

## **Autores**

Adriana Rocha **Maciel**  
Ana Cláudia Pavão **Siluk**  
Ana Lucia **Buogo**  
Clarissa Eckert **Baeta Neves**  
Cláudia Regina Rodrigues de **Carvalho**  
Cleoni Maria Barbosa **Fernandes**  
Cecília **Broilo**  
Délcia **Enricone**  
Denise B. C. **Leite**  
Dorilda **Grolli**  
Elena Maria Billig **Mello**  
Elizabeth Diefenthaler **Krahe**  
Fátima Terezinha Lopes da **Costa**  
Ivone Assunta **Cortelletti**  
Jacira Cardoso de **Moreira**  
Lia Bergamo **Becker**  
Lucia Maria Baiocchi **Amaral**  
Liane Beatriz M. **Ribeiro**  
Mari Margarete dos Santos **Forster**  
Maria Cecília Lorea **Leite**  
Maria da Graça **Ramos**  
Maria Estela Dal Pai **Franco**  
Maria Fani **Scheibel**  
Maria Helena Menna Barreto **Abrahão**  
Maria Isabel da **Cunha**  
Marília Costa **Morosini**  
Marlene **Grillo**  
Maurivan Guntelz **Ramos**  
Merion Campos **Bordas**  
Nágila **Giesta**  
Nilva Lúcia Rech **Stedile**  
Rosa Maria Locatelli **Kalil**  
Silvana **Lehenbauer**  
Sílvia **Isaia**  
Solange **Longhi**  
Valeska Fortes de **Oliveira**

## **Colaboradores no Glossário**

Ana Maria Souza e **Braga**  
Arabela **Oliven**  
Claus Dieter **Stobaus**  
Juan Jose Morino **Mosquera**  
Margareth **Axt**  
Marlis **Polidori**  
Maria Beatriz **Luce**  
Maria Emilia do Amaral **Engers**  
Ricardo **Rossato**

ISBN 85-87455-33-8



ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA  
UNIVERSITÁRIA

# **ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

**Marília Costa Morosini org.**

Marlene Correro Grillo  
Maria Estela Dal Pai Franco  
Maria Isabel da Cunha  
Sílvia Maria de Aguiar Isaia  
FAPERGS / RIES



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E56      ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA / MARÍLIA COSTA  
MOROSINI ... [ET AL.]. – PORTO ALEGRE : FAPERGS/RIES, 2003.  
434p. : il. ; 16x23cm.

ISBN 85-87455-33

1. Pedagogia universitária. 2. Educação superior. 3. Ensino no Brasil.  
4. Enciclopédia 5. RIES – Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação  
Superior. I. Morosini, Marília Costa.

CDU 378(81)

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

REVISÃO

Albino Pozzer – Glossário

Marilene Scalabrim Rodrigues – Partes I e II

COMISSÃO ORGANIZADORA

Marília Costa Morosini – ULBRA/UFRGS – Presidente  
Marlene Corroero Grillo – PUCRS  
Maria Estela Dal Pai Franco – UFRGS  
Maria Isabel da Cunha – UNISINOS  
Sílvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM

AUTORES

Adriana Rocha **Maciel** - FSG  
Ana Claudia Pavão **Siluk** - UNICRUZ  
Ana Lucia **Buogo** - UCS  
Clarissa **Baeta Neves** - UFRGS  
Cláudia Regina Rodrigues de **Carvalho** - UNICRUZ  
Cleoni Maria Barboza **Fernandes** – UNISINOS  
Cecília **Broilo** - UNISINOS  
Délcia **Enricone** - PUCRS  
Denise **Leite** – UFRGS  
Dorilda **Grolli** - ULBRA  
Elena Maria Billig **Mello** - UNICRUZ  
Elizabeth Diefenthaler **Krahe** - UFRGS  
Fátima Terezinha Lopes da **Costa** - UNICRUZ  
Ivone Assunta **Cortelletti** - UCS  
Jacira Cardoso de **Moreira** - UNICRUZ  
Lia Bergamo **Becker** - UNISINOS  
Lucia Maria Baiocchi **Amaral** - UNICRUZ  
Liane Beatriz M. **Ribeiro** - UCS  
Mari Margarete dos Santos **Forster** - UNISINOS  
Maria Cecília Lorea **Leite** - UFPel  
Maria da Graça **Ramos** - UFPel  
Maria Estela Dal Pai **Franco** - UFRGS  
Maria Helena Menna Barreto **Abrahão** - PUCRS  
Maria Fani **Scheibel** - ULBRA  
Maria Isabel da **Cunha** - UNISINOS  
Marília Costa **Morosini** – ULBRA  
Marlene Corroero **Grillo** – PUCRS  
Maurivan Guntelz **Ramos** - PUCRS  
Merion Campos **Bordas** – UFRGS  
Nágila **Giesta** - FURG  
Nilva Lúcia Rech **Stedile** – UCS  
Rosa Maria Locatelli **Kalil** - UPF  
Sílvia **Lehenbauer** - ULBRA  
Sílvia Maria Aguiar de **Isaia** – UFSM  
Solange **Longhi** - UPF  
Valeska Fortes de **Oliveira** - UFSM

## COLABORADORES NO GLOSSÁRIO

Ana Maria Souza e **Braga** - UFRGS  
Arabela **Oliven** - UFRGS  
Claus Dieter **Stobaus** - PUCRS  
Juan Jose Morino **Mosquera** - PUCRS  
Margareth **Axt** - UFRGS  
Marlis **Polidori** - UFRGS  
Maria Beatriz **Luce** - UFRGS  
Maria Emilia do Amaral **Engers** - PUCRS  
Ricardo **Rossato** - UFSM/UPF

## AUXILIARES DE PESQUISA

Doralisa Rodrigues de Oliveira - Bolsista IC/Ulbra – 2003  
Grace Freitas– Bolsista IC/Fapergs – 2002  
Priscila Verdum– Bolsista IC/Fapergs – 2003  
Thaís Campos Teixeira – Bolsista AT/CNPq - 2003

## EDIÇÃO

**FAPERGS** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul  
**RIES** – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior

## SUMÁRIO

### ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: apresentação..... 11

Marília Morosini

### 1. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL

#### CAPÍTULO UM

*PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NO RS: movimentos e energias..... 25*

Maria Isabel da Cunha

#### CAPÍTULO DOIS

*PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA FURG..... 37*

Nágila Giesta

#### CAPÍTULO TRÊS

*PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA PUCRS..... 47*

*Pedagogia Marista na PUCRS..... 47*

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

*Pedagogia Universitária na PUCRS: história de um percurso..... 71*

Marlene Grillo, Délcia Enricone, Maurivan Guntzel Ramos

#### CAPÍTULO QUATRO

*PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UCS..... 79*

Ana Lucia Bogo, Nilva Lúcia Rech Stedile, Ivone Assunta Cortelletti,  
Liane Beatriz M. Ribeiro

#### CAPÍTULO CINCO

*PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UFPEL..... 95*

Maria Cecília Lorea Leite, Maria da Graça Ramos

## CAPÍTULO SEIS

### PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UFRGS

*Pedagogia Universitária na UFRGS: espaços de construção* ..... 111

Maria Estela Dal Pai Franco, Elisabeth Diefenthaler Krhae

*Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias* ..... 131

Merion Campos Bordas

## CAPÍTULO SETE

### PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA ULBRA

Dorilda Grolli, Silvana Lehenbauer, Maria Fani Scheibel ..... 137

## CAPÍTULO OITO

### PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UNICRUZ

Jacira Cardoso de Moreira, Claudia Regina Rodrigues de

Carvalho, Elena M.<sup>a</sup> Billig Mello, Fátima Terezinha Lopes

da Costa, Lucia M.<sup>a</sup> Baiocchi Amaral ..... 151

## CAPÍTULO NOVE

### PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UNISINOS

Lia Bergamo Becker, Cecília Broilo, Mari M. dos Santos

Forster ..... 171

## CAPÍTULO DEZ

### PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UPF

Solange Maria Longhi, Rosa Maria Locatelli Kalil ..... 179

## CAPÍTULO ONZE

### PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NO RS: caminhos

Denise Leite ..... 189

## CAPÍTULO DOZE

### ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL

Clarissa Eckert Baeta Neves ..... 199

## 2. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NUM MUNDO GLOBAL

## CAPÍTULO TREZE

### PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E CAMPO DE CONHECIMENTO: RIES –

Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior ..... 219

Marília Morosini

## CAPÍTULO CATORZE

*METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: um olhar por dentro* ..... 229

Marlene C. Grillo, Cleoni M. B. Fernandes

## CAPÍTULO QUINZE

*PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: tramas na tessitura* ..... 241

Silvia Maria de Aguiar Isaia

## CAPÍTULO DEZESSEIS

*PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR, saberes acadêmicos e demandas*

*Profissionais* ..... 253

Valeska Fortes de Oliveira

## CAPÍTULO DEZESSETE

*PROFESSORES DE LICENCIATURA: concepções de docência* ..... 263

Silvia Maria de Aguiar Isaia

## CAPÍTULO DEZOITO

*FORMAÇÃO NA DOCENCIA UNIVERSITÁRIA E REDES VIRTUAIS DE*

*CONHECIMENTO* ..... 279

Adriana Rocha Maciel, Ana Claudia Pavão Siluk

3. GLOSSÁRIO ..... 281



## PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: saberes acadêmicos e demandas profissionais.

Valeska Fortes  
de Oliveira\*



### 1. Formação Acadêmica e Desafios.

A discussão sobre a formação acadêmica atual do professor universitário, tomou como referência pesquisa<sup>1</sup> que, apoiada em temáticas trazidas por pensadores do campo sociológico, discutiu a profissão de professor, a partir de algumas questões propostas às professoras-aprendizes que acionaram com o trabalho da memória, exercitando a escrita de autobiografias, retratando as dimensões pessoal e profissional através das suas histórias de vida.

O interesse por esta abordagem se justifica pelo seu aspecto integrador das histórias, dos processos e dos saberes construídos ao longo das trajetórias de vida dos professores. A história de vida dá visibilidade aos processos pessoais, individuais e coletivos de formação do professor e, traz para o cenário de formação continuada os saberes construídos sobre a docência, sobre a escola, sobre a sala de aula, sobre o professor, sobre a avaliação, enfim, sobre as questões pedagógicas e sociais da profissão.

A proposta curricular do curso de Pedagogia com os professores em serviço foi organizada, a partir de temáticas que deveriam viabilizar trabalhos interdisciplinares entre professores, separados por departamentos e disciplinas na atual estrutura universitária. Os obstáculos que se apresentaram à vivência de um outro desenho curricular foram, primeiramente, da ordem da concepção de modelo de currículo a qual, segundo Anastasiou (2002, p. 181), revela que as instituições universitárias

têm sua organização curricular referenciada ao modelo napoleônico que, ao separar as disciplinas básicas das específicas e as teóricas das práticas, organizava o currículo em duas etapas: a básica e a profissionalizante. Como o pressuposto era de que a teoria deveria preceder a prática, o estágio era alocado no final do curso. Cada disciplina tinha valor em si,

\* Graduada em Pedagogia/matérias pedagógica e Mestre em Educação 2º grau/UFSM. Doutora em Educação/UFRGS. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS).

<sup>1</sup> Pesquisa com apoio FAPERGS, realizada no Curso de Pedagogia, noturno, habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, que tem como característica, a formação de professores em exercício das redes públicas de quatro municípios. A pesquisa é intitulada "Saberes docentes no espaço de formação acadêmica" e teve seu início na disciplina de Sociologia IV.



havendo competição entre elas e podendo constituir-se em pré-requisito para outras.

Esta forma de conceber e organizar o currículo, presente nas representações dos professores universitários, obstaculiza pensar em propostas de trabalho e de mediação pedagógica capazes de “dar conta” dos saberes práticos construídos pelos professores em formação, nos seus espaços de trabalho e, para os quais desejam reflexões no ambiente acadêmico. Esta concepção produz ainda, dificuldades de ações e propostas de trabalhos interdisciplinares, em que as temáticas seriam agregadoras de abordagens mais complexas e menos redutoras (reducionistas) como nos aponta Morin (1994, 2001). A lógica monodisciplinar dos nossos currículos de formação de professores, acabou por configurar uma professoralidade especializada e isolada. Esta nova concepção de formação e de um outro desenho curricular que desmobilizaria a disciplina e o trabalho isolado de um professor, num primeiro momento, não acionou com desejos de experimentações diferentes numa conjuntura político-social, onde as licenciaturas e a formação de professores estão em debate.

Num segundo momento, nos deparamos com uma exigência sobre novas competências e saberes necessários para uma proposta de formação diferenciada da atual, que vem caracterizando um outro tipo de cultura acadêmica e os novos desafios, como por exemplo, a capacidade de articular nossos saberes acadêmicos com os saberes práticos, construídos na experiência cotidiana pelos professores. Esse cenário apontou, claramente, a necessidade de um projeto institucional de formação continuada para os professores universitários, convidados a participar da experiência de uma outra concepção de formação acadêmica e de um novo desenho curricular (curso organizado a partir de temáticas).

Em geral, a formação dos professores-formadores no curso que tomamos como referência neste texto se caracteriza, como nos mostra Therrien e Lolola (2001, p.147), como

generalista, que marcou a pedagogia dos anos de 1970 e parte dos anos de 1980 e é posta em xeque pela pressão para o domínio de conteúdos específicos que caracteriza uma formação de cunho tendencialmente conteudista e/ou tecnicista. Da tensão entre estes dois movimentos começa a emergir a reestruturação de propostas curriculares de formação de professores que no momento tendem a ter características definidas.

Uma evidência que aparece, neste momento, diz respeito a um distanciamento entre a formação do professor universitário que, mesmo com titulações exigidas pelas políticas públicas e as novas demandas na formação profissional, se encontra distanciado das questões cotidianas que os professores trazem para o ambiente acadêmico.

Sobre o distanciamento da produção dos pesquisadores universitários ou por outros especialistas e os saberes da prática, construídos pelos professores no

exercício da profissão, Elliott (1993, p. 63-64) destaca que os conhecimentos teóricos

são elaborados por um grupo de estranhos que afirmam ser especialistas na produção de conhecimentos válidos sobre suas práticas educativas. Esta reivindicação da qualidade dos especialistas só é evidente em relação ao conjunto de procedimentos, métodos e técnicas que utilizam para coletar e processar informação sobre as práticas. Tais procedimentos se parecem muito pouco com a forma de processar informação dos professores como fundamento de seus juízos práticos [...], negam sua cultura profissional, a qual define a competência docente como uma questão de conhecimento prático intuitivo, adquirido de forma tácita através da experiência [...]. Submeter-se a uma “teoria” é negar a validade do conhecimento profissional baseado na própria experiência.

O problema do estranhamento dos saberes acadêmicos, propostos pelos professores universitários, e dos saberes experienciais, produzidos na prática profissional dos professores, diz respeito à relação que tanto o professor universitário quanto o professor, no caso da nossa pesquisa, da rede de ensino em formação acadêmica, mantêm com estes saberes.

Como bem mostram Fiorentini e outros (1998, p. 311) esta relação entre os saberes, “na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica.”

Um segundo problema, ou melhor, obstáculo pedagógico, diz respeito à dificuldade de os professores universitários trabalharem *com e a partir* dos saberes construídos na experiência cotidiana e ao longo da trajetória profissional dos professores.

No caso específico dos formadores do curso de Pedagogia, participantes do currículo de formação de professores em serviço, observamos um aspecto da cultura universitária no contexto da educação que vem-se modificando ao longo dos anos. Trata-se do ingresso, através de concurso público, de professores novos (recém-mestres e recém-doutores) que investiram na qualificação em nível de pós-graduação, muitas vezes, com pouca ou quase nenhuma experiência profissional. Neste caso, temos formadores sem experiência profissional construída nos ambientes e cotidianos educacionais. Este quadro se altera com relação a um passado, não tão distante, no qual os formadores eram oriundos das redes públicas ou privadas de ensino, já com experiência na docência nos diferentes níveis de ensino. Não quero dizer que estas experiências se traduziam numa formação com menor distanciamento entre teoria e prática e, nem que estas eram refletidas à luz dos quadros teóricos trabalhados nos cursos. O que gostaria de destacar como ponto de reflexão, diz respeito a um cenário oposto, onde a ausência de experiência dificultaria, ainda mais, o privilegiamento de um currículo, em que saberes



acadêmicos e saberes práticos dos alunos, neste caso, também professores, deveriam estar se reencontrando e sendo articulados.

A tendência atual na orientação das políticas de formação tem apontado para a necessidade do profissional de ensino ser formado na perspectiva de saberes e competências que tenham como referência a prática pedagógica com ênfase na pesquisa, capaz de possibilitar profissionais reflexivos.

Em trabalhos divulgados e publicados no Brasil, o pesquisador Maurice Tardif, juntamente com a pesquisadora da Universidade Federal de Pelotas, Cecília Borges (2000), produziram algumas análises comparativas entre o contexto de investigação de Tardif, Québec, e a produção nacional sobre saberes docentes.

No Brasil, esse debate e os investimentos dos pesquisadores na área da Educação ocorreram num processo mais lento e, particularmente no âmbito do ensino e da formação de professores, nossa produção é recente. Contudo, já foram produzidos, no âmbito do Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPED, algumas sistematizações resultantes de pesquisa sobre "O estado da arte nos estudos de formação" que apontam para um crescimento significativo das pesquisas que trazem como objeto de estudo os saberes docentes.

É importante a ressalva de que tais estudos, fazem parte de um esforço de compreensão e possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização docentes, a partir da voz e da ótica, dos espaços e tempos dos próprios professores envolvidos com a docência nos diferentes níveis de ensino.

Os saberes da experiência passam a ser incluídos no debate epistemológico do campo educacional e da formação do professor. Este campo de estudos tem sido referenciado como "a epistemologia da prática" e tem a preocupação de inserir esses debates na perspectiva da constituição da profissão e da profissionalização do professor.

Utilizamos a reflexão de Tardif (2002, p.255), quando define o que chama de uma epistemologia da prática profissional, como o "estudo do **conjunto** de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas."

Essa reflexão na produção de pesquisadores como Tardif, Lessard & Gauthier (1998) e Tardif & Gauthier (1999) é provocativa aos professores universitários e ao espaço de formação acadêmica, visto que ela traz uma crítica tanto a nossa organização disciplinar, monodisciplinar, já citada acima, quanto a nossa dificuldade de compreensão dos saberes práticos e da produção destes.

Com relação a essas dificuldades, uma das professoras do curso de Pedagogia, onde a pesquisa citada foi realizada, aponta para algumas questões:

Alguns professores deste curso se preocuparam tanto em passar teorias que esqueceram até mesmo que nós já temos uma prática. A gente tem uma disciplina, o professor vem, trabalha teorias e mais teorias; depois vem o outro, sem uma articulação com o primeiro e, daí temos os trabalhos, muitos trabalhos.

A lógica de organização de uma didática diferenciada para o ensino superior e, principalmente, se tratando de professores em serviço, é também de desconsideração com as questões do cotidiano escolar e dos saberes construídos na experiência docente. O relato de uma professora universitária, formadora nesta proposta de qualificação em serviço, dá visibilidade para os desencontros entre as expectativas das (os) alunas (os) e os seus professores.

Estas alunas do noturno reclamam de tudo, para ler então nem se fale, os trabalhos que produzem são fracos, pobres. É difícil trabalhar com um professor que não tem tempo para ler os textos. De uma aula para outra, poucos lêem. A maioria reclama muito!

Esses depoimentos dão visibilidade para uma reflexão feita por Tardif (2002, p.35), quando ele aponta para o fato de que os

educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino.

Embora já tenhamos uma cultura de pesquisa no ensino universitário, não conseguimos trabalhar com os resultados de tais investigações, inseridos nas nossas propostas de ensino. Evidencia-se uma certa dificuldade no estabelecimento de discussão sobre os desdobramentos das nossas pesquisas na realidade das escolas e a relevância do que estamos chamando de pesquisa no ambiente acadêmico.

Concordo com Becker (2002, p.130), quando afirma que a instituição universitária, inclusive a pública, onde se concentra significativa maioria das pesquisas brasileiras, "dedica grande parte de suas energias na reprodução de conhecimentos já formalizados." Tal constatação é observada nos cursos de formação de professores, quando trabalhamos mais com pesquisas e teorias realizadas em outros contextos e quase nunca com investigações realizadas com nossos professores-aprendizes.

Uma das reflexões feitas por Tardif (2002) sobre a pesquisa nas escolas, vem acompanhada por uma crítica sobre as posturas presentes nas investigações educacionais universitárias: a pesquisa *sobre* os professores e *sobre* as escolas.

A pesquisa que tem como eixo de análise a epistemologia da prática altera profundamente a linguagem e as relações com os sujeitos investigados. A prática de pesquisa é feita *com* os professores e *com* as escolas em que os tempos e espaços de investigação acionam com processos de formação e autoformação.



## 2. Professoralidade universitária: locus e produção

Podemos começar perguntando: como os professores que estão na docência universitária se constituíram professores, principalmente em se tratando de áreas, nas quais a preparação para a docência estava ausente das propostas curriculares?

Na tentativa de responder à questão para saber como se dá esse caminhar em relação à profissão do docente universitário, Anastasiou (2002, p. 174) aponta para o fato de que a

maioria dos que atuam na docência universitária, tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores. Por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação, não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes à docência.

As questões levantadas pela autora acima citada estão sendo investigadas por professores universitários (ISAIA, 2001, MACIEL, 2000, MASETTO, 2000 e PIMENTA, 2000) oriundos de áreas profissionais que não contemplam a formação para a licenciatura e, algumas conclusões já são possíveis de serem apresentadas, mesmo que de forma bastante sintética:

- A primeira, diz respeito à própria idéia de professoralidade como um processo de construção do sujeito, neste caso o professor, que acontece ao longo da sua história de vida. Nós já construímos uma concepção de docência, quando nos processos de escolarização, estivemos na situação de alunos e convivemos com perfis, com performances, com comportamentos, com estilos de professores que marcaram tanto negativa, quanto positivamente a construção de uma representação sobre o professor.
- Em segundo lugar, podemos dizer que não é num único espaço e, nem mesmo num único tempo, que se aprende a ser professor. Não há garantias de que um curso de licenciatura, nem mesmo um curso de Metodologia do Ensino Superior afiance que alguém construa saberes sobre a docência e se produza um bom professor.
- Há um repertório de saberes pedagógicos, de saberes experienciais, de saberes profissionais citados por diferentes profissões que hoje estão nas salas de aula das universidades que precisam ser sistematizados como um desenho curricular, um programa sobre os saberes necessários à docência universitária.
- A dimensão da pesquisa na docência universitária precisa ser melhor avaliada, discutida à luz dos aspectos éticos e políticos, do compromisso com a produção de conhecimentos, em que a relevância social na formação profissional acadêmica seja o critério das investigações que envolvem professores, escolas e redes de ensino.

- Há necessidade de avaliação também do papel da universidade e do professor universitário na atual conjuntura - sociedade do conhecimento, para alguns e, - da marginalização social e cultural, para tantos outros.
- A expansão do ensino universitário, no país, nos coloca frente à questão da qualidade do ensino e da própria identidade do professor universitário.

Essas questões fazem parte de uma agenda de pontos que não podem ser esquecidos no momento em que se tenta responder às perguntas: quem é o professor universitário e como tem produzido a sua professoralidade?

Volto a uma questão que tem sido explorada por nossas pesquisas<sup>2</sup>, apontada por Pereira (2000, p.94), como um elemento significativo na tentativa de compreensão dos nossos processos de formação, ou de como nos tornamos os professores que somos hoje, tendo como referência o trabalho com a memória:

Assim, trabalhar com a memória tem sentido à medida que registro as marcas mobilizadas ao mesmo tempo que as recupero transmutadas em outra coisa que não é mais o acontecimento que as gerou, mas um novo movimento e uma nova configuração para a qual elas contribuem, em suas novas performances.

Esta perspectiva de investigação e de reflexão reflete uma disposição de dar visibilidade ao trabalho da memória que, através da narrativa, articula a subjetividade e a profissionalidade na mesma história de vida.

O método autobiográfico (FINGER, NÓVOA, 1988) proporciona ao sujeito refletir sobre os seus processos de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele (o pesquisador) foram formadores ao longo de sua vida.

A reatualização de certos traços marcados nos percursos de vida daqueles que escolhem a docência e, mesmo daqueles que, por um motivo ou outro, se tornam professores universitários, reconstruídos nas narrativas, possibilitam a compreensão dos tempos e espaços de formação.

Nossos modelos de professores, aprendidos nos processos iniciais de escolarização e ainda no ambiente acadêmico, dizem muito das construções dos nossos perfis, pelo menos nos primeiros tempos na profissão, quando ainda não dispomos da experiência. Recolhemos nas representações presentes na memória, exemplos, modelos e comportamentos que são reconfigurados, reapropriados, recriados à luz das nossas subjetividades.

<sup>2</sup> As Pesquisas do Grupo de Estudos em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). Atualmente, temos uma pesquisa interinstitucional intitulada "Laboratório de Imagens: significações da docência na formação de professores", apoiada pelo CNPq (Plano Sul de Pesquisa), pela FAPERGS e as nossas instituições envolvidas no projeto. Nossos estudos têm centrado atenção na compreensão dos processos de formação e construção dos saberes docentes através das narrativas dos professores (orais e escritas, autobiográficas).



Concordo com Therrien e Loiola (2001, p.148), quando apontam para a complexidade da gestão pedagógica da sala de aula, no contexto da cultura docente brasileira, como um trabalho que se configura a partir de um

processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social e da cultura, entre outros. Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula (THERRIEN, J. & THERRIEN, A., 2000).

Acrescento, ainda, que a docência incorpora conhecimentos desenvolvidos por diferentes áreas do conhecimento, configurando-se numa cultura docente em ação. Posto isto, evidencia-se uma necessidade nas pesquisas sobre a docência universitária e sobre quem é este professor que está envolvido com o ensino superior: é necessário conhecer os processos de escolha profissional e os processos de formação, bem como os saberes construídos nessas trajetórias.

### 3. Considerações Finais

Finalizando, destaco algumas questões sobre o professor universitário e os saberes que ele aciona no espaço e na gestão da sala de aula:

Conforme as pesquisas que temos realizado, através das histórias de vidas dos professores, tendo a memória como ferramenta, percebemos que as representações sobre a docência, sobre o que é ser professor, construídas durante os processos de escolarização do sujeito, são acionadas no momento em que ele está no espaço da sala de aula. Esta é uma importante peça do quebra-cabeças na tentativa de compreendermos como se produz a professoralidade no espaço acadêmico.

Um outro aspecto diz respeito aos saberes construídos e utilizados pelo professor (cultura docente em ação) que também se referenciam em processos de formação nas diferentes trajetórias de vida. Com relação aos saberes construídos na experiência temos o debate sobre a epistemologia da prática, podendo o estudo desta ser pensada também com relação à docência universitária, sinalizando a possibilidade de formalização de um repertório de saberes necessários aos professores que têm se dedicado à formação profissional no espaço acadêmico.

### Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves Rosa e SOUZA, Vanilton Camilo de; FELDMAN, Daniel et al.

*Didática e Práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BECKER, Fernando. Construtivismo: apropriação pedagógica. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). *Didática e Práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A: 2002.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr., Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma Teoria da Pedagogia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Barcelona: Anthropos, Editorial del hombre, 1994. NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.

PEREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e Memória: algumas considerações. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n.4, 1991.

TARDIF, Maurice e BORGES, Cecília Maria Ferreira. *Apresentação: os saberes dos docentes e sua formação*. Palestra proferida e traduzida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, RS, 2000.

THERRIEN, Jacques e LOIOLA, Francisco. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação*. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n.74, ano XXII, abril 2001.