004.

ISAIA, S. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. In: ALONSO, Cleuza M.M.C. (org.). *Reflexões sobre políticas educativas*. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005, p. 35-44.

ISAIA, S. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006.

ISAIA, S. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (orgs.). *Pedagogia*

Universitária e Aprendizagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 2, p. 153-165.

ISAIA, S.; BOLZAN, D.P.V. Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas. In: *X Seminário Nacional Universitatis*. Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, 2005.

ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Doris P. V. Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas. In: Rays, Oswaldo A. (org.). *Educação, Matemática e Física: subsídios para a prática pedagógica*. Santa Maria, RS: Editora da UNIFRA, 2006a, p.69-86.

ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Doris P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para educação superior. In: *Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino -ENDIPE*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2006b.

ISAIA, S; BOLZAN, D. Revendo o Glossário RIES de Pedagogia Universitária: um diálogo interdiscursivo. In: *Anais VI ANPED Sul*, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006c.

ISAIA, S; BOLZAN, D. Ciclos de vida profissional docente: movimentos construtivos da docência universitária. In: *Anais IV Congresso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa*, Universidad Nacional de Comahue, Argentina, 2007a.

ISAIA, S; BOLZAN, D. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2007b.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M; CHARLIER, E. (Orgs).

Formando Professores Profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2001.