

O PROFISSIONALISMO INTERATIVO POR MEIO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO EM REDE.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
adrianamrm@smail.ufsm.br

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM - Centro Universitário Franciscano/
UNIFRA
sisaia@terra.com.br

BOLZAN, Doris Pires Vargas
dbolzan@gmail.com
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

RESUMO

A aprendizagem profissional docente acontece comumente, ao compartilhar experiências, conhecimentos e estratégias solucionadoras de problemas. Estudos demonstram que “tornar-se professor universitário” significa enfrentar cotidianamente uma profissão que se instaura com especificidades sobrepostas à profissão de origem, processo marcado significativamente pela qualidade interativa da prática pedagógica e da partilha entre os pares. A matriz conceitual esboçada integra: *ambiência* (unidade dialética que traduz o impacto das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas em que se exerce a docência sobre a atuação e desenvolvimento profissional); *professoralidade* (processo inter/intrapessoal que orientado para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação da profissão); *profissionalismo interativo*, baseado em decisões coletivas, desenvolvendo culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa, comprometidas com a qualificação contínua pessoal, profissional e institucional. Sustenta-se que as *redes interativas* são imprescindíveis e podem ser tecidas intencionalmente por meio de comunidades de prática pedagógica universitária e dinamizadas pela investigação-formação, com papel fundamental nas atividades e enlaces que constituirão redes de investigação-formação. Assim, acredita-se ser possível a construção e vivência de um profissionalismo interativo e construtivo, que idealize e aplique inovações pedagógicas, ao mesmo tempo em que alimenta o aprender a profissão docente, em um processo social e singular, situado na e a partir do encontro entre o ensinar e o aprender no contexto formativo.

Palavras-chave: profissionalismo interativo; redes de formação; investigação-formação, docência universitária.

Grupo de Trabalho 05 – Pedagogia Universitária: desafios ao campo investigativo e práticas.

O PROFISSIONALISMO INTERATIVO POR MEIO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO EM REDE.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
adrianamrm@smail.ufsm.br

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM - Centro Universitário Franciscano/
UNIFRA
sisiaia@terra.com.br

BOLZAN, Doris Pires Vargas
dbolzan@gmail.com
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Introdução

A aprendizagem dos profissionais para atuarem na docência superior tem se constituído na somatória de experiências significativas que são base de uma profissão que ligada epistemologicamente às ciências pedagógicas. Para Gauthier e seus colaboradores (1998), o exercício da profissão docente implica uma atividade intelectual voltada para a concepção e execução - um conjunto de saberes realmente utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas, fundamentado em uma epistemologia da prática.

O *profissionalismo interativo*, nesse contexto, pode ser entendido como um modo particular de apropriação do conhecimento da profissão docente e das ciências que dão suporte epistemológico para a práxis educativa, envolvendo decisões coletivas sobre a complexidade de fatores que constituem o exercício da profissão docente no contexto próximo e global. A interatividade encontra-se, pois, na base do tecido social que compõe a aprendizagem de ser professor ao longo do tempo. (MACIEL, 2006).

O professor, atuando profissionalmente e munido de saberes, confrontado cotidianamente com situações complexas, precisa “deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico” (GAUTHIER, 1998, p.331). Essa dinâmica sustenta a *formação no exercício da docência*, como processo de desenvolvimento profissional que articula a ambiência, permitindo ao docente ler as diferentes realidades em que se encontra e lidar com elas. O processo de “tornar-se professor universitário” ocorre no enfrentamento cotidiano de uma profissão instaurada com suas especificidades, sobrepondo-se à profissão de origem a qual se espera ensinar com expectativas de sucesso. (MACIEL, 2000).

Aprende-se a ser professor universitário compartilhando experiências, conhecimentos e estratégias de solução de problemas uns com os outros e isto inclui os estudantes como protagonistas da ação pedagógica. Ensinar e aprender estão imbricados: um está relacionado com o outro, a exemplo do que afirma Freire

(1996, p.23), “não há docência sem discência” e este é um saber demandado pela prática educativa em si mesma, independentemente a opção político-pedagógica dos educadores, se tradicional ou inovadora.

Os cenários de atuação que se descortinam ao docente envolvem a ruptura com modos de ensinar e de relacionar-se; a apropriação de inovações tecnológicas como ferramentas de ensino; a qualificação docente como exigência e critério avaliativo das IES, dos cursos e dos profissionais; as mudanças no cenário de formação profissional no e para o mundo do trabalho; as demandas à ação docente na mediação à aprendizagem significativa dos estudantes. As respostas pedagógicas ocorrem efetivamente na “aula universitária”¹ e os processos de inovação que se deseja são protagonizados por professores que, ao buscar alternativas às problemáticas encontradas, experimentam caminhos que não os tradicionais.

A argumentação na produção deste trabalho, com bases teóricas e empíricas, indica a necessidade de que os professores tornem-se conscientes de seus processos de aprendizagem, reflitam coletivamente sobre os mesmos, ao mesmo tempo em que percebem que o aprendizado docente percorre diferentes caminhos em direção à professoralidade, um caminho que exige um profissionalismo interativo. Decorre do conhecimento que vem sendo produzido nas pesquisas dos Grupos em que as autoras atuam como líderes e pesquisadoras, bem como das interações em espaços interinstitucionais de partilha e procura mapear aspectos importantes a serem considerados no delineamento da investigação-formação em rede, quando se tem como objetivo principal promover o profissionalismo interativo por meio de comunidades de prática pedagógica universitária.

Optou-se por apresentar a conceituação em eixos temáticos que partem das noções de “saberes docentes em [inter] ação” e “ambiência e construção do profissionalismo na educação superior”, como sustentação das idéias de investigação-formação como uma via de construção e expressão do profissionalismo docente interativo, da investigação-formação em comunidades de prática pedagógica universitária como caminhos para redes interativas e das redes de investigação-formação como caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica.

Aprender a ensinar, ensinar a aprender: saberes docentes em [inter] ação.

Considerando-se que o professor universitário aprende na prática, é preciso que se dê credibilidade e reconhecimento à aprendizagem por experiência. A epistemologia da prática profissional pode revelar os saberes docentes em ação, possibilitando compreender como são integrados na realidade cotidiana dos profissionais e como estes “incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF, 1999, p. 11).

Há necessidade de que os professores tornem-se conscientes de seus processos de aprendizagem e reflitam coletivamente sobre os mesmos, ao mesmo

¹ A *aula universitária* é entendida como ambiente pedagógico e lócus privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem pela significação e continuidade das interações; constitui-se em um microsistema auto-organizativo que se qualifica como tal em atividades progressivamente mais complexas. O envolvimento docente-discente em um ambiente de aprendizagem colaborativa dá origem aos biosistemas formativos [8]. (Maciel, 2006, p. 363).

tempo em que percebem que o aprendizado de ser docente percorre diferentes caminhos em direção à professoralidade na educação superior. Esta se constitui em modos singulares e se orienta à apropriação ativa de “conhecimentos, saberes e fazeres” próprios à profissão docente, para os quais as idéias de *conhecimento pedagógico compartilhado*² e *redes interativas* são imprescindíveis (ISAIA e BOLZAN, 2007, 2008, 2009).

A construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor. Na mesma direção, o *profissionalismo interativo* (MACIEL, 2006, p.377) se caracteriza pelo desenvolvimento de culturas colaborativas de apoio mútuo, pelo compromisso com o aperfeiçoamento contínuo da Instituição educativa, e no diálogo permanente, desencadeando processos reflexivos e ações que abraçam em rede os grupos interativos com interesses comuns na instituição e com outras instituições, ampliando a ação de um tecido social que gera a aprendizagem colaborativa.

Esse tecido social³ constituído na base comunitária também faz com que a aprendizagem flua no sentimento de pertença e participação em torno de uma causa comum, de pessoas que interagem e aprendem conjuntamente. O protagonismo é singular, na medida em que é configurado por pessoas e grupos que têm o seu estilo próprio de lidar com as suas especificidades, mas plural na identificação com um coletivo maior que partilha o domínio da Educação Superior. Ao analisar a teoria social da aprendizagem de comunidades de prática, Mosquera (2007) não percebe ruptura entre a aprendizagem individual e uma aprendizagem fundamentada nas comunidades de prática, pois elas interagem dialeticamente e permitem na construção da aprendizagem como participação social a percepção “do sujeito e do grande grupo humano” (p.137).

Compreende-se como Stenhouse (1987) que o professor isolado tem um poder limitado. Sem os seus esforços não se poderá alcançar a melhoria da instituição educativa, porém a eficácia dos trabalhos individuais depende de ações coordenadas e apoio. Para Imbernón (2009), a prática formativa personalista e isolada pode originar experiências de inovação, porém dificilmente uma inovação em nível institucional e na prática coletiva dos profissionais. É possível inferirmos que, se aprender a ser professor é um processo social, em que se aprende com os outros, esta *aprendizagem colaborativa* pode ser promovida intencionalmente, *por meio de comunidades de prática pedagógica universitária*, noção que começamos a delinear e que adiante vamos explicitando.

² Bolzan (2006, p.380) define conhecimento pedagógico compartilhado como um sistema de idéias organizado, 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. Implica em 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 predomina uma reorganização dos conhecimentos pré-existentes e dos conhecimentos atuais, reconstruindo o seu desenho original. Envolve um processo interativo e mediacional de formação e redes de relações.

³ O conceito de comunidade como *tecido social de aprendizagem, social fabric*, é utilizado por Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 28), para enfatizar a idéia de que a aprendizagem não é só um elemento constitutivo da comunidade como também produto gerado na interatividade, existindo, portanto um movimento recíproco entre a história de aprendizagem pessoal e a história coletiva dos participantes.

Ambiência e construção do profissionalismo interativo na educação superior.

Já se definiu em outros estudos que *a ambiência* é uma unidade dialética que traduz o *mundo interior de quem ensina dinamizado por cognições e sentimentos que se expressam na experiência docente de forma positiva, por encontrarem um contexto desenvolvnte* - configurado nos processos interativos que realimentam cenários propícios à [trans] formação, permitindo lidar de forma resiliente com o impacto das situações adversas sobre o desenvolvimento profissional dos professores. A preocupação com a ambiência é igualmente uma preocupação com a aprendizagem dos formadores, uma vez que sua responsabilidade é estabelecer e implementar procedimentos que permitam aos futuros profissionais aprenderem a profissão.

Essa definição de ambiência é corroborada por Francisco Imbernón que, ao analisar diferentes definições de desenvolvimento profissional destaca a necessidade de que o contexto laboral em que se exerce a docência permitirá ou impedirá o desenvolvimento da carreira docente.

Desde nuestra realidad no podemos aseverar que el desarrollo profesional del profesorado sea únicamente debido al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino todo eso pero enmarcado, o añadiéndole, una situación laboral que permite o impide el desarrollo de una carrera docente (IMBERNÓN, 1997, p.2)⁴.

Uma ambiência docente positiva para o desenvolvimento profissional pode ser estimulada em grupos interativos, mediados pelos saberes docentes em ação, voltados à melhoria das práticas pedagógicas, ao desenvolvimento dinâmico dos currículos formativos, tanto dos estudantes, quanto dos formadores. Em outras palavras, que tenham como centro convergente de interesse e motivação, a inovação pedagógica, delineada, construída e consolidada pelos sujeitos nela envolvidos e nas relações de partilha em cada contexto formativo, trabalhando com autonomia pedagógica as especificidades de cada área do conhecimento e de formação.

Nesse contexto propício ao profissionalismo interativo, flui um movimento em que o amadurecimento profissional docente vai permitindo a tomada de consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira e na [inter] atividade. Esse movimento constrói e amadurece a *professoralidade docente*, implicando em domínio de conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo e também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores. (ISAIA, 2007; Isaia e BOLZAN, 2007a, 2007b).

4 Traduzindo livremente, Imbernón (1997, p.2) afirma que, desde a sua realidade (sociedade espanhola contemporânea), não é possível afirmar que o desenvolvimento profissional do professorado seja unicamente devido ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento teórico, além de tudo isso, precisa-se levar em conta uma situação laboral que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. Isto tem correlação com os estudos sobre a ambiência desenvolvida na realidade brasileira e no contexto da Educação Superior, nomeadamente em Maciel (2000).

Nessa direção, o professor na medida em que ensina aprende com seus alunos, uma vez que tem consciência do seu inacabamento, demonstrando espírito de abertura e humildade, ao mesmo tempo em que está ciente de sua responsabilidade em conduzir o processo formativo dos alunos, tendo como meta o desenvolvimento dos mesmos, como pessoas e profissionais. Com esta postura o professor está assumindo a sua professoralidade.

No entanto é necessário uma ambiência propícia à docência, envolvendo todas as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Pensá-la na interatividade em uma comunidade de prática que permite o mútuo apoio é situá-la na dinâmica da interação/compartilhamento de diferentes processos que respaldam o modo como o professor concebe o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado e o sentido que dão a eles. A consciência dos modos de ensinar e de aprender e o intercâmbio, tanto com os pares quanto com os estudantes, permite a constituição de uma pedagogia universitária própria.

Nesse sentido, trata-se ainda de aprendizagem em uma comunidade de prática, seja relativa ao processo construtivo de ser professor do ensino superior, seja em relação ao processo inicial de preparação dos futuros profissionais em suas diversas áreas de atuação relativas aos cursos a que estão ligados. A comunidade acadêmica poderá se beneficiar nessa dinâmica social de aprendizagem, correspondendo ao que evoca Mosquera (207, p.137: “a Pedagogia Universitária deverá estar atenta para possibilitar as inovações e as extraordinárias diferenças, neste fascinante Século XXI”.

Investigação-formação: uma via de construção e expressão do profissionalismo interativo.

Nesse íterim, pode-se afirmar que a aprendizagem docente é genuinamente *colaborativa*, no compartilhamento de idéias, saberes e fazeres e *reflexiva*, considerando a reflexão crítica, individual e coletiva. Esse é um processo no qual o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade e dos demais através do compartilhamento de idéias, saberes e fazeres. Implica atividade conjunta e pressupõe um processo interdiscursivo e intersubjetivo, pois é através dessa dinâmica plural, interativa e mediacional que a aprendizagem se dá, envolvendo um movimento de construção e reconstrução de idéias e premissas advindas do processo de compartilhamento. (ISAIA, 2007; ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2007b).

Toma-se então, os termos já explicitados, *comunidades de prática*⁵ (LAVE e WENGER, 1991), *comunidade de aprendizagem colaborativa* e *comunidades ativo-críticas de conhecimento* (MACIEL, 2006, p. 379; p.381), desconstruindo-os para [re] definir a aplicabilidade dos conceitos no contexto profissional da docência na Educação Superior, com foco na configuração de *comunidades de prática pedagógica universitária*. Essas são constituídas, portanto, por profissionais que partilham o interesse na docência em determinada área de formação universitária,

⁵ Propõe-se essa aproximação entre a vertente teórica da *aprendizagem social por meio de comunidades de prática* com o constructo aqui esboçado de aprendizagem colaborativa por meio de *comunidades de prática pedagógica universitária*, porque nela se identificam os três elementos apontados como essenciais: domínio, comunidade e prática. (LAVE E WENGER, 1991; WENGER, 1998; WENGER e SNYDER, 2000; WENGER, McDERMOTT e SNYDER, 2002).

aproximando-se pela identificação de situações autênticas de enfrentamento da problemática pedagógica nas especificidades de ensinar uma profissão.

Nas *comunidades de prática pedagógica universitária* o domínio de interesse comum envolve a docência, constituindo o fio de sentido que entrelaça os profissionais docentes na discussão e os inspira à participação e comprometimento mútuo. Esse ambiente de aprendizagem colaborativa permite uma vinculação como lugar de pertença e proatividade, configurando uma *comunidade*. O desenvolvimento de um portfólio/webfólio de produções (projetos investigativos, documentos, informações, glossário, experiências, casuísticas, soluções de problemas, produções técnicas, culturais, didáticas e científicas, etc.) evidencia e caracteriza a *prática* colaborativa.

A ferramenta de conhecimento fundamental é a observação e partilha de experiências significativas e bem-sucedidas no ensino como prática e na aprendizagem (docente e discente). Quando o processo de aprendizagem flui, a comunidade é um local onde os participantes podem realmente descobrir e expressar quem eles são e dar o seu contributo único e valorizando o conhecimento único do outro, estratégias para produzir mais conhecimento. Tal como na aprendizagem nas comunidades de prática, encorajadoras da *narrativa de histórias*, *story-telling*, como forma de trazer à superfície os problemas que se enfrenta na complexidade e mutabilidade do mundo contemporâneo, os docentes podem partilhar suas narrativas autobiográficas em *comunidades de prática pedagógica universitária*, evidenciando os movimentos construtivos de sua carreira, nas experiências significativas que fluem como referências.

O interesse comum pela dimensão pedagógica da docência universitária confere a possibilidade de um *processo identitário docente* (ISAIA, 2006, p.370), demonstrando o valor de se ver o mundo como um lugar de aprendizagem e encontrar nele um lugar. Finalmente, é a autenticidade das experiências na prática que cria uma dinâmica colaborativa de aprendizagem. Como afirma Wenger (1998, p. 74), uma comunidade de prática não é um mero agregado de pessoas definidas por determinadas características, sinônimo de grupo, equipe ou rede, mas uma caminhada compartilhada.

Nesse lócus privilegiado de saberes docentes, problematiza-se a realidade profissional e geram-se as prováveis soluções que são testadas e retornam como casuísticas para a produção do conhecimento e de novas práticas. Esta é a base empírica para que se estabeleça um processo investigativo-formativo dinamizando as atividades da comunidade de prática pedagógica universitária. A auto-organização em comunidade, nesse domínio, transcende a noção de simples grupalidade, para um modo interativo e colaborativo de aprender que se torna parte de uma dinâmica investigativa na/da e para a própria prática docente, envolvendo docentes e discentes em um biossistema formativo⁶.

⁶ MACIEL (2006, p.382) define biossistemas formativos como sendo ambientes pedagógicos presenciais ou virtuais, *que se organizam* a partir de demandas interativas, cujos elos motivacionais se estabelecem no processo de mediação entre pares ou estimulado pelo facilitador, que atua como participante das atividades. Organizam-se como *cenários de mediação* à construção colaborativa. Estabelece-se, então, uma malha interativa que pode ser acionada a qualquer momento, por qualquer membro conectado no coletivo. Surge um novo conhecimento, para além do “compartilhado”, construído na interconexão e transcendência de experiências e idéias. Aproxima-se do que Pierre Lèvy (1998) denomina de ecologia cognitiva, um dos conceitos articuladores na idéia de *biossistemas formativos*.

Desse modo, uma *comunidade de prática pedagógica universitária* pode alicerçar-se partindo da visão de investigação-formação, como mobilizadora da experiência, para a produção de saberes, através da criação de contextos de [inter] formação, decisiva para o profissional docente, para a socialização profissional e para a afirmação da própria profissão docente. O conceito de “investigação-ação-formação” e o constructo investigação-formação, cunhado a partir de Nóvoa (1992) vem sendo desenvolvido como uma metodologia dinamizadora do desenvolvimento pessoal/profissional, em processos específicos de articulação nos contextos formativos e em comunidades de prática profissional (MACIEL, 2000).

Compreende-se a investigação-formação como sendo um contínuum de desenvolvimento profissional imbricado na docência como lógica entre teoria-prática, envolvendo uma perspectiva aplicacionista e dialética de *ensino-pesquisa-extensão*, planejada e dinamizada por meio da investigação-ação, constituída concretamente como investigação-formação. As interfaces entre investigação da própria prática docente, formação e prática profissional ocorrerão por meio de *ações-reflexões-decisões-inovações*, em um fluxo investigativo que tem como base impulsionadora o diagnóstico e a modelagem dinâmica de atividades individuais e/ou coletivas, que são avaliadas em processo reflexivo e dialógico. (MACIEL, 2006).

A comunidade de prática pedagógica universitária abraça as unidades de docência (grupos de estudantes ligados a cada docente participante da comunidade). Nesse processo, uma rede interativa vai se constituindo entre os docentes e destes com os estudantes, em ambiente de partilha que pode envolver instâncias presenciais e virtuais, articuladas por projetos de investigação-formação. Partindo-se do diagnóstico de necessidades e possibilidades para o permanente [re] planejamento das atividades em um processo reflexivo, permite-se a compreensão do desenvolvimento profissional e as intervenções para a sua otimização enquanto contexto cooperativo de educação permanente, de investigação dos movimentos da educação, de sistematização e ainda, da socialização das produções decorrentes do processo, em seminários integrativos.

É bom que se reafirme, conforme a *nota* na definição do termo investigação-formação (MACIEL, 2006, p.387), que “pensar a prática investigativa como um processo formativo conduz à aprendizagem de como fazê-la, favorecendo o desenvolvimento dos profissionais envolvidos no processo”. O envolvimento processual vai constituindo a espiral reflexiva e a prática investigativa, em que cada fase cíclica apresenta-se como uma nova proposta para ser investigada, sendo o meio pelo qual vai se [re] configurando o trabalho cotidiano, ativando-se recursos mediadores auxiliares (destacando-se as TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação) e sociais (partilhas com outras pessoas e comunidades). Sobre este aspecto, o aprofundamento do conhecimento da problemática da docência universitária nas comunidades de prática pedagógica em uma unidade de ensino institucional (curso, departamento, área de conhecimento, unidade didática) pode expandir-se na partilha com outros grupos, institucional e interinstitucional, conectando-se a outras redes investigativo-formativas, ampliando as possibilidades de trocas.

As comunidades de prática pedagógica universitária são configuradas a partir de uma problemática comum, que reúne docentes atuantes nos mesmos contextos formativos, voltando-se “ao que está acontecendo”, investigado em uma dinâmica espiral auto-reflexiva (CARR E KEMMIS, 1988) que envolve: entendimento da situação-problema emergente da realidade pedagógica; ação planejada para

solucioná-la; avaliação processual validada na dialogicidade; replanejamento da ação, avançando o entendimento e a abordagem da realidade.

A investigação-ação, reconfigurada como processo de investigação-formação, permite a compreensão de como se desenvolvem, no ambiente educacional, a articulação da comunidade de prática pedagógica na perspectiva da cientificidade de seus projetos integrados de docência (unidade teoria-prática), a organização e o fortalecimento do movimento construtivo e a interatividade entre os membros, no que se refere às possibilidades que oferece para um continuum de formação do professor-investigador. Cabe à instituição traçar e promover políticas e diretrizes que considerem, valorizem e promovam a dimensão da qualidade da ação pedagógica⁷ *pari passu* ao mérito científico, considerando na própria avaliação docente a consistência da produção, coordenação e participação em projetos e redes pedagógicas, atividade didática, produção de material pedagógico e dinamização e inovação pedagógica.

Investigação-formação em comunidades de prática pedagógica universitária como caminhos para redes interativas.

Evidente que, em síntese, em uma comunidade de prática efetiva-se um empreendimento na busca de um interesse comum, gerando uma produção compartilhada por profissionais que se envolvem mutuamente na mesma direção e com intenções que se auto-organizam na aprendizagem colaborativa. No sentido gerativo, os profissionais envolvidos em uma comunidade de prática pedagógica geram autobiografias de suas trajetórias, saberes em ação, compromissos e recursos comuns relacionados a uma área específica de conhecimento.

A investigação-formação (Nóvoa, 1992; Maciel, 2000) é cunhada na concepção de investigação-ação (Carr e Kemmis, 1988), com uma referência ampla na construção da espiral autorreflexiva que movimenta a atividade de um grupo, porém na prática, em seu continuum não se anula a importância de outras abordagens, inclusive as narrativas autobiográficas e o estudo de casos, mantendo-se no bojo a idéia de que a mediação se dá entre os protagonistas e não por um facilitador não-participante do grupo. Segundo Maciel (2000) a formação de profissionais pela investigação-formação permite pensar, propor e construir comunidades de prática, que em seu processo maturacional se articulam em redes de investigação-formação, reunindo comunidades com domínio, aproximando os formadores, os alunos em formação e os profissionais atuantes nos contextos laborais. Uma vez constituídas e em plena atividade, as comunidades de prática pedagógica universitárias estabelecem redes interativas (com malhas internas e/ou externas) que podem ser designadas, neste constructo, como redes de investigação-formação.

No que se refere à pedagogia universitária, Maciel (2000, p.191), constatou que na investigação-formação as atividades de aprendizagem implicam os participantes com os elementos substanciais da docência, que se revelam na indagação temática, na problematização das práticas e na busca de alternativas à resolução dos problemas evidenciados, que serão testadas no retorno às práticas,

⁷ Entendida aqui conforme explicitado por Carlinda Leite, da Universidade do Porto. (LEITE, C. Energias e mudanças nas práticas pedagógicas da educação superior em Portugal: o que indica qualidade. Seminário Dimensões de qualidade para o ensino: a graduação em questão. UNISINOS, maio, 2009. [Palestra proferida em painel].

realimentando uma dinâmica autorreflexiva. Sendo assim, a atividade é precursora da aprendizagem – conhecimento e ação se influenciam reciprocamente, de tal maneira que ao agir, adquire-se mais conhecimentos, os quais repercutem na atividade. Aprender e fazer torna-se inseparável nas intenções/ações que surgem da reflexão entre “o que se acredita necessário conhecer para adaptar-se” e o que realmente se conhece.

As atividades são construídas social e contextualmente no processo investigativo-formativo, de modo que o seu sistema se inscreve no contexto da comunidade que o opera. Esta negocia e media as regras de funcionamento formais e informais, enquanto se desenvolve uma atividade de docência, que poderá ter a sua gênese em qualquer uma das demandas - ensino, pesquisa ou extensão, pois, de qualquer maneira a resposta será buscada na articulação convergente dessas dimensões, tendo como referência o contexto formativo e os campos de atuação da profissão a que se dedica o ensino.

A investigação-formação assim concebida pode ser um princípio orientativo na concepção de grupos de interformação docente, processo que envolve atividades formativas vinculadas a professores que desenvolvem a consciência da complexidade de sua atuação, como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação. De qualquer modo, qualquer iniciativa que esteja centrada em quem aprende a ensinar deveria considerar aspectos tais como: construção de um espaço de interações e trabalho colaborativo; dinâmica orientativa e apoiadora aos professores na medida em que aprendem a construir seu conhecimento profissional com a compreensão da cultura e da comunidade em que atuam; ambiente construtivista, encontrando significado pelo impacto das atividades autênticas que ajudam o docente a construir conhecimentos e desenvolver estratégias de resolução de problemas; ambiente de aprendizagem organizado e estruturado no continuum da atividade individual e coletiva, focada na investigação da própria prática pedagógica.

A visão estratégica da investigação-formação envolve: a aprendizagem por meio de projetos investigativos interligados à prática docente; a comunidade de prática pedagógica universitária como lócus problematizador, reflexivo, sistematizador e investigativo-formativo na/para a docência; as redes de investigação-formação presenciais e virtuais, com amplo uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na articulação, mobilização, desenvolvimento e divulgação das atividades circunscritas nas comunidades de prática.

Redes de investigação-formação: caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica.

As redes de investigação-formação, como horizonte de chegada das comunidades de prática pedagógica universitária, podem ser compreendidas como espaço/lugar/território⁸ real ou virtual, onde se constrói conhecimentos, atendendo

⁸ Cunha (2009), ao tomar as experiências de formação, analisa se os mesmos se constituem em espaços, lugares ou territórios. Define, então, que os *espaços*, podem ser mapeados com facilidade (exercício inicial, ponto de partida da pesquisa); os *lugares* - são explicitados pelos interlocutores, na medida em que expressam os significados da experiência de formação que foram vividas nos espaços e ao perceber a legitimidade dessa construção; e os *territórios* – são percebidos por indicadores de legitimação incluindo o aporte legal que sustenta os programas de formação, o tempo de ocupação, que revela a intensidade da sua institucionalização e o reconhecimento de seus efeitos pelos beneficiários das ações formativas.

de modo especial a pessoa que aprende, considerando a situação ou espaço onde atua, promovendo a interação e a apropriação dos meios que facilitam a aprendizagem docente. Promover a aprendizagem docente colaborativa por meio de comunidades de prática pedagógica universitária, tendo a investigação-formação em rede como horizonte conceitual é apoiar as práticas e teorias decorrentes e um caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica.

Configuram-se, também, como lugar de escuta sensível e de autonomia do professorado, onde os professores trabalham juntos e apóiam uns aos outros na medida em que utilizam uma variedade de ferramentas e recursos de informação em sua busca de objetivos de aprendizagem e na realização de atividades de resolução dos problemas vivenciados na docência. Os professores experenciam uma aprendizagem significativa, que irá expressar-se em sua ação pedagógica.

Nesse contexto potencializador do ambiente de aprendizagem, pode-se compreender o pensamento de David Jonassen, citado por Marcelo Garcia (2006, p.165-166), revelando a implicação dos participantes em experiências em ambiente de aprendizagem colaborativa. Em uma interpretação livre e aplicada ao contexto em discussão, a aprendizagem nessa ambiência interativa é efetivamente *ativa, construtivista, intencional, cooperativa e problematizadora*.

Passando a explicitá-la, entende-se que é *ativa* porque os participantes da investigação-formação geram as atividades na indagação, no questionamento, na pergunta, na busca de informações dirigida ao foco, na reflexão, etc. É *construtiva* porque àquelas experiências que estão sendo vivenciadas são adaptadas em esquemas cognitivos que auxiliam na compreensão do que está sendo apreendido – promovendo o conhecimento e a reflexão na e sobre a ação.

A aprendizagem é também *intencional*, pois implicar-se na atividade requer que os participantes conheçam e partilhem a importância da meta da atividade; esta não conduz por si mesma à aprendizagem, se não a reflexão e integração do que está sendo aprendendo. Por isso, afirma-se que ela é *problematizadora*, uma vez que as tarefas emergem no/do envolvimento com a realidade, criando situações autênticas, realistas, de investigação na/para a própria prática docente. Por fim, a aprendizagem é cooperativa porque se aprende mediante a observação, a conversação e a prática colaborativa em situações em que se compartilha com outros, conversa-se em torno de um problema ou dilema e desenvolve-se conjuntamente uma solução.

A aprendizagem docente colaborativa por meio de comunidades de prática pedagógica universitária englobando essa perspectiva construtivista parece ser um caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica. Destacam-se, alguns pressupostos, andragógicos porque ligados diretamente à aprendizagem de adultos, que são endossados por Marcelo Garcia (2006) e que ratificam a autonomia, iniciativa e proatividade do professorado em um ambiente de aprendizagem colaborativa:

- O participante protagoniza o seu processo de aprendizagem e a mediação se dá entre pares, com o revezamento dos papéis de sistematizador e orientador conforme as demandas das atividades;

- Os temas e tópicos de interesse são propostos e discutidos no grupo, respeitando o foco de estudos em pauta; o desenho do programa de estudos individual, baseia-se nas expectativas de futuro do participante, respeitando-se o seu próprio ritmo e tempo disponível no desenvolvimento do programa.

- Em síntese, a aprendizagem é auto-didática e auto-gerenciada. Salienta-se ainda, que as fontes bibliográficas e midiáticas de informações, bem como os

contatos com experts são ilimitados, partilhando-se na rede os caminhos e resultados dos achados, ampliando o referencial do grupo e interconectando a rede em movimentos externos e pertinentes ao contexto.

Por fim, é importante destacar que as contribuições do uso das TIC no processo investigativo-formativo e nas interconexões com o ciberespaço, constituem apoio à aprendizagem docente, ao ensino e à socialização, além de desenvolver as competências tecnológicas no educador. Adiante, pode-se antever o desenvolvimento de um currículo aberto e personalizado de formação via investigação-formação, construído pela comunidade e contemplando de forma inter-relacionada as ações [auto], [hetero] e [interformativas] que poderá, inclusive, configurar um sistema organizado no qual estarão envolvidos os sujeitos ingressantes quanto àqueles que já estão engajados na docência.

Sublinha-se a comunidade de prática pedagógica universitária, como um lugar privilegiado na Instituição de Educação Superior e construído na [inter] atividade docente, [re] significando a aprendizagem da profissão. Portanto, uma *ambiência construtiva* instituída pelo exercício consciente da docência, onde *biossistemas formativos* tendem a se organizar em *redes* articuladas, na sua complexidade evolutiva e na construção colaborativa que transcende o espaço institucional. Emerge dessa ambiência docente um novo profissionalismo interativo, construído na partilha e interconexão de experiências e iniciativas inovadoras. Tal perspectiva organiza-se a partir do comprometimento entre os sujeitos, tendo como foco a sua formação enquanto formadores.

BIBLIOGRAFIA

- BOLZAN, D. P. V. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, p.380;
- BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 102-120.
- CARR, W e KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CUNHA, M. I. Trajetórias e Lugares da Formação do Docente da Educação Superior: do Compromisso Individual à Responsabilidade Institucional. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP** - Vol. 1, n. 1, p.110-128, Maio/2009 [ISSN 1984-5332].
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, C. et al. **Por um teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, UNIJUÍ, 1998.
- IMBERNÓN, F. Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Vol. 1, n. 1, p.31-42, Maio/2009.
- ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E. MOROSINI, M. (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 2, p. 153-165.
- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In:

CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus, 2007b, v. 1, p. 161-177.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: DAL PAI FRANCO, M.; KRAE, E. D. (Org.). **Pedagogia Universitária e Áreas do Conhecimento**. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007a, v. 1, p. 107-118.

LAVE, J. WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1991.

LÉVY, P. **A máquina-universo: criação, cognição e cultura informática**. São Paulo: ARTMED, 1998.

MACIEL, A. M. R. Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta. Campinas, UNICAMP, 2000. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MACIEL, A. M. R.; SILUK, A. C. P. Formação na Docência Universitária e redes virtuais de Conhecimento. In: MOROSINI, M. C.; GRILLO, M. C.; DAL PAI FRANCO, M. E. CUNHA, M. I. ISAIA, S. M. A. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, v. 1º, p. 279-293.

MACIEL, A. M. R. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, p.363; p.377; p.378; p.379; p.381; p.382; p.386; p.387

ISAIA, S. M. A. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, p.351-352.

MARCELO GARCIA, C. Utilizando casos para un aprendizaje constructivista en e-learning. In: MARTINEZ, J. et alli. **Prácticas de e-learning**. Barcelona, Ediciones Octaedro, 2006, p. 163-175.

MOSQUERA, J. J. M. Comunidades de prática e sua relevância no processo de aprendizagem. In: ENGERS, M. E. MOROSINI, M. (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 2, p.

NÓVOA, A. (ORG.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

WENGER, E. **Communities of Practice: learning, meaning and Identity**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, e. SNYDER, W. M. **Communities of practice: the organizational frontier**. Cambridge: Harvard Business School Press, jan/fev, 2000, p.139-145.

WENGER, E.; MC DERMOTT, R. A.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston, Mass. : Harvard Business School Press, 2002.