

REFLEXÕES E PRÁTICAS EM PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Este livro reúne contribuições de estudiosos que têm investigado vários temas relacionados à docência, à aprendizagem e à prática pedagógica na educação superior.

As reflexões aqui apresentadas discutem a formação do professor, considerando o fato de que a docência para esse nível se constitui muito mais por tradição do que pelo reconhecimento de saberes formalmente construídos. Também são objeto de análise diferentes experiências desenvolvidas no Brasil e no exterior, a abordagem dos currículos em uma perspectiva de reconfiguração epistemológica e as inovações pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos.

O objetivo primordial dos autores foi o de socializar conhecimentos sobre o tema, a fim de participar dos esforços da comunidade acadêmica na construção de bases consistentes, e consensuais, para o desenvolvimento da pedagogia universitária, permitindo, assim, o incremento de qualidade que tanto almejamos na educação superior.

1ª Ed.

ISBN 978-85-308-0830-3



9 788530 808303



PAPIRUS EDITORA

Maria Isabel da Cunha (Org.)

REFLEXÕES E PRÁTICAS EM PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

PAPIRUS

MAGISTÉRIO FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Maria Isabel da Cunha (Org.)

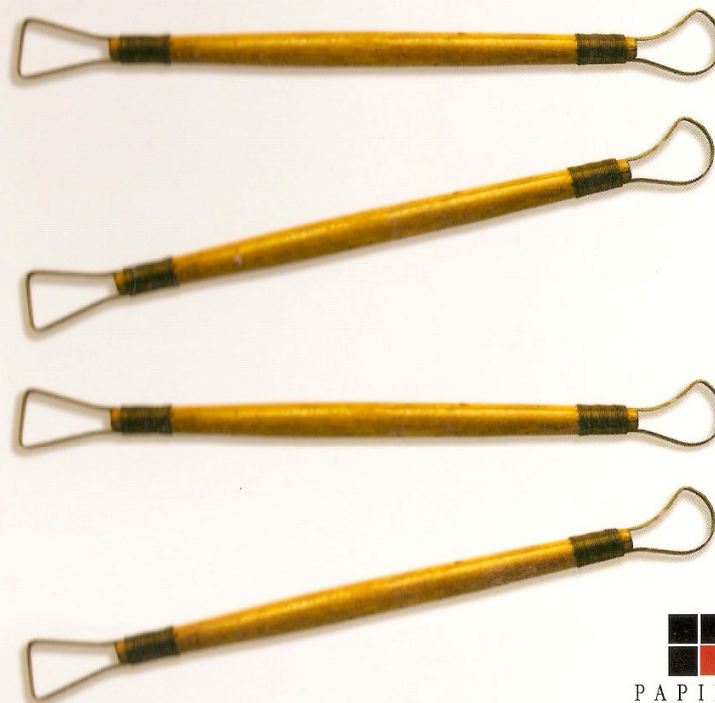
Beatriz Maria B.A. Lanchet • Carlinda Leite

Dileia Enricone • Dóris Pires V. Bolzan • Elisa Lucarelli • Kátia Ramos

Lia das Graças C. Anastasiou • Márcia M.O. Melo • Maria Ermelinda Donato

Maria Eugênia Castanho • Sílvia M. de Aguiar Isaia • Telma de Santa Clara Cordeiro

REFLEXÕES E PRÁTICAS EM PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA



PAPIRUS

Capa: Fernando Comacchia
Foto de capa: Rennato Testa
Coordenação: Beatriz Marchesini
Diagramação: DPG Ltda.
Copidesque: Lúcia Helena Lahoz Morelli
Revisão: Ana Carolina Freitas,
Maria Lúcia A. Maier e Solange F. Penteado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Reflexões e práticas em pedagogia universitária / Maria Isabel da Cunha (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2007. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Bibliografia.
ISBN 978-85-308-0830-3

1. Ensino superior 2. Inovações educacionais 3. Pedagogia universitária 4. Pesquisa educacional 5. Professores universitários – Formação profissional I. Cunha, Maria Isabel da. II. Série.

07-1205 CDD-378.125

Índice para catálogo sistemático:

1. Pedagogia universitária : Educação superior 378.125

Proibida a reprodução total ou parcial
da obra de acordo com a lei 9.610/98.
Editora afiliada à Associação Brasileira
dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Comacchia Livraria e Editora Ltda. – Papirus Editora
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papirus.com.br – www.papirus.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. O LUGAR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A CONDIÇÃO PROFISSIONAL EM QUESTÃO	11
<i>Maria Isabel da Cunha</i>	
2. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE DO PORTO	27
<i>Carlinda Leite e Kátia Ramos</i>	
3. PROPOSTAS CURRICULARES EM QUESTÃO: SABERES DOCENTES E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO	43
<i>Léa das Graças Camargo Anastasiou</i>	
4. PESQUISA EM PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	63
<i>Maria Eugênia Castanho</i>	
5. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E INOVAÇÃO	75
<i>Elisa Lucarelli</i>	
6. REPERCUSSÕES DO CONHECIMENTO DIDÁTICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM CURSO DE ATUALIZAÇÃO DOCENTE	93
<i>Márcia Maria de Oliveira Melo</i>	

CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE/PROFESSORALIDADE
EM DEBATE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Silvia Maria de Aguiar Isaia
Dóris Pires Vargas Bolzan

Apresentação do tema

As questões pertinentes ao tema que pretendemos desenvolver partem do pressuposto assumido de que a profissão docente envolve um processo que se constrói ao longo da trajetória formativa dos sujeitos. Compreende a trajetória pessoal e profissional, sendo esta última atravessada pelos anos iniciais de formação, bem como pelo exercício continuado da docência em um único ou em variados espaços institucionais, nos quais a professoralidade¹ poderá se desenvolver.

Assim, a problemática da profissão docente no ensino superior envolve uma série de questões que vão desde a indagação sobre qual é a

-
1. Professoralidade é entendida por Oliveira (2003) como o processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que ele reconstrói sua prática educativa.

função dos professores, passando pela discussão sobre qual a natureza dessa profissão e do processo formativo que a constitui, envolvendo a concepção de professoralidade que tem por pressuposto básico o conhecimento pedagógico compartilhado.

Na busca de respostas possíveis apontamos trilhas capazes de elucidar o desenho desse processo de formação: primeiro, compreendendo a trajetória docente como uma rede de relações na qual refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos é essencial; segundo, compreendendo a importância de um consistente desenvolvimento profissional, considerando que ele pressupõe formação inicial e continuada.

Com respeito à formação inicial, esta tem sido considerada pelos professores demasiadamente teórica, pouco prática, muito afastada da sala de aula. A queixa principal é de que os professores formadores não explicam o suficiente ou não fornecem informações precisas sobre:

- as dificuldades a serem encontradas;
- o tipo de aluno com o qual trabalharão;
- as influências dos problemas sociais existentes nas classes;
- a psicologia dos alunos e as técnicas a serem aplicadas para promover sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento;
- as estratégias a serem trabalhadas, para desenvolver os conteúdos científicos.

Na formação continuada dos professores em serviço, o enfoque sobre a teoria é considerado excessivo, não possibilitando a solução dos problemas práticos, pois se fala de um aluno pouco real, sendo desconsideradas informações necessárias sobre:

- o aluno e sua realidade sociocultural;
- as relações entre teoria e prática;
- os problemas de aprendizagem;
- os problemas sociais (familiares, econômicos, culturais etc.) que podem intervir sobre a aprendizagem;

- as formas de atuação/intervenção didática capazes de minimizar os problemas práticos encontrados.

Nessa perspectiva, é necessário proporcionar, aos professores principiantes e em serviço, apoio e recursos dentro das instituições nas quais atuam, além de ajudá-los a aplicar o conhecimento que já possuem ou podem obter por si mesmos.

Logo, pensar a formação como uma rede de relações implica necessariamente compreendê-la dos seguintes pontos: a atenção ao papel da reflexão; as relações entre a teoria e a prática pedagógica; a análise de situações pedagógicas; a transformação das representações e das práticas; as observações entre professores; a percepção de como acontece a ação pedagógica – o saber-fazer e o saber-saber; a metacomunicação entre professores e entre os professores e seus alunos; os modos de interação através da rede de relações estabelecida para apropriação dos conhecimentos; as histórias de vida dos professores – análise das trajetórias docentes; a experimentação e a experiência; interações e mediações possíveis sobre o saber e o saber-fazer.

Nessa mesma direção, ao refletirmos sobre o desenvolvimento profissional, precisamos compreender a tipologia dos saberes que o constituem, compreender os saberes teóricos a serem ensinados, para podermos ensinar que são os conceitos, os fatos, os saberes da cultura, o saber-saber. Os saberes práticos, que são saberes sobre a prática e da prática, são os procedimentos formalizados, as estratégias de ação pedagógica, o saber-fazer e as mediações pedagógicas.

Assim, o desenvolvimento profissional e pessoal se constitui via rede de relações, permitindo a construção da professoralidade alicerçada na construção do conhecimento pedagógico compartilhado.

Profissão docente e formação: A professoralidade

Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, com base no qual a professoralidade vai se construindo

pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente.

Nesse sentido, vemos o professor como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos participantes, sem, contudo, desconsiderarmos os fatores conjunturais que o cercam, mas os enfocando conforme são percebidos e enfrentados por ele.

O processo formativo e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional pressupõem um componente de auto-ignição, ou seja, é preciso a vontade do professor para se envolver com atividades de formação e sua decorrente profissionalização, possibilitando a construção de sua professoralidade.

Nessa mesma direção, os estudos de García (1999) indicam que, sem a autoformação, a hétero e a interformação são inócuas, uma vez que, se o professor não estiver consciente da necessidade de se formar e de se desenvolver profissionalmente, muito pouco poderá ser feito. Contudo, essas três dimensões ocorrem de forma interligada, representando a estrutura básica do processo formativo, manifestando-se claramente na concepção de desenvolvimento profissional, na medida em que esta supõe “uma abordagem da formação de professores que valoriza o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (...) supera o caráter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores” (García 1999, p. 137). Esse mesmo autor indica princípios para a formação do professor, seja ele atuante no ensino superior ou não, pois, como profissional em formação permanente, é necessário que considere que esta é um processo e, como tal, está composta por fases claramente diferenciadas por seu conteúdo curricular, havendo necessidade de integrar-se aos processos de transformação, inovação e de desenvolvimento curricular, de estabelecer uma clara conexão entre os processos de formação profissional e os processos de desenvolvimento institucional (escola, universidade, comunidade), além da necessidade de articulação e integração entre a formação e os conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.

Podemos, portanto, entender o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, sistemático, organizado, envolvendo tanto os esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal como a intenção concreta, por parte das instituições nas quais trabalham, de criar condições

para que esse processo se efetive, possibilitando, assim, a construção de sua professoralidade.

Apesar da necessidade dessa dupla implicação, Isaia (2001, 2003a, 2003b, 2003c) tem constatado a falta de espaços institucionais para que os professores se engajem em atividades de formação e desenvolvimento profissional, indicando o que denominou de solidão pedagógica. Tal situação é referendada por Galinon-Méléneq (1996) e Kesteman (1996), ao colocarem que, apesar de a universidade ser um lugar de construção de saberes, onde o ensino deveria ter um amplo espaço, a ausência generalizada de uma formação de tipo pedagógico, no perfil da carreira docente, é um fenômeno preocupante.

Tendo em vista essa problemática, algumas condições precisam ser levadas em conta pelos professores, nesse processo. A reflexão sobre a própria prática como condição de formação e de desenvolvimento profissional é fundamental, na medida em que sejam incorporadas as idéias de Schön (1992) e Alarcão (2001), enfatizando o princípio de que a prática por si só não gera conhecimento, mas precisa agregar o planejamento reflexivo, no qual o professor analisa sua atividade educativa, reformulando-a sempre que necessário, documentando os passos dados e, principalmente, compartilhando com um grupo (alunos e colegas) na busca do que se pode denominar de conhecimento pedagógico compartilhado (Bolzan 2001, 2002a).

Logo, o trabalho em conjunto é indispensável na busca de implementar um projeto formativo no qual os professores e sua instituição estejam verdadeiramente engajados. Somente dessa forma será possível ir além de uma identidade profissional calcada no domínio do conhecimento específico de cada docente em direção a um projeto formativo comum a todos. Tanto Zabalza (2004) quanto García (1999) deixam clara a necessidade de um grupo de trabalho na instituição, que se responsabilize pelas atividades formativas a serem desenvolvidas, avaliando-as permanentemente, respondendo por sua continuidade, por seu grau de organização e por sua sistematização.

Cabe ao docente, com ajuda intra e interinstitucional, passar de simples especialista de sua disciplina para professor dessa mesma disciplina. Esse movimento envolve conhecimento específico e pedagógico, tendo como meta a atividade docente voltada para a aprendizagem do aluno, ou seja, a

apropriação por parte deste de conhecimentos, saberes, fazeres, destrezas e estratégias necessários à sua formação profissional. Assim, a aula universitária poderá deixar de ser um espaço apenas de transmissão mecânica e fragmentada de conhecimentos científicos e profissionais, para se instaurar como um lugar que possibilite ao aluno uma compreensão genuína do seu campo de atuação, sendo capaz de aplicar esses conhecimentos às situações imprevisíveis.

Contudo, a dificuldade de transpor a dissociação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, ensinar e aprender leva os professores, muitas vezes, a oferecer um espaço educativo marcado pela reprodução, mostrando-se incapazes de transpor, para a própria prática, a integração dessas dimensões, inviabilizando para si e para seus alunos as condições para a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma.

Nesse sentido, a ênfase na dimensão ética da profissão de professor, segundo Isaia (2003a, 2003b, 2003c), implica o papel da docência, o que pressupõe o seu comprometimento em cuidar gerativamente (desenvolver) de seus alunos, do grupo com o qual trabalha, da instituição à qual pertence, das produções acadêmicas e pedagógicas que elabora individualmente ou de forma coletiva. É função específica da docência a condução do processo de ensinagem e de aprendizagem.

Assim, a valorização da dimensão profissional da docência, referente aos direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho, não pode ser desconsiderada, sendo relevante às políticas e aos critérios de seleção docente, sabendo-se, contudo, que, principalmente nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, as normas adotadas são a titulação e a produção científico-acadêmica, o que não garante, todavia, a qualidade da formação oferecida (Isaia 2003a, 2003b).

Acreditamos, portanto, que o ponto de partida para o avanço no campo do desenvolvimento profissional precisa contemplar os referenciais que os professores têm de si mesmos e de suas trajetórias formativas, ou seja, como vêm constituindo sua professoralidade.

Para tanto, é necessário indagarmos: qual é a função básica a ser desempenhada pelos professores? Entendemos que esta envolve uma tríple

responsabilidade, ou seja, formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, formar futuros professores para a educação básica e gerar conhecimentos em suas áreas de conhecimento. Para as duas primeiras, os professores não têm preparação específica, o que indica por que a docência superior tem uma frágil identidade profissional. Normalmente, os professores definem-se tomando por base suas áreas de conhecimento e/ou atuação (física, engenharia, medicina, geografia etc.), centrando-se mais em suas especialidades, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada ao compromisso formativo da educação superior. Com relação à terceira responsabilidade, acreditamos que a produção docente se dá por meio da publicação de relatórios de pesquisa, de artigos em periódicos, de palestras, entre outras atividades, gerando conhecimentos que envolvem a área de atuação docente; porém, nem sempre essa produção é utilizada para fins formativos dos acadêmicos com os quais trabalham.

Assim, o processo formativo implica compromisso do professor, pressupondo que ele tenha consciência da especificidade da docência superior, considerando o conhecimento do conteúdo específico, ou seja, conceitos básicos de determinada área que contemplem o modo de compreender seu processo de construção; o conhecimento pedagógico geral, isto é, aquele que vai além, incluindo os objetivos, as metas e os propósitos educacionais, de manejo de classe e interação com os alunos, de estratégias instrucionais, de como os alunos aprendem, de outros conteúdos, de conhecimento curricular; e, ainda, o conhecimento pedagógico do conteúdo, integrando tanto o conteúdo específico quanto o pedagógico de cunho geral, envolvendo a forma como o professor concebe os propósitos de ensinar determinada matéria, o que é importante que os alunos aprendam, as possíveis concepções errôneas ou falsas que estes apresentam em relação à matéria, entre outros aspectos (Reali e Mizukami 2002; García 1999).

Tendo em vista a especificidade dessa profissão, a seguinte afirmação de Zabalza (2004, p. 113) referenda com propriedade as idéias até aqui colocadas: “(...) não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes”. Torna-se, assim, imperativo pensarmos em pedagogias universitárias que contemplem a especificidade epistemológica

desse nível de ensino. Por essa perspectiva, as atividades formativas precisam estar vinculadas a docentes conscientes de sua atuação como professores e como formadores de outros profissionais e, ainda, a um projeto institucional de formação. Acreditamos, pois, que esses elementos são indispensáveis à professoralidade.

Na busca pela especificidade da professoralidade, Tardif (2002) refere alguns pontos que parecem aclarar esse conceito, em termos dos saberes que os professores apresentam ou podem apresentar.

Assim, estes são temporais na medida em que são adquiridos através do tempo, envolvendo suas trajetórias escolares, os primeiros anos da docência, bem como o desenvolvimento ao longo da carreira, compreendendo uma dimensão identitária e de socialização profissional.

São plurais e heterogêneos, pois decorrem de diversas fontes, não formando um repertório único, mas sendo acessados conforme as situações educativas enfrentadas, o que determina conhecimentos e competências diversificados, mas integrados ao longo da docência. Por estarem ligados ao modo próprio de cada professor construir sua docência de acordo com sua trajetória pessoal e profissional, são personalizados e situados. Nesse sentido, a atividade docente é idiossincrática, isto é, cada professor deixa sua marca, mas esta depende também do espaço pedagógico no qual atua. Os saberes profissionais não são genéricos, sendo acionados para situações educativas concretas e contextualizadas.

Ligados a esse caráter pessoal dos professores, os saberes por eles acionados estão marcados pela dimensão humana, ou seja, os alunos precisam ser respeitados em suas peculiaridades, relativas à sua história pessoal e escolar, a seus perfis cognitivos e modos de aprender, e, conseqüentemente, compreender os saberes e os fazeres próprios de seus processos formativos. A sensibilidade humana dos professores, assim configurada, envolve componentes éticos, cognitivos e emocionais do saber profissional docente, favorecendo que seus alunos atinjam uma aprendizagem genuína, indispensável a uma educação voltada para a autonomia e o senso de responsabilidade.

Contudo, essas diversas formas de saber dos professores encontram significado na medida em que se direcionam para um sentido de cooperação

e solidariedade entre os estudantes, evidenciando a dimensão interpessoal do processo de aprender e de ensinar.

Nesse sentido, é possível, em uma primeira aproximação, definir-se a profissão docente/professoralidade como uma atividade específica, envolvendo um repertório de conhecimentos/saberes/fazeres voltados para o exercício da docência, influenciado pela cultura acadêmica em contextos sociocultural e institucional concretos nos quais os professores transitam.

O conhecimento pedagógico compartilhado como constituinte da professoralidade

Os estudos desenvolvidos por Bolzan (2001, 2002a e b) sobre a construção do conhecimento pedagógico compartilhado têm apontado para a importância do trabalho formativo em serviço, considerando os processos interativos e mediacionais como alavanca para o desenvolvimento da profissão docente/professoralidade.

Acreditamos, pois, que os processos de interação e mediação vão sendo constituídos à medida que os instrumentos culturais, como discurso e atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores, vão se desenvolvendo. Dessa forma, uma voz se junta às outras e, no transcurso das interações, é possível compartilhar significados e idéias sobre o conhecimento pedagógico. Nesse processo interativo e mediacional, a atividade conjunta é utilizada como a forma de construção da professoralidade, e é na sua tessitura que vão se redesenhando idéias e saberes de forma compartilhada.

Os acontecimentos e fatos, fundamentais na tessitura da rede de interações e mediações, apontam para a importância da troca durante o processo de construção de conhecimento pedagógico. A constituição dessa rede se faz na medida em que se instaura o processo de trocas entre pares como elemento preponderante nessa construção coletiva. E, nesse sentido, a trama dessa rede é marcada pela solidariedade e pelo despojamento dos participantes. Assim, a partir de sua constituição, podemos observar que a construção de conhecimento pedagógico é favorecida, considerando que

sua reorganização acontece por meio de um trabalho coletivo e sistemático, ou seja, de forma compartilhada.

Logo, o processo de construção dessa rede pode ser pensado de dois pontos principais. O primeiro deles é o contraste entre diferentes pontos de vista em uma atividade que exige a colaboratividade dos participantes. Esse tipo de situação-desafio pode contribuir para que, na busca da relevância de idéias sobre o conhecimento pedagógico entre os sujeitos, sejam explicitadas as opiniões de cada um, possibilitando, durante a interação, a descentração dos envolvidos, de maneira que a tarefa conjunta se realize com base na reorganização dos pontos de vista, muitas vezes, divergentes. O segundo ponto é a multiplicidade de formas de regulação mútua através da linguagem, possibilitando essa rede de interações. As situações de interação entre iguais permitem mobilizar e reorganizar os processos cognitivos. Esses processos podem ser caracterizados pela possibilidade de utilizar a interação entre colegas, como guia ou regulador das próprias ações. Mesmo entre iguais, a assimetria de papéis pode levar à assimetria da participação, o que precisa ser atentamente observado durante as atividades interativas. Dessa forma, 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 na reconstrução de idéias sobre o conhecimento pedagógico no processo formativo.

É, ainda, importante referirmos que a produção de espaços interativos nas IES colabora para o desenvolvimento de potencialidades, idéias e pontos de vista. Nessa perspectiva, a interação favorece o desenvolvimento das capacidades cognitivas, do equilíbrio pessoal, da relação interpessoal e da atuação em diferentes espaços institucionais, mas, para que isso aconteça, é necessário que se organizem atividades, orientações e materiais de apoio durante todo o processo. Acreditamos, portanto, que a constituição dessa rede pressupõe a possibilidade de refletir e redimensionar o processo formativo docente de modo que permita a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, elemento constituinte da professoralidade.

Assim, o trabalho conjunto, rede de interação constituída entre professores, tem, como premissa, o domínio, passo a passo, de saberes que serão construídos de maneira compartilhada durante o processo interativo e mediacional.

Logo, o conhecimento pedagógico compartilhado precisa ser entendido como um sistema de idéias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual. O processo de constituição deste implica a reorganização contínua dos saberes pedagógicos – conhecimentos teóricos e conceituais e saberes práticos – na organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho, em que o novo se elabora com base no velho, mediante ajustes desse sistema. Cada passo, de um momento a outro, não se baseia no acúmulo de conhecimentos, mas na reorganização dos conhecimentos preexistentes e dos conhecimentos atuais, no sentido de reconstruir o seu desenho original (Bolzan 2001, 2002a e b).

Segundo Bolzan (2002a, p. 151), “o conhecimento pedagógico compartilhado se organiza com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática, a reflexão e a transformação”.

O *conhecimento teórico e conceitual* se caracteriza pela epistemologia que fundamenta a prática pedagógica do professor; a *experiência prática* se caracteriza pelas formas de intervenção do professor, durante a ação pedagógica, e pela explicitação de suas idéias sobre o que propôs como situação didática, deixando revelar quais pressupostos teóricos embasam sua prática; a *reflexão* é caracterizada pelo pensar sobre as situações de ensino propostas, interpretando as respostas de seus alunos, pensando em como aconteceu a aprendizagem, discutindo-as com os colegas, explicitando as experiências passadas e presentes, apontando para as possíveis transformações necessárias para o avanço do fazer pedagógico; e a *transformação* se caracteriza pelo processo de apropriação. Esse processo ocorre no curso da transformação dos professores, à medida que eles reconstróem seus entendimentos sobre as situações de aprendizagem. Há uma reorganização permanente das informações trazidas pelos sujeitos participantes, de maneira que todos compartilhem das ações e atividades durante a interação, apropriando-se delas (Bolzan 2001, 2002a).

Podemos, então, dizer que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado implica um processo de participação e de transformação. Segundo Rogoff (1998, p. 134), a participação envolve esforços criativos, para entender e contribuir com a atividade social, a qual, por sua própria

natureza, exige a conexão entre várias formas de entender uma situação. Comunicação e esforços compartilhados sempre envolvem ajustes entre os participantes (com múltiplos graus de assimetria), para ampliar o conhecimento mútuo e enquadrar novas perspectivas em um desafio compartilhado. Tal esforço, para enquadrar diferentes opiniões e realizar algo junto, é desenvolvido e ocorre no processo de participação (Bolzan 2001, 2002a). Nesse sentido, o desenvolvimento é um processo dinâmico, que transforma os sujeitos envolvidos no processo de apropriação; não há um acúmulo de novas informações, mas ocorre a transformação dos esquemas já existentes. Há uma reorganização dos conhecimentos prévios em direção a um novo conhecimento. Os processos pessoais, interpessoais e culturais são constituintes do processo de transformação, sendo o desenvolvimento entendido como transformação (Bolzan 2001, 2002a e b).

As mudanças individuais dos participantes, tanto nos papéis como na compreensão, estendem-se a seus esforços e envolvimento em ocasiões similares no futuro. A compreensão nunca é completa; trata-se de um processo reiterativo no qual nos movemos, gradualmente, de uma menor para uma maior compreensão, chegando o momento em que novos posicionamentos e interrogantes ampliam a sua fronteira.

Assim, a construção do conhecimento pedagógico compartilhado vai-se fazendo passo a passo, com base nos conhecimentos individuais dos professores, ao longo de sua vida profissional, no contexto de seu ambiente pedagógico e social, orientando o processo de transformação e de apropriação não só do conhecimento, como de sua estrutura, implicando a produção de novidades. E, nessa perspectiva, a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal envolve o ajustamento e a reelaboração entre o que o professor traz e o que é capaz de captar e apreender da atividade coletiva, no grupo, favorecendo essa construção compartilhada e, conseqüentemente, a sua professoralidade.

Nesse sentido, segundo Bolzan (2001, 2002a), a assimetria explicitada durante as situações de ensino caracteriza a apropriação do conhecimento pedagógico como um momento de trocas cognitivas, no qual a cognição não pode ser entendida como um conjunto de informações e idéias armazenadas na cabeça dos professores, mas envolve, principalmente, o processo de reflexão como algo dinâmico, metacognitivo. “O enfoque é nas mudanças ativas

envolvidas em um acontecimento ou uma atividade em desdobramento nas quais [os professores] participam” (Rogoff 1998, p. 133).

Nessa perspectiva, a produção de conhecimento pelo professor traz consigo elementos pessoais e socioculturais, além de alguma colaboração anônima, fazendo dele um sujeito projetado para o futuro, um indivíduo que contribui para produzir e construir novidades, transformando o seu presente, o que sem dúvida nos remete para a importância de seu processo formativo permanente, apontando a construção do conhecimento pedagógico compartilhado como elemento constituinte da professoralidade.

A constituição da professoralidade: Reflexões

Na busca de possíveis respostas sobre a temática tratada neste capítulo, apresentaremos algumas reflexões tendo por base as seguintes questões: Como se constitui a professoralidade? Quais os desafios encontrados para sua construção?

Ao adotarmos o termo *professoralidade* em lugar de *profissionalização*, sinalizamos para a concepção de que o profissional e a pessoa formam uma unidade dinâmica, por meio da qual suas trajetórias estão imbricadas, dando um colorido e significados especiais aos acontecimentos que pontuam os percursos de ambos. A subjetividade marca o processo formativo docente em direção a uma professoralidade que apresenta características peculiares, entre as quais a consciência da implicação pessoal com as atividades inerentes à profissão, abrindo espaço ao aperfeiçoamento e à transformação docente. Contudo, mais do que a dimensão subjetiva é preciso trabalhar com a idéia de intersubjetividade, pois é nesse espaço plural, interativo e mediacional que a professoralidade se constitui.

Assim, podemos inferir que a professoralidade pressupõe um processo auto, hétéro e interformativo, envolvendo uma série de condicionantes que precisam ser assimilados pelos professores, na medida em que quisermos implementar o desenvolvimento profissional docente no âmbito de ensino superior.

Sabemos que os achados teóricos voltados para essa área estão bastante difundidos, acompanhados de um discurso educativo coerente

com eles. Entretanto, a realidade concreta de muitas instituições ainda está distante do apregoado e discutido. Não desconhecemos iniciativas nessa direção, mas o que falta é uma política consistente, sistemática e organizada, que leve em conta as peculiaridades de cada domínio e do contexto institucional concreto para o qual se orienta. Não existe uma estratégia generalizada de desenvolvimento profissional docente, mas sim demarcações de caminhos possíveis, vinculados às características peculiares a cada instituição, em função da finalidade formativa escolhida e da coesão de seu corpo docente em relação a ela.

Nesse sentido, os pontos aqui levantados representam indicativos que podem auxiliar professores empenhados em se formarem e se desenvolverem como profissionais da educação superior. Além do domínio de conhecimentos específicos, é necessário investir na dimensão pedagógica, construindo-a por meio de um processo reflexivo individual e grupal, pois, sem tomar consciência da prática educativa que desenvolve, o professor não poderá transformá-la em direção a um aperfeiçoamento paulatino, visando à construção do processo formativo de seus alunos e de si próprio. Isso porque a problemática da professoralidade passa por uma tríplice exigência. Não basta o professor trabalhar com os conhecimentos acadêmicos; é necessário que esteja engajado em gerar conhecimentos específicos, próprios a um especialista, e que, ao mesmo tempo, leve em consideração as demandas do campo profissional para o qual forma; e é necessário, fundamentalmente, não esquecer que sua função é a de quem tem um compromisso formativo, construindo diuturnamente os saberes específicos de ser professor.

Assim, considerar a especificidade própria à professoralidade envolve o domínio das áreas específicas; a compreensão genuína, por parte do aluno e do professor, dos conhecimentos, saberes, destrezas e competências referentes às suas respectivas profissões; a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma, tanto por parte do corpo discente, quanto por parte dos professores, levando-os a desenvolverem-se em todos esses aspectos. Caso essas peculiaridades não sejam efetivadas, o professor não exercerá em plenitude sua função formativa.

Desse modo, conscientizar-se de que a dimensão pedagógica envolve um processo interpessoal, compreendendo interação com os demais

participantes do espaço formativo, implica a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, envolvendo professores-professores, professores-alunos, instituição-comunidade, ponto de partida para promover o desenvolvimento da professoralidade. Portanto, é possível afirmarmos que a construção compartilhada do conhecimento pedagógico se efetiva por meio dos processos de participação e transformação, pois, quando geramos interesses e motivações, as possibilidades de criação conceitual e de crítica reflexiva entre os professores, diante de determinados problemas, se multiplicam e se incrementam, proporcionando-lhes o resgate de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços/tempos nos quais refletir e reconstruir sua prática educativa implica o exercício de sua professoralidade. Logo, a conscientização da docência como profissão pressupõe o investimento permanente na busca da harmonia entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico compartilhado próprio à disciplina na qual atua.

Além disso, a professoralidade não só implica dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas envolve a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência docente e profissional, vista por uma ótica de reflexão sistemática, bem como a ênfase nas relações interpessoais, entendidas como o componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Assim, o professor, à medida que ensina, aprende com seus alunos, denotando espírito de abertura e humildade ao não adotar uma posição autoritária, ao mesmo tempo em que está ciente de sua responsabilidade em conduzir o processo formativo dos alunos, tendo como meta o desenvolvimento desses discentes, como pessoas e profissionais. Com essa postura o professor está assumindo a geratividade docente.

Com base nas reflexões feitas e na literatura pertinente à área em questão, constatamos que não é possível pensar na construção da professoralidade sem levar em conta as trajetórias de formação dos professores e das instituições nas quais atuam ou atuaram, a criação de espaços de interlocução pedagógica via redes e a aceitação dos desafios de novas formas de ser e de se fazer para a docência. Tudo isso por meio da reflexão permanente sobre a prática educativa, compartilhando e

reconstruindo o conhecimento pedagógico, assumindo, desse modo, a geratividade indispensável à professoralidade.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (2001). "Escola reflexiva". In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, pp.15-30.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas (2001). "A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: Um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental". Tese de doutorado. Porto Alegre: FE-UFRGS.

_____. (2002a). *Formação de professores: Compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.

_____. (2002b). "O aluno professor do curso de pedagogia e a alfabetização: Construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional". Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. Santa Maria: Fapergs-PPGE-CE-UFSM.

GALINON-MÉLÉNEC, B. (1996). "L'enseignant-chercheur au sein d'une situation complexe et contingente encore insuffisamment analysée". In: DONNAY, Jean e ROMAINVILLE, Marc (orgs.). *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelas: De Boeck & Larcier/Département De Boeck Université.

GARCÍA, Carlos Marcelo (1997). "A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

_____. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed.

ISAIA, Sílvia M. de Aguiar (2001). "Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional". In: MOROSINI, Marília (org.). *Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, pp. 35-58.

_____. (2003a). "O professor de licenciatura e a docência: Reflexões e posicionamentos ao longo da carreira". Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. Santa Maria: CNPq-PPGE/CE/UFSM.

_____. (2003b). "Professor do ensino superior: Tramas na tessitura". In: MOROSINI, Marília (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries, pp. 241-251.

_____. (2003c). "Professores de licenciatura: Concepções de docência". In: MOROSINI, Marília (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries, pp. 263- 277.

_____. (2004-2005). "Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: Um estudo sobre trajetórias docentes". Projeto de Pesquisa Integrado. Santa Maria: CNPq-PPGE/CE/UFSM.

ISAIA, Sílvia M. de Aguiar e BOLZAN, Doris Pires Vargas (2004). "Formação do professor do ensino superior: Um processo que se aprende?" *Educação/Centro de Educação*, vol. 29, n. 2. Santa Maria: UFSM, pp. 121-133.

KESTEMAN, J.P. (1996). "Des pedagogues ou des maîtres? L'enseignement universitaire en quête d'un sens". In: DONNAY, Jean e ROMAINVILLE, Marc (orgs.). *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelas: De Boeck & Larcier/Département De Boeck Université.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (2003). "Glossário". In: MOROSINI, Marília (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries.

REALI, Aline e MIZUKAMI, Maria da Graça (2002). "Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: Análise de uma proposta de ensino e aprendizagem". In: MIZUKAMI, Maria da Graça e REALI, Aline (orgs.). *Aprendizagem profissional da docência. Saberes, contextos e práticas*. São Carlos: Ed. da UFSCar/Inep, pp. 119-137.

ROGOFF, B. (1998). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

TARDIF, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

ZABALZA, Miguel (2004). *O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.