

PROCESSOS FORMATIVOS E DOCÊNCIA: TECENDO REDES DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dóris Pires Vargas Bolzan/UFSM

RESUMO

A problemática deste painel está organizada a partir da articulação dos movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente no contexto universitário, enfocando a importância da qualificação da produção acadêmica na formação de professores. Assim, destacam-se três temas: a constituição da docência tecida a partir dos movimentos construtivos da aprendizagem docente, evidenciados pelos movimentos de alternância e de resiliência, tendo como eixo articulador a professoralidade; a potencialidade de mobilização dos docentes ingressantes mediante uma rede de investigação-formação, capaz de contribuir para a possibilidade, de tomada de consciência dos processos de aprendizagem docente, [re]construindo as práticas; os processos de ler e escrever que trazem à tona questões referentes à formação dos professores e ao entendimento que se tem sobre “boas”práticas pedagógicas em leitura e escrita na universidade. Tendo por horizonte tais temáticas, o painel será tecido a partir do entrelaçamento de fios teóricos e empíricos. Os textos constituem-se a partir de conceitos como: movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente; tessituras formativas; resiliência docente; alterância; redes de formação; ambiência docente; profissionalismo interativo; leitura e escrita como formação, bem como destacam as práticas formativas que contribuem para a qualificação desses processos na universidade. Os achados destes estudos indicam a necessidade dos professores refletirem sobre seus processos formativos, deixando evidente que a tomada de consciência é um recurso essencial para que possam percorrer os caminhos para aprenderem a profissão docente. Nessa mesma direção enfatiza-se ainda que na formação para a docência é imprescindível desenvolver práticas que qualifiquem a leitura e a escrita indispensáveis à produção acadêmica. Desse modo, o painel articula temas que põem em destaque a educação superior, a partir da compreensão sobre a construção da docência via aprendizagem docente e sua efetivação em atividades voltadas para a qualificação dos alunos universitários.

Palavras-Chave: professores do ensino superior, movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente, ambiência docente, profissionalismo interativo, qualificação da produção acadêmica.



MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA DOCÊNCIA/APRENDIZAGEM: TESSITURAS FORMATIVAS.

Silvia Maria de Aguiar Isaia - UNIFRA/UFSM

Doris Pires Vargas Bolzan - UFSM

Resumo

Este texto parte de estudos dos nossos grupos de pesquisa – GPFOPE- Formação de Professores e |Práticas Educativas: educação básica e superior e GTFORMA- Trajetórias de Formação, tendo como problemática a articulação dos movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente no contexto universitário. Inferimos estes movimentos a partir de narrativas docentes em conformidade com a abordagem sociocultural narrativa que tem como base os estudos de Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2008, 2009), Bolzan e Isaia (2005, 2006, 2007, 2008). A partir das narrativas de professores Estes movimentos construtivos caracterizam-se pela produção dos modos de aprender e se fazer professor, mas apesar da estreita inter-relação entre ambos, estes apresentam especificidades próprias. Assim, os movimentos constitutivos da docência envolvem um processo dinâmico e assimétrico no qual está presente uma fase de preparação à docência; uma fase relativa à entrada efetiva na carreira, outra em que a repercussão da pós-graduação se manifesta e uma última fase relativa à autonomia docente, entendida em sua dimensão processual. A constituição da docência é tecida a partir dos movimentos construtivos da aprendizagem docente, evidenciados pelos movimentos de alternância e de resiliência, tendo como eixo articulador a professoralidade. Acreditamos, pois, que tais processos vão sendo tramados a partir de movimentos oscilatórios cujo dinamismo revela avanços e retrocessos, rupturas e resistências na produção de saberes e fazer docentes. Assim, o processo constitutivo de ser professor parte de uma ambiência em que a possibilidade de resiliência docente permite construir algo novo a partir da trajetória pessoal e profissional de cada professor em particular e do grupo como um todo, pautado na autonomia docente.

Palavras-chave: movimentos construtivos da docência, aprendizagem docente, tessituras formativas, resiliência docente, educação superior.



Primeiras Ideias

Ao longo de nossa trajetória de pesquisadoras viemos produzindo entendimentos conceituais acerca da construção da aprendizagem da docência e seus movimentos construtivos e como estes repercutem na produção de ser e de se fazer professor. Assim daremos início a estas reflexões discutindo e problematizando as questões sobre os **processos formativos, a docência universitária, o processo de aprender a ser professor e os movimentos constitutivos** envolvidos nessa construção. Para tanto, a partir das narrativas dos professores buscamos compreender como os acontecimentos vividos ao longo da carreira docente repercutem no movimento transformacional da docência.

A questão inicial que se impõe diz respeito à formação: se temos que formar professores para escola básica somos obrigados a levar em conta a relação particular que este sujeito da docência precisa ter com as concepções e conhecimentos sobre a infância, adolescência e juventude. Não se pode pensar a docência do ponto de vista da didática pura, é necessário pensar a organização do trabalho pedagógico a partir das construções sobre esta realidade e como os sujeitos que nela transitam se desenvolvem. Neste caso o papel do professor formador é aproximar os futuros docentes das condições de desenvolvimento dos alunos com os quais irão atuar, tomando para si a compreensão desses processos de aprender. Por exemplo, o futuro professor ao pensar a aula estará diante de pelo menos quatro sujeitos da aprendizagem.

O primeiro é o sujeito concreto com suas características, correspondendo a um modelo pautado nas idéias sobre o desenvolvimento humano; o segundo é o sujeito que não aprende dentro dos padrões pensados pela escola, logo não se desenvolve de acordo com o que é pautado para que ele aprenda, não correspondendo as expectativas da mesma; o terceiro é o sujeito ideal, que corresponde ao que foi pensado e produzido ao longo da formação inicial; este sujeito é visto como um modelo na formação; e o quarto é o sujeito da representação, aquele produzido ou projetado pelo professor como sujeito da aprendizagem, que pressupõe a coexistência entre o sujeito real e o sujeito ideal, correspondendo ao sujeito da reflexão, ou seja, a imagem produzida pelo professor acerca deste sujeito é o mote para que ele pense e reorganize o trabalho pedagógico. De fato, o que o futuro professor irá enfrentar é uma difícil tarefa de aproximação entre o ideal, o real e suas representações acerca deste sujeito. Assim é essencial que ele tenha certa capacidade de analisar e compreender este processo.



Ao pensarmos na formação de formadores é fundamental que se considere o processo de construção das relações específicas dos campos de conhecimento para os quais os docentes deverão formar, bem como possibilitar a construção dos conhecimentos pedagógicos a serem apropriados neste processo formativo que poderão ser desenvolvidos durante a formação. Neste sentido acreditamos que os professores universitários se deparam com conflitos e dilemas semelhantes aos dos professores da educação básica, isto é, eles também precisam pensar no sujeito da formação que pode ser compreendido de pelo menos quatro maneiras.

A primeira é caracterizada pelo sujeito concreto que corresponde a um modelo pautado nas idéias sobre o desenvolvimento da adultez, que sabe por que escolheu seu campo de formação e está apto a apreendê-lo; a segunda é caracterizada pelo sujeito que não aprende dentro dos padrões pensados para a formação do seu campo específico, logo, este sujeito não se desenvolveu de acordo com o que foi pautado na formação, ou seja, é um sujeito que não tem condições para aprender, não correspondendo as expectativas do campo educativo, no caso, a universidade; o terceiro é o sujeito ideal, que corresponde ao que foi pensado como modelo para o campo de formação, mas irreal; e o quarto é o sujeito da representação, aquele produzido ou projetado pelo professor como sujeito da aprendizagem, que pressupõe a coexistência entre o sujeito real e o sujeito ideal, corresponde ao sujeito da reflexão, ou seja, a imagem produzida pelo professor acerca deste sujeito é o mote para que ele pense e reorganize o trabalho pedagógico. Mais uma vez afirmamos que os professores universitários também enfrentam a difícil tarefa de aproximação entre o ideal, o real e suas representações acerca destes sujeitos da formação.

Desse modo, é necessário reconhecermos que a formação de formadores tem especificidades e que não pode prescindir da compreensão dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional. Ajudar aos futuros profissionais a tomar consciência dos processos pelos quais vão vivenciar na profissão, exige o exercício de tomada de consciência dos elementos que compõem a prática do campo específico que pode ser feita através de estudos de caso, de intercâmbios entre grupos de profissionais, bem como a partir de distintas formas de interação. Para que este processo aconteça é importante termos claro que parte dele implicará em autoformação, ou seja, é a relação com os profissionais que se expressam como sujeitos que os formará para atuarem como profissionais de seus campos específicos. Em outras palavras, para formar professores em diferentes níveis educacionais é fundamental que se tenha em mente que os



processos formativos em andamento implicam um tipo de trabalho pedagógico que se pretende imprimir na construção deste profissional.

Portanto, a questão da formação reside em saber administrar, controlar e regular as representações de ser professor que vão sendo construídas ao longo deste processo, é tomar consciência de que não há neutralidade nesta construção e que as relações produzidas vão revelando as assimetrias, os diferentes níveis de saberes e de capacidades de compreensão do campo formativo. A busca de equilíbrio é um passo importante neste processo.

Assim acreditamos que há uma necessária relação de interdependência nos processos formativos, aqui entendida como um movimento de construção compartilhada de conhecimento, no qual o intercambio de idéias e concepções são as chaves desse processo. Não há tutela para apropriação de conhecimentos, ao contrário, os estímulos auxiliares vão dar suporte às novas construções. O contrato didático estabelecido entre ensinantes e aprendentes pressupõe trocas e apoio para os avanços de cada sujeito no processo de conhecer.

Dessa forma, estes movimentos caracterizam-se pela produção dos modos de aprender e se fazer professor. Acreditamos, pois, que tal processo vai sendo tecido a partir de movimentos oscilatórios cujo dinamismo revela avanços e retrocessos, rupturas e resistências na produção de saberes e fazeres docentes. Logo, o processo constitutivo de ser professor parte de uma ambiência em que a possibilidade de resiliência docente permite a criação de algo novo a partir da reorganização das trajetórias pessoal e profissional, podendo culminar no que em nossas pesquisas denominamos de um movimento de **autonomia docente**.

Movimentos construtivos de ser e se fazer docente: a tessitura dos processos formativos

Ao refletirmos sobre a tessitura dos processos formativos docentes é fundamental pensarmos que estes processos de construção docente estão imbricados na atividade de aprender a ser professor, ou seja, na construção e utilização de estratégias de apropriação dos saberes e fazeres próprios ao magistério superior. Assim esse saber-fazer instaura-se no entre – jogo do ensinar e do aprender que envolve os atores do ato educativo, professores e alunos, tendo por entorno o conhecimento pedagógico

compartilhado e a aprendizagem colaborativa, no bojo de aprendizagens experienciais que vão se constituindo como aprendizagens formativas.

Desse modo viemos afirmando em nossos estudos que os processos formativos/constitutivos da docência caracterizam-se por movimentos permeados pelo processo de aprender a ser professor. (ISAIA, 2008a, 2008b; ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2008, 2009)

O primeiro deles é **a preparação à carreira docente**, correspondendo a diversificadas experiências e vivências anteriores a entrada efetiva no magistério superior. A formação inicial do campo formativo específico também é um substrato importante para a preparação à carreira como fica evidente na narrativa que segue:

(...) forma de estudar era em grupo e geralmente ensinando colegas, para o vestibular (...) estudei com uma colega que tinha facilidade em disciplinas matemáticas e eu em outras e nos ensinávamos, trocávamos conhecimentos. (...) este histórico preparou o terreno para a docência (...) **1º movimento**

Eu sou formada em arquitetura e urbanismo, mas antes eu tenho uma outra formação, eu fiz física aqui, licenciatura. E eu comecei a ser professora de física, dava aula no 2º grau. **1º movimento**

O segundo movimento, **a entrada efetiva no magistério superior** ocorre normalmente de forma circunstancial para muitos dos professores, enquanto para um grupo pequeno é uma escolha pessoal, o que indica um forte componente de envolvimento afetivo com a docência desde um período anterior a sua opção profissional. Algumas das percepções marcantes deste período envolvem: a **solidão pedagógica**, a **insegurança** frente aos alunos e à disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina; a **centração** no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; a **inadequação** para a docência, ou seja, a falta de domínio de uma pedagogia para esse nível de ensino, como observamos na narrativa que segue:

(...) pela falta clássica de informações entre os colegas de disciplina, só se interam dos aspectos administrativos e ou curriculares, os chefes de disciplina (...) Planejamento de aulas, acompanhamento, partilha de experiências pedagógicas não foram abordadas ou discutidas no departamento (...) **2º movimento**

(...) A preocupação era diretamente proporcional ao conteúdo e ao modo de expô-lo, sem nenhuma preocupação quanto à aplicabilidade prática (...) **2º movimento**



O terceiro movimento envolve **as marcas da pós-graduação** que podem ser anteriores ou após a entrada na carreira docente, mas de qualquer modo sinalizam uma nova perspectiva docente, voltada para a pesquisa, à orientação de alunos. Os docentes creditam aos Cursos de Pós-graduação “stricto sensu” a expansão de seus horizontes conceituais e a possibilidade de formarem-se como pesquisadores e como docentes na educação superior, o que lhes dá maior maturidade para exercer a docência, conforme a narrativa docente destacada.

(...) foi iniciar sob “nova roupagem acadêmica” uma atividade docente diferente daquela quando comecei a lecionar. Novas idéias, novas técnicas de ensinagem, trabalho acadêmico centrado no aluno, como foco primeiro da minha atenção, com repercussão direta sobre o produto final da atividade (...) a questionar, discutir, pesquisar, envolver, etc. era algo que fugia completamente ao paradigma até então estabelecido (...) **3º movimento**

(...) em termos de segurança, de dominar o conhecimento e também porque no andamento do mestrado e doutorado a gente tem muitos seminários, apresenta seminários para os colegas, são pessoas que estão passando pela mesma experiência que a gente, estão dando aula, a gente tem colegas professores, então essa troca de experiências que eu tive dentro do mestrado e doutorado foi fundamental. Mudou completamente a minha visão do que é ser professor. **3º movimento**

O quarto movimento, a **autonomia docente** compreende amadurecimento pessoal e profissional, bem como a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira. Esta autonomia depende de que os docentes tenham um conhecimento consistente de sua área de específica; do modo como seus alunos aprendem e de com podem ser auxiliados neste processo, o que, sem dúvida, mobiliza movimentos de reorganização do trabalho pedagógico da aula universitária. Assim, o docente não está apenas preocupado em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas estar em sintonia com as demandas pessoais e profissionais dele e de seus alunos, em termos de atitudes e valores, instaurando o que denominamos de geratividade docente. É importante que a docência seja exercida, levando em conta posturas flexíveis nas quais o novo, as diferenças e os desafios sejam contemplados a partir de uma ótica de reflexão sistemática intra e interpessoal. As narrativas a seguir deixam em evidencia esses elementos.

(...) hoje considero o “ser professor” o centro da minha vida profissional. Acho que muitas coisas estão mudando e tantas outras ainda vão mudar. Atuo como docente em função dos alunos, a interação com eles é o meu principal elemento motivador. E das discordâncias com os colegas, tiro muitas lições. Acho que o principal atributo de um professor é a capacidade de considerar alternativas. E isso não é nada fácil. Mas, como já disse anteriormente, ninguém disse que seria (...) **4º movimento**



(...) então certamente tudo aquilo que prepara alguém pra ser um pesquisador, para descobrir alguma coisa, prepara também para ser o melhor professor de física (...) eu diria que pegar essa linha vai fazer você cada vez mais se preparar pra se um tradutor dessas idéias, da construção de idéias, não só ensinar como se faz, mas também porque se fez, porque isso se tornou assim, que é aceito assim, essa construção é realmente o que forma, o que se pode dizer que caracteriza um grande professor de física. Essa busca eu acabei descobrindo dentro da sala de aula, (...) farei o meu trabalho da melhor forma possível, não adianta você ter uma instituição extremamente equipada se você não tem professores qualificados, interessados e também estudantes, mas você pode dar um bom curso, até mesmo sem sala de aula e sem cadeiras, desde que as pessoas envolvidas sejam motivadas.

4º movimento

Tendo em vista estes movimentos e sua intrínseca relação com a aprendizagem docente, entendemos que esta se estabelece a partir de duas direções complementares, uma voltada para o desenvolvimento formativo dos alunos e outra para processo autoformativo docente. Assim, à medida que os professores são formadores, também se formam. Nessa dinâmica, o docente ao ensinar aprende com seus alunos. Para que isso aconteça, ele precisa estar apto para lidar com a incerteza e a dúvida, abrindo-se para o novo, não adotando uma posição autoritária, mas colocando-se como sujeito implicado no processo formativo dos alunos, tendo como ênfase o desenvolvimento dos mesmos, como pessoas e profissionais. Com esta postura o professor está assumindo sua **autonomia docente**.

Como fontes de produção neste processo que se desenrola em diferentes momentos, encontramos em nossas pesquisas um conjunto de categorias que caracterizam os movimentos construtivos da docência. Assim, as destacamos: a **aprendizagem da docência, a atividade de estudo docente e o trabalho pedagógico**. (BOLZAN, 2008)

A **aprendizagem da docência** caracteriza-se pelo processo de profissionalização docente, a partir da compreensão de seu inacabamento, da tomada de consciência de que nesse processo são ensinantes e aprendentes simultaneamente e da ênfase na prática docente assentada nas reflexões e nas interações da/na aula universitária.

Portanto, na categoria de **aprendizagem docente** acontece uma mobilização pessoal em um processo contínuo no qual é possível identificar a necessidade da organização de espaços de reflexão sobre a produção da docência, conforme se evidencia nas narrativas que seguem:



[...] a minha formação como docente ela não se esgota, ela não se esgotou no curso de Doutorado, e isso que é o fantástico para mim na nossa profissão, é tu te considerar como um eterno aprendiz [...] (Professora C)

[...] como se dá efetivamente a formação do professor, eu acredito que ela antecede a formação formal específica para área da educação. Porque ela vem se constituindo já a partir das nossas experiências também como alunos, a partir das nossas experiências como alunos também dentro do universo da escola. (Professora A)

[...] eu penso que eu aprendo em cada situação que eu vivo durante o dia, sempre aprendendo um pouco. Fora o que eu busco aprender lendo, pesquisando, fazendo cursos, que é outra forma de aprender [...] (Professora B)

[...] não tem manual que ensine como ser professor [...] uma coisa é tu propor um texto, outra coisa é tu ver o que esse texto propõe, que tu possa adequar, relacionar, contextualizar, problematizar e aproximar da realidade do aluno [...] (Professora M)

Nessa mesma direção é necessário refletirmos sobre **a atividade de estudo docente** aqui entendida como ponto de partida para análise e compreensão da aprendizagem docente e de como o professor passa a se constituir como tal. Logo, precisamos colocar o professor como sujeito desse processo, uma vez que, ao produzir sua aula lança hipóteses, pensa, raciocina e cria estratégias de ação, buscando entender os modos de compreensão de seus alunos. Portanto, aprender significa ler e interpretar as construções de seus alunos e, consequentemente, pensar sobre sua atuação na tomada de consciência o que permeia esse processo de ensinagem, constituindo a organização do **trabalho pedagógico**. (BOLZAN, 2008b; ISAIA, 2008b)

Assim, observamos que o dia a dia da docência é um espaço necessário para retomada dos movimentos construtivos da aprendizagem docente. De modo geral, os professores, desconhecem os processos pelos quais passam o que pode impedir um olhar comprehensivo sobre suas concepções e que os leva, na maioria das vezes, a refletir apenas sobre a aprendizagem de seus alunos e não sobre a sua própria aprendizagem, o que levaria a sua **autonomia docente**.

Dessa forma, a atividade docente de estudo pode ser entendida, com um mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve, para tanto, procedimentos gerais de ação e as estratégias mentais necessárias à incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios a essa área de atuação. (DAVIDOV, 1988; VYGOTSKI, 1994, 1995; BOLZAN e ISAIA, 2006, 2007).



Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual formam.

Portanto, acreditamos que através da análise dos processos interativos e da reflexão *na e sobre a* atividade docente, o que pressupõe uma constante reestruturação do fazer cotidiano, teremos como referência um longo caminho a ser desconstruído, reconstruído e consolidado, a partir do aproveitamento do potencial cognitivo dos sujeitos deste processo – ensinantes/aprendentes.

A construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática em aula e no exercício cotidiano nos espaços pedagógicos. É uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das idéias, as analogias, as ilustrações, os exemplos, as explicações e demonstrações, a maneira de representar e formular a matéria para torná-la comprehensível revelam, em alguma medida, a compreensão do processo de ensinar e de aprender pelo professor e, consequentemente, como se dá a organização do **trabalho pedagógico**.

[...] a gente tem que ser um estudioso, um pesquisador, um conhecedor da área, ser um sujeito atualizado para trocar esses conhecimentos com vocês não é para passar [...] (Professora T)

[...] não tem manual que ensine como ser professor [...] uma coisa é tu propor um texto, outra coisa é tu ver o que esse texto propõe, que tu possa adequar, relacionar, contextualizar, problematizar e aproximar da realidade do aluno [...] (Professora M)

Desse modo, a terceira categoria o **trabalho pedagógico** caracteriza-se pelos processos de organização e escolhas de caminhos metodológicos adotados para produzir a aula. Refere-se à reflexão e o constante redimensionar sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na perspectiva de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber.

Assim, a partir da reflexão sobre sua formação, teórico-prática, o docente tem a possibilidade de explicitar suas idéias acerca da organização pedagógica que considera necessária para desenvolver suas atividades de sala de aula. Nesse sentido, serão destacadas algumas falas/vozes relativas à importância da reflexão *na e sobre a* ação pedagógica:



(...) Aprender é um ato que a gente tem todos os dias, com qualquer pessoa, com qualquer situação, com qualquer conteúdo. (Professora N)

(...) então o processo de ensinar e processo de aprender, os dois estão imbricados não tem como ser dissociados (...) situações que a gente provoca desequilíbrios e novas acomodações. (Professora T)

Portanto, a **atividade docente de estudo** existe em forma de ação ou cadeia de ações, caracterizando-se por transformações que se produzem constantemente. E para que o docente tenha êxito na sua organização pedagógica precisa ter institucionalmente espaços de formação nos quais sejam favorecidas a reflexão sobre a ação e a análise de situações pedagógicas capazes de proporcionar a qualificação do trabalho pedagógico, evidenciando-se assim, os movimentos construtivos da **aprendizagem docente** que se organizam a partir de dois eixos: a **alternância** e a **resiliência**. A alternância caracteriza-se como o movimento natural da reflexão, isto é, o professor retira-se do espaço concreto da sala de aula para poder pensar sobre sua organização pedagógica, como ela foi produzida e qual sua repercussão na prática com os alunos, partindo da representação que construiu do real, do vivido, do experienciado, passando assim, a análise das situações práticas empreendidas, para posteriormente voltar ao trabalho pedagógico e produzi-lo a partir desta reflexão. A resiliência é a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de estudo docente em que se envolve. Pressupõe o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência. (BOLZAN, 2008a)

APONTAMENTOS FINAIS

Os professores participantes de nossos estudos demarcaram que **os movimentos construtivos da docência** se constituem desde um período preparatório, já caracterizando uma formação inicial para a futura carreira, até um período final no qual a **autonomia docente** é a marca distintiva. Em todas estas fases pudemos perceber o que temos denominado de **aprendizagem docente**, ou seja, o processo de apropriação, por parte do professor, de saberes e fazeres inerentes a uma Pedagogia Universitária.

Evidenciamos que o processo de aprendizagem docente que vai sendo tecido nas diferentes fases da docência, tem como catalisador a tomada de consciência do

inacabamento, isto é, os professores para se construírem como docentes precisam estar disposto a aprender, o que lhes permite moverem-se em direção a futuras transformações. Eles explicitaram em suas narrativas a importância deste acontecimento em suas carreiras, inclusive como forma de sentirem-se mais preparados para o ser e se fazer docente. Nesse processo estão implicados a dinamização dos conhecimentos específicos da área disciplinar e os modos de construção de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de atividades de estudo a serem implementadas, compreendidos por nós como elementos fundantes do processo de aprender a docência e, consequentemente, construir-se como professor. (BOLZAN; ISAIA, 2006, 2007, 2008; ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2007b, 2008, 2009)

Nesse sentido, o processo reflexivo e as relações interpessoais constituem o componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, consequentemente, desenvolver-se profissionalmente em direção a autonomia docente.

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 dos mesmos, como pessoas e profissionais. Com esta postura o professor está assumindo sua **professoralidade docente** (ISAIA; BOLZAN, 2007a, 2007b).

Nesse sentido, **os movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente** estão alicerçados na relação entre a formação profissional recebida e o processo formativo em andamento, considerando-se a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses, permitindo, assim, que possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, o que possibilitará o questionamento acerca de seus saberes e fazeres docentes.

Podemos afirmar que **a aprendizagem docente, a atividade docente de estudo, o trabalho pedagógico** são categorias que constituem os processos formativos docentes que envolvem princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão. Portanto, é imprescindível que se crie uma rede de relações capaz de proporcionar a produção da professoralidade, eixo articulador destas categorias.



REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. P. V; ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da Professoralidade. REVISTA EDUCAÇÃO. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: ANAIS do V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes, São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

_____. Aprendizagem colaborativa: processos formativos em construção - ISBN 9788576960409. In: ANAIS do VII Seminário de Pesquisa em educação da região Sul-, 2008, Itajaí - Santa Catarina. ANPED Sul-. Itajaí - Santa Catarina: UNIVALI-Itajaí, 2008. v. 01. p. 01-15.

BOLZAN, D. P. Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior. *Relatório Parcial do Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM*, 2008a.

_____. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. livro 1. (org.). Edla Eggert [et al]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b.

DAVÍDOV. *La enseñanza escolar y el desarrollo psiquico*. Moscú: Progreso, 1988.

ISAIA, S. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre as trajetórias docentes. *Relatório Parcial do Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado*, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2008a.

_____. *Aprendizagem docente: Sua compreensão a partir das narrativas de professores*. In: TRAVERSINI; EGGERT; PERES; BONINI. (org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas ISBN: 9788574308456. 1 ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008b, v. 2, p. 618-635.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Formação do Ensino Superior: um processo que se aprende? *Revista do Centro de Educação/UFSM*, Santa Maria, v.29, n.2, p.121-133, 2004.

_____. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. *UNIrevista*, vol.1, nº. 1, São Leopoldo, UNISINOS, 2005.

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

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007a, p. 161-177.

_____. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: DAL PAI FRANCO, M. E.; KRAHE, E. D. (orgs.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento*. Porto alegre: EDIPUCRS, 2007b, p. 107-118.

_____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. In: *Linhas Críticas*.v.14, n.26, p. 43-58. Brasília, DF: UnB, 2008.

_____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. e BOLZAN, D. P. V. (orgs.). *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional, Docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p.121-143.

VYGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 1994.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas - Tomo III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONSTRUINDO REDES DE FORMAÇÃO.

Adriana Moreira da Rocha Maciel – UFSM

RESUMO

A aprendizagem para atuar na docência universitária ocorre predominantemente de maneira informal, ao longo da carreira e a partir do enfrentamento, nos anos iniciais da profissão, de situações que exigem saberes não abarcados pelo conhecimento profissional específico. Então, principia o processo adaptativo, do perfil profissional inicial para a docência universitária. Pode-se optar por uma caminhada solitária – comum na falta de ambiência institucional de acolhimento ao professor ingressante, ou aprender a ser professor universitário compartilhando experiências, conhecimentos e estratégias de solução de problemas com pares dispostos à interação. Considerando-se esta segunda opção, o processo de ingresso na profissão docente pode romper com o isolamento pedagógico e com a ideiaposta de que ser um bom profissional inclui saber ensinar a profissão. O trabalho discute a potencialidade de mobilização dos docentes ingressantes em uma Instituição Federal de Educação Superior, mediante investimento em uma rede de formação e desenvolvimento profissional – constituída por professores que investem nessa possibilidade, tomam consciência de seus processos de aprendizagem docente e refletem coletivamente sobre os mesmos, [re] construindo as práticas. A compreensão do tema aqui esboçado considera: [1] *ambiente*, traduzindo o impacto das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas sobre a docência e, consequentemente, sobre o desenvolvimento profissional dos professores; [2] *profissionalismo interativo*, articulado na busca do conhecimento da docência universitária em uma cultura colaborativa de apoio mútuo e compromisso; [3] rede de formação, construída a partir da adesão e engajamento dos participantes, cujos elos motivacionais alimentam-se pela descoberta de situações compartilhadas em uma trajetória comum que impulsiona a uma direção auto-organizativa de novas idéias e perspectivas. Considera-se caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica.

Palavras-chave: ambiência; profissionalismo interativo; redes de formação; aprendizagem docente; ingresso na docência universitária.



Introdução

A aprendizagem dos profissionais para atuarem na docência superior no Brasil, acontece predominantemente de maneira informal: uma somatória de experiências significativas vai constituindo as bases de uma profissão complexa e ligada epistemologicamente às ciências pedagógicas. Esse processo de “tornar-se professor universitário” se dá ao longo da carreira e no enfrentamento cotidiano dos desafios de uma profissão que se instaura com suas especificidades, sobrepondo-se à profissão de origem a qual se espera ensinar com expectativas de sucesso. (ISAIA, 1992, 2001, 2003; BOLZAN, 2005; MACIEL, 2000, 2009; MACIEL, ISAIA e BOLZAN, 2009a; 2009b).

Os docentes vão produzindo a docência ao longo da carreira. Nesse processo de constituir-se docente, os profissionais, originários de bacharelado ou de licenciatura, vão transformando as concepções de docência que tinham inicialmente, evidenciando movimentos construtivos da docência, conforme achados de pesquisa recentes (ISAIA e BOLZAN, 2007 a; 2007b; 2007c; 2008). Nesta abordagem, a reflexão sobre o segundo movimento, denominado *entrada efetiva na docência superior*, será abordado como foco temático do estudo: *o ingresso na profissão docente como parte importante da aprendizagem da docência superior e as redes de formação um contexto desenvolvente, no qual se configura uma ambiência positiva e a oportunidade para o exercício de um profissionalismo interativo.*

A matriz conceitual aqui esboçada para discutir essa temática integra três eixos conceituais: [I] *ambiente*; [II] *profissionalismo interativo* e [III] rede de formação, a partir dos quais se discute a potencialidade de mobilização dos docentes ingressantes em uma Instituição Federal de Educação Superior (IFES), para o investimento em uma rede de formação como uma perspectiva de aprendizagem da docência universitária. A experiência narrada é um recorte expositivo das ações planejadas e desenvolvidas a partir da implantação da Rede Ciclus – Formação & Desenvolvimento Docente ambiente presencial e virtual.

Aprender a docência é [inter] agir!

A aprendizagem docente na Educação Superior está voltada às atividades de ensinar uma profissão – que não são oferecidas em um catálogo orientativo, logo que se ingressa na docência universitária, mesmo porque este não é um campo dado às

generalidades. A docência universitária e seus saberes revelam-se na problematização das práticas e relações pedagógicas, na troca das experiências entre os pares, na busca dos conhecimentos e estratégias necessárias à solução dos problemas identificados.

Esse processo exige do docente um modo de pensar a docência como profissão e de ingressar nela disposto a trilhar um caminho em busca da *resiliência profissional*, abraçando o ensino na complexidade da atuação que lhe será requisitada como professor universitário (ensino, pesquisa, extensão e gestão). Para Sousa (2009, p. 70) a *resiliência profissional na Educação Superior* é uma capacidade potencial para o desempenho profissional, a partir da competência pedagógica e profissional dos formadores em interação entre si e com os formandos, para o desempenho profissional adequado e para estarem preparados para intervir no sentido da inovação e da transformação nos diversos contextos onde irá ocorrer a sua ação.

Por outro lado, Marcelo García (2008, p.11), considera o professor do novo cenário, configurado pelas mudanças no mundo do trabalho e as demandas tecnológicas como um “*experto adaptativo*” - profissional preparado (perito) para aprender ao longo da vida e pronto para responder com alternativas inusitadas e com elevado nível de conhecimento e destreza, situados na realidade que se apresenta cotidianamente.

Em uma percepção também convergente com as ideias freireanas, especialmente em Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1997), pode-se inferir que atualmente os professores deveriam aprender a ensinar de um modo diferente daquele em que foram ensinados, para a autonomia, em contraposição à perpetuação de uma *educação bancária*. O aprendizado profundo é uma meta primordial, estimulando os professores para que desenvolvam e apliquem estratégias didáticas dialógicas e problematizadoras.

Nesse sentido, o aprendizado ao longo da vida é um testemunho vivenciado pelos profissionais docentes em sua prática educativa, estimulando seus estudantes a novas posturas diante do próprio aprendizado. Do mesmo modo: desenvolvem a sua prática pedagógica em comunidades de aprendizagem, trabalhando de modo eficaz e engajado com professores de outras instituições e culturas; consideram a investigação-formação na prática, cujo foco está nos modos de ensinar e aprender - para chegar-se ao melhor ensino e a melhor aprendizagem na construção do ambiente áulico; as experiências são partilhadas na comunidade de prática pedagógica universitária, ampliando o foco dialógico e problematizador; a diversidade de idéias e as diferenças são compreendidas como oportunidades de estreitamento das relações profissionais e não como ameaça às posições de poder estabelecidas; os docentes querem bem aos seus



estudantes como parceiros na aprendizagem e aperfeiçoamento mútuo – sabem o que significa a afirmação freireana de que “sem docência não há discência” (FREIRE, 1996, p. 21).

A compreensão do aprender docente aqui esboçada é representada por um constructo de três eixos interpretativos:

[I] **Ambiência** - comprehende-se a ambiência como sendo a unidade dialética que traduz o impacto das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas em que se exerce a docência sobre a atuação e o desenvolvimento profissional. A preocupação com a ambiência é igualmente uma preocupação com a aprendizagem dos formadores, uma vez que a sua responsabilidade é desenvolver uma prática formadora que permitam aos futuros profissionais sob a sua responsabilidade docente aprenderem a profissão. (MACIEL, 2000; 2006; 2008; 2009; MACIEL, ISAIA e BOLZAN, 2009a; 2009b).

Pode-se visualizar um entrejogo de situações cruciais no início da carreira: o reconhecimento das condições objetivas que configuram o contexto institucional em que o sujeito está ingressando e que irão se [des] velando aos poucos; as condições subjetivas do sujeito e o desafio à capacidade de Resiliência frente aos desafios múltiplos que se lhe apresentam e que somente será construída no enfrentamento dessas situações com profissionalismo, desenvolvendo o conhecimento da realidade, mas também os sentimentos docentes em direção à geratividade docente.

O processo de inserção na docência universitária deve ser visto pela instituição como um momento importante e planejado de modo a configurar uma ambiência favorável, com as melhores condições para que o ingressante se engaje no processo formativo e na própria dinâmica institucional de modo pró-ativo.

[II] **Profissionalismo interativo** - o termo refere-se ao modo do profissional docente de constituir-se articulado com base em decisões coletivas, desenvolvendo culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa, comprometidas com a qualificação contínua pessoal, profissional e institucional (MACIEL, 2000, 2006; MACIEL, ISAIA E BOLZAN, 2009a, 2009b). É construído com base em decisões coletivas, desenvolvendo culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa, comprometidas com a qualificação contínua pessoal, profissional e institucional. Neste âmbito, as redes interativas são imprescindíveis e podem ser tecidas intencionalmente por meio de grupos profissionais operativos e comunidades de prática pedagógica universitária e dinamizada pela investigação-formação, com papel fundamental em atividades e enlaces que podem vir a consolidarem-se como redes de formação

(MACIEL, 2000; 2006; 2009a). Corrobora-se com Nóvoa (1991, p.30), quando afirma que a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

[III] **Rede de formação** - uma rede de formação é um espaço/lugar real ou virtual, onde se constrói conhecimentos, atendendo 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. Organiza-se como uma malha cognitiva, tecida a partir da interatividade entre os participantes, cujos elos motivacionais são alimentados pela identidade comum (nós). Pode ser um caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica, permitindo o lugar da escuta sensível e da construção de autonomia do professorado, com especial destaque aos docentes ingressantes na Educação Superior.

Os profissionais envolvidos em uma rede de formação influenciam-se mutuamente e constroem um modo próprio do grupo conduzir-se em processos de investigação-formação (MACIEL, 2000, 2006, 2009). Essa perspectiva toma-se de Nóvoa (1995), ao destacar no contexto da docência básica, a importância da formação passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos articulados com as práticas educativas, onde a dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação dos saberes que são os docentes mobilizam no exercício da sua profissão: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica (p.28).

O ingresso na profissão docente como um movimento construtivo da docência superior.

A definição do foco problematizador do presente estudo: *o ingresso na profissão docente como parte importante da aprendizagem da docência superior*, encontra ressonância nos achados de pesquisa sobre os movimentos construtivos da docência superior. Esses movimentos envolvem a carreira do docente desde o seu preparo prévio, a entrada efetiva na mesma, as marcas da pós-graduação e a professoralidade, marcados por momentos significativos, responsáveis pelas rupturas e oscilações que, ao serem



enfrentadas pelos sujeitos, permitem o aparecimento de novos percursos que podem ser trilhados pelos docentes, em suas trajetórias pessoais e profissionais.

O que se está denominando neste estudo como *ingresso na docência universitária*, pode ser analisado a partir do segundo movimento construtivo da docência superior:

O segundo movimento envolve a **entrada na docência** superior na qual a característica mais marcante é a falta de preparação específica para este nível de ensino. Grande parte das escolhas é acidental na busca de iniciar uma atividade laboral após a graduação. Também evidenciamos a ausência de clareza sobre quais os rumos da atividade docente, uma vez que as exigências não são claramente explicitadas pelas instâncias institucionais (as chefias entregam o ementário e o docente precisa dar conta de realizar a aula sem qualquer tipo de auxílio para tal). (ISAIA e BOLZAN, 2008, p. 54).

Algumas das percepções marcantes nas pesquisas sobre o período de ingresso na docência envolvem: solidão pedagógica, insegurança frente aos alunos e à disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina; centração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; inadequação para a docência, ou seja, falta de domínio de uma pedagogia para esse nível de ensino.

Ao delinear-se a temática, corrobora-se o pensamento de GROSS e ROMANÁ (2004), que insistem na ideia de que o período de inserção é diferenciado no caminho de “converter-se” em professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a contínua – tem um caráter distinto e determinante para um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

Um dos grandes malefícios da docência para Imbernón (2009, p.63) encontra-se no isolamento, em que “os membros assumem condutas e hábitos de trabalho nos quais primam o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal entendida, a privacidade”. Para o autor, a cultura do isolamento na profissão docente gera um terreno fértil à insatisfação no trabalho, a falta de solidariedade profissional, às lutas internas, aos padrões repetitivos, à competição e, drasticamente, “o isolamento gera incomunicação, guardar para si mesmo o que se sabe sobre a experiência educativa”. A prática educativa é uma prática social que depende dos processos comunicativos entre os colegas – “partilhando as alegrias e as tristezas que surgem no processo de ensinar e aprender”.



O ritual de isolamento no ingresso poderá modificar-se, na medida em que as instituições tomarem consciência dos processos que devem suceder a seleção, nomeação e posse de profissionais que se iniciam na carreira docente. Algumas questões educacionais poderiam ser esclarecidas no âmbito institucional e no acolhimento ao ingressante: o que se espera do profissional que deseja ensinar a sua profissão? Ele conhece satisfatoriamente o processo de formação de um profissional em sua área de atuação? Tem consciência do que seja participar desse processo como formador? Reconhece a existência e importância do conhecimento da Pedagogia Universitária e a necessidade de apropriar-se desse campo para construir-se formador?

Ruiz (2004), ao analisar o professor universitário na Espanha, afirma que o ingressante em sua inserção profissional se encontra em um período de angústias, incertezas e inseguranças, independente do nível educativo. Em seu país, e pode-se inferir, aqui, o fato de não existir uma formação inicial para os professores universitários, faz com que estes se sintam desconhecedores do campo conceitual que fundamenta a sua prática docente. Esse fato tem levado à imitação de outros professores com que tiveram e/ou mantêm contato e que se constituem modelos, fazendo com que sejam continuadores do estereótipo tradicional existente na docência universitária.

Outro aspecto que agrava esse quadro refere-se às implicações de um ambiente universitário que se encontra em transformação sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor ingressante, tornando ainda mais complexo o seu processo de socialização, principalmente quando não existe uma acolhida e um programa de inserção de novos docentes. Assim, as situações inéditas que está enfrentando, podem-se agravar quando a ambiência exterior não propicia elementos que permitam a superação de aspectos limitadores, dentre outros: tempo suficiente para participação em iniciativas de inserção e socialização, pela sobrecarga de encargos didáticos e tarefas; reconhecimento pelos avanços conquistados e valorização do ingressante no grupo profissional; critérios claros de avaliação do estágio inicial (estágio probatório) com uma avaliação formativa e o apoio departamental no acompanhamento processual; reconhecimento das funções reais de um professor universitário e a necessidade de formação decorrente: docência, investigação e participação na gestão.

Nesse período de inserção na prática profissional o espírito de socialização poderá se produzir com maior intensidade, conforme a acolhida dos pares e a receptividade dos estudantes apóiem o desenvolvimento do sentimento de pertença ao novo ambiente. Em outras palavras, se a ambiência exterior vir ao encontro das



expectativas do sujeito. Como afirma Nóvoa (2009, p.7), os movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforçam um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. Ainda, reforça que esta reflexão coletiva dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

Aprender a ser professor é um processo social e singular, em que se aprende com os outros. Pode-se promovê-lo intencionalmente, em redes de investigação-formação com foco em áreas específicas do ensino. Essa questão indica a necessidade de que os professores tornem-se conscientes de seus processos de aprendizagem docente, reflitam coletivamente sobre os mesmos, ao mesmo tempo em que percebem que o aprendizado de ser docente percorre diferentes caminhos, em movimentos cujos significados vão construindo a docência.

Considerando Nóvoa (1992, p.30) a territorialização da formação por seus próprios atores é uma oportunidade para que se instaurem dispositivos de partenariado positivo entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais, em que as competências individuais não são anuladas. Considera-se uma rede de formação como uma oportunidade de territorialização, apresentando múltiplas perspectivas: a aprendizagem colaborativa, articulando a ideia de reforçar os dispositivos de interatividade e colaboração profissional; a concepção de espaços/lugares coletivos de trabalho, configurando uma ambência formadora e qualificadora; a promoção de experiências educativas coerentes e inovadoras.

No Projeto de Expansão e Qualificação Universitária (disponível em http://sucuri.cpd.ufsm.br/_docs/reuni/PROPOSTA_REUNI_UFSM.pdf) encontra-se explicitada a necessidade de “formação pedagógica continuada do corpo docente” da instituição e a indicação do Programa CICLUS como uma possível resposta a essa demanda. A evolução das reflexões da comissão, em suas diferentes etapas (o grupo foi agregando docentes e técnicos de diferentes áreas) sobre o tema e a soma de experiências partilhadas com foco na idéia de formação como desenvolvimento profissional e de inovação pedagógica gerou a base conceitual para a concepção do Programa e incluiu os gestores acadêmicos.

O Programa Ciclus caracteriza-se como um *Programa institucional de incentivo à educação permanente de docentes e gestores acadêmicos da UFSM, tendo em vista a inovação pedagógica, de forma escolhida, construída e efetivada pelos sujeitos nela envolvidos e nas relações de partilha em cada contexto*



formativo. Os gestores foram envolvidos pela compreensão de que a gestão acadêmica é um processo sistêmico e porque os gestores são também docentes – considerando-se a importância da mediação pedagógica nos movimentos construtivos de ser docente e de ser gestor, que na prática encontram-se entrelaçados.

Incisivamente, busca-se romper com a ideia instituída de que a adesão a programas dessa natureza é uma dificuldade pelas tentativas anteriores, frustradas por terem tido uma abordagem reguladora. Coube então conceber uma proposta que atendesse às necessidades da Universidade avançar nesse processo, assumindo na prática o que já vinha sendo teorizado por meio da produção científica acerca da Pedagogia Universitária.

Com a leitura permanente e crítica da realidade interna, do avanço científico na área e do conhecimento de experiências bem-sucedidas, iniciou-se uma caminhada em busca das lições da experiência e das indicações teóricas sobre a importância de se oferecer condições objetivas para um processo individual e coletivo de desenvolvimento profissional. Atendendo, simultaneamente, à necessidade de aplicabilidade da Pedagogia Universitária nas diferentes áreas do conhecimento e da formação profissional.

Duas metas do Programa constituem a base da proposta de formação em rede dos professores ingressantes: a sensibilização e mobilização da comunidade universitária para a necessidade de preparo do corpo docente para ações pedagógicas inovadoras, considerando contextos de mudanças nos campos pedagógicos e profissionais; a organização da formação e desenvolvimento profissional em rede, com malhas estreitas nas unidades e cursos, articulando os segmentos da comunidade acadêmica nas proposições e ações formativas e integradoras. Consequentemente, outra meta importante é a apropriação e construção da Pedagogia Universitária e sua aplicabilidade nas áreas do conhecimento.

Mobilizar os sujeitos e desencadear um processo participativo continua sendo o desafio, embora o programa tenha sido aceito nas instâncias gestoras e a divulgação interna esteja crescendo com o apoio departamental. Também não seria desejável fixar uma programação e divulgá-la junto aos professores. Então, decidiu-se pela estruturação de uma Rede de Formação e Desenvolvimento Profissional, presencial e virtual (<http://w3.ufsm.br/ciclus/>), contando, inclusive, com um ambiente virtual de aprendizagem livre, a plataforma moodle, disponível em



(<http://ead04.proj.ufsm.br/moodle/login/index.php>). Esta estratégia de oferecer um contexto necessário para a mobilização docente permitiria uma adesão espontânea e gradual. Optou-se por priorizar a mobilização dos professores ingressantes, que representam um número significativo para atender à demanda de implantação do REUNI. No momento, estão inscritos na Rede Ciclus, participando ativamente da programação docentes ingressantes nas seguintes unidades: Escolas Técnicas Federais vinculadas a Universidade e unidade descentralizada (graduação tecnológica); Artes e Letras; Tecnologia; Ciências Sociais e Humanas; Ciências da Saúde e Educação.

Enfatiza-se ainda que na Rede Ciclus a organização das atividades tem prioridade sobre os conteúdos – isto exige a superação de concepções e crenças a respeito de que se está em um “curso de formação” – os sujeitos irão deliberar o seu percurso ao problematizar a sua prática pedagógica e as condições em que a exercem (ambiente). Os conteúdos são acessados como referências e um recurso a mais para realização das tarefas e, significativamente, um grupo profissional operativo é constituído de muitos talentos que podem ser requisitados no processo formativo a interagir como mediador de aprendizagens em sua área de expertise.

Considerações/recomendações

O desafio à formação e o desenvolvimento profissional, promovidos na Rede Ciclus é favorecer o avanço do domínio educativo, no sentido de que: os professores identifiquem as necessidades de formação e as trabalhe em uma perspectiva de investigação-ação e investigação-formação; estas necessidades interliguem-se ao desenvolvimento curricular e organizacional da instituição, promovendo também uma cultura colaborativa; as ações envolvam os diversos atores individuais e coletivos do contexto acadêmico e favoreçam as práticas democráticas, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes grupos tenham autonomia na condução dos seus projetos próprios.

Como rede formativa, pretende-se que seja espaço/lugar presencial e virtual de escuta sensível, onde se desenvolvam lideranças docentes, potencializando as variadas competências. A meta comum é o desenvolvimento e a realização do profissional docente, promovendo a solidariedade profissional. As dinâmicas de formação em uma rede de trabalho, com base na experiência e saberes dos participantes, tende a gerar uma

cultura colaborativa profunda, em que os participantes, seus alunos e colegas desenvolvem-se e realizam-se profissionalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

GROS, B. ROMANÁ, T. **Ser professor.** Barcelona: Octaedro, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado. Novas Tendências.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 102.

ISAÍA, S.M.A. Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico do professor de 3º e 4º graus: Produção do conhecimento e qualidade de ensino. Porto Alegre: UFRGS, 1992. **Tese** (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

_____. 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, 2001, p.35- 58.

ISAIA, S. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003, p. 241- 251.

_____. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: **Anais** da V ANPEd Sul, Curitiba/PR, 2004.

_____. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior In: **Pedagogia Universitária e Aprendizagem.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007a, 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: **Reflexões e práticas em pedagogia Universitária.** Campinas: Papirus, 2007b, v.1, p. 161-177.

_____. Ciclos de vida profissional docente: movimentos construtivos da docência universitária. In: *Anais IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa*, Universidad Nacional de Comahue, Argentina, 2007c. p.1-13.

_____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, Volume 14, Número 26, jan.-jun. 2008.

_____. A construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação In: **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009a, v.1, p. 163-176.

_____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor In: **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009b, v.4, p. 121-143.

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.

_____. 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

_____. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans) formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P.V. (Org.). **Pedagogia Universitária: Desenvolvimento Profissional Docente**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 01, p. 281-298.

_____. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans) formativa. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D. P. V. MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a Educação Superior**. 1^a ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, v. 01, p. 63-77.

MACIEL, A. M. R.; ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. O processo interativo por meio de comunidades de prática pedagógica universitária: investigação-formação em rede. In: **Anais VI Congresso Internacional de Educação**. Ed. e tecnologias: sujeitos (des) conectados? São Leopoldo: UNISINOS, 2009 a. 12 p.

_____. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: **Anais 32^a Reunião da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2009b. p.1 – 16.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Políticas de inserción a La docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO GARCÍA, C. **El profesorado principiante. Inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008, pp. 7-59.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Os professores e sua formação. 2^a ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores, Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
Plano de Ações do **Programa Ciclus** – Formação e Desenvolvimento Profissional dos Docentes e Gestores da UFSM, disponível em <http://w3.ufsm.br/ciclus/>

Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – **REUNI**, disponível em http://sucuri.cpd.ufsm.br/_docs/reuni/PROPOSTA_REUNI_UFSM.pdf

RUIZ, C. M. El desafio de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO GARCÍA, C. **El profesorado principiante. Inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008, pp. 177-210.

SOUZA, C. S. Resiliência na Educação Superior. In: ISAIA, S. M. A. BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 65-100,1995.

A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO DO PROFESSOR E QUALIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Maria Inês Côrte Vitória – PUCRS

Maria Conceição Pillon Christofoli – PUCRS

Resumo

A temática que envolve a leitura e a escrita no ensino superior tem suscitado uma fecunda discussão sobre o desenvolvimento e os processos de ler e escrever - além de trazerem à tona questões referentes à formação dos professores e ao entendimento que se tem sobre boas práticas pedagógicas em leitura e escrita na universidade. Ouvem-se muitas queixas dos professores universitários dizendo que seus alunos não lêem, não escrevem, não produzem textos acadêmicos. Entre o queixume e a ação, pergunta-se: o que fazer? Por via de consequência, também se agregam a essas questões, outras, que dizem respeito, por exemplo, aos fundamentos epistemológicos que norteiam o trabalho docente, assim como escolhas didático-metodológicas mais indicadas para realizar um trabalho de qualidade no ensino superior. Nesta perspectiva, estabeleceu-se como Problema de Pesquisa: Que Práticas Pedagógicas contribuem para a qualificação dos processos de leitura e escrita na universidade? Na continuidade desta indagação, emergiram as seguintes questões norteadoras. Que ações podem colaborar para a formação leitora dos alunos na Universidade? Que atividades podem qualificar a escrita dos alunos na Universidade? Os objetivos propostos são: analisar quais práticas pedagógicas contribuem para a qualificação dos processos de leitura e escrita na universidade; identificar ações que podem colaborar para a formação leitora dos alunos na Universidade; refletir sobre atividades que podem qualificar a escrita dos alunos na Universidade. Nesse sentido, o presente estudo trata de investigar a leitura e a escrita em contextos de ensino universitário, com vistas a qualificar ambos os processos. Para tanto, se faz valer dos princípios da pesquisa-ação, utilizando como instrumentos de coleta de dados textos e entrevistas semi-estruturadas, a serem aplicados em turmas do Curso de Pedagogia.

Palavras-chave: ensino universitário, escrita e leitura, formação docente, qualificação da produção acadêmica



INTRODUÇÃO

A temática que envolve a leitura e a escrita no ensino superior têm suscitado uma fecunda discussão sobre o desenvolvimento dos processos de ler e escrever - além de trazerem à tona questões referentes à formação dos professores e ao entendimento que se tem sobre boas práticas pedagógicas em leitura e escrita na universidade. Ouvem-se muitas queixas dos professores universitários dizendo que seus alunos não leem, não escrevem, enfim não produzem textos acadêmicos. Por via de consequência, também se agregam a essas discussões, outras, que dizem respeito, por exemplo, aos fundamentos epistemológicos que norteiam o trabalho docente, assim como escolhas didático-metodológicas mais indicadas para realizar um trabalho de qualidade no ensino superior. Nesse sentido, faz-se importante destacar o papel do ensino universitário, já que somente a partir de sólida estrutura teórica em permanente relação com a realidade vivida/experimentada permite-se pensar uma prática pedagógica qualificada. A propósito disso, Zabalza destaca:

La formación universitaria ha de ser, por su propia naturaleza, una formación de alto nivel e que deje bien sentadas las bases para los aprendizajes posteriores. Eso sólo se logra con una adecuada selección de contenidos que habrán de ser, en todo caso, amplios y suficientes para garantizar esa formación como profesionales actualizados y de alto nivel. (ZABALZA, 2003. p. 78).

A partir do entendimento do autor, de que seleção adequada de conteúdos significa escolher os mais importantes desse âmbito curricular, acomodá-los às necessidades formativas do aluno, adequá-los às condições de tempo e de recursos com que contamos, e organizá-los de tal modo que sejam de fato acessíveis aos acadêmicos (ZABALZA, 2003) – considera-se importante incentivar a discussão, a socialização das limitações e das dificuldades apresentadas pelos acadêmicos, no que diz respeito à leitura e escrita, já que é a partir destas habilidades que o aluno poderá, efetivamente, usufruir de maneira plena das práticas sociais da língua.

Nesse sentido, cabe destacar que muitos estudos apontam ainda hoje, início do século XXI, para uma visão mecanicista da aprendizagem da língua escrita: primeiro os sujeitos necessitam aprender a decifrar e copiar, para só depois aprender a interpretar e produzir, não obstante investigações e teorias tenham demonstrado que

para aprender a ler e escrever é necessário a atividade e a capacidade cognitiva do sujeito.

Convém enfatizar a idéia de que ler e escrever são habilidades sem as quais nenhum profissional sobrevive pedagogicamente. Para Abrahão,

[...] não estamos nos referindo apenas à aprendizagem de conteúdos, de metodologias e de discursos. Pensamos em um profissional que, com base em análise crítica, possa modificar o comportamento, a ação, a prática e o fazer cotidiano. (ABRAHÃO, 2003. p.139).

Nesta perspectiva, estabeleceu-se como Problema de Pesquisa: Que Práticas Pedagógicas contribuem para a qualificação dos processos de leitura e escrita na universidade? Na continuidade desta indagação, emergiram as seguintes questões norteadoras:

- Que ações podem colaborar para a formação leitora dos alunos na Universidade?

- Que atividades podem qualificar a escrita dos alunos na Universidade?

Os objetivos propostos são:

- Analisar quais práticas pedagógicas contribuem para a qualificação dos processos de leitura e escrita na universidade.
- Identificar ações que podem colaborar para a formação leitora dos alunos na Universidade.
- Refletir sobre atividades que podem qualificar a escrita dos alunos na Universidade.

A leitura e a escrita em contextos de ensino superior

Ler e escrever são duas habilidades fundamentais na vida de qualquer cidadão e especialmente na vida de um universitário. Para Carlino (2005) a queixa de que os alunos não sabem ler e escrever acompanha todo o ensino básico e também chega na universidade.

E a responsabilidade sempre parece ser de outro: o primeiro ciclo deveria haver feito o que não fez, os pais deveriam ter feito algo. E também ,se diz, o secundário deveria ter formado os alunos para que chegassem ao nível superior sabendo ler e escrever e estudar.



Craidy (1998) destaca o termo iletrismo, utilizado, particularmente, na França, destacando que somente a escolarização não garante a possibilidade de produzir indivíduos letrados. A autora (1998, p.39) ao analisar as fronteiras entre letrados e iletrados, destaca:

Foi em parte a partir dessas questões que, nos anos 70, o debate sobre o analfabetismo foi sobrepujado pelo iletrismo. O conceito de países desenvolvidos – não sem polêmicas, visões e conceitos divergentes -, foi denunciado que após um século de universalização da escola obrigatória, uma parte da população era incapaz de ler e de escrever.

Para Ferreiro (2002, p.16) apesar de promissoras declarações, de intenções por parte dos governantes, “a humanidade ingressa no século XXI com um bilhão de analfabetos no mundo (enquanto, que em 1980, eram 8000 milhões. A autora acrescenta:

Os países pobres não superaram o analfabetismo; os ricos descobriram o iletrismo. Em que consiste esse fenômeno que por volta de 1980 colocou em estado de alerta a França, a ponto de mobilizar o exército na “luta contra o iletrismo”. Iletrismo é o novo nome dado a uma realidade muito simples: a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana da leitura.

A utilização dos termos: letramento e iletrismo parecem surgir da necessidade de haver uma expressão que denomine os sujeitos que aprenderam a ler e a escrever e que, realmente, o fazem. Sujeitos que, embora alfabetizados, não fazem o uso social da língua escrita. O termo alfabetização parece restrito, referindo-se aos sujeitos que aprenderam o código escrito – decifrando-o e escrevendo algumas palavras. Será considerado, no presente estudo, o termo alfabetização como a aprendizagem inicial da língua escrita, em que os sujeitos que dela apropriam-se, são capazes de ler e de escrever qualquer texto, mas também como um processo em que não há um ponto final, sobretudo se considerarmos o foco desta investigação, que se dedica a analisar o aprendizado desses processos no ensino superior.

Assim sendo, a leitura é aqui entendida como um processo de interação entre o sujeito (leitor) e o texto. O leitor busca, ao tentar apropriar-se do texto, apropriar-se do seu significado. O ato de ler exige uma série de habilidades e conhecimentos. Um sujeito pode ler desde uma simples placa, indicando “saída”, até um romance e/ou relatório de pesquisa. Ao se analisar a história da leitura, sob a ótica de Chartier (1998), verifica-se que, desde a antiguidade, a leitura sempre esteve ligada a uma função, a um objetivo, quer ela fosse realizada oralmente ou silenciosamente. A leitura oral predominava na antiguidade, segundo Chartier (1998, p.11):

Uma outra questão diz respeito à modalidade da leitura em voz alta, a mais difundida em toda a Antiguidade. Divulgou-se que ela reposava na necessidade de tornar compreensível ao leitor o sentido de uma “scriptio continua” (escrita sem o espaço entre as palavras) que seria inatingível e inerte sem a enunciação em voz alta.

A leitura e o livro passam a desempenhar um papel fundamental na época helenística, impondo o conceito de que uma obra só existe se for escrita. A civilização romana, da mesma forma, ao se apropriar da civilização grega e de seus livros, ganha uma nova etapa nas práticas de leitura. Bibliotecas públicas são criadas para que os cidadãos romanos pudessem usufruir a leitura, embora só a elite tivesse acesso a tal possibilidade. O rolo era ainda a forma de livro predominante.

Na Idade Média, as práticas de leitura ampliam-se. As cidades se proliferam e, junto com elas, as escolas e a alfabetização, que se difunde atingindo outros segmentos da população. Se na Antiguidade as bibliotecas eram sinal de riqueza das famílias nobres, na Idade Média, passam a ser usufruídas. Práticas de escrita e práticas de leitura aproximam-se, tornando-se uma, função da outra. Chartier (1998, p.23) destaca:

A biblioteca sai da solidão do monastério ou do limitado espaço que lhes destinavam os bispos nas catedrais românicas, para se tornar urbana e ampla. Assim como a igreja que se tornou o cenário aberto de imagens, ogivas, cores, a biblioteca se apresenta como o cenário dos livros, expostos e disponíveis.

A época Moderna é marcada por uma grande revolução nas práticas de leitura, a invenção da imprensa, por Gutenberg, no século XV, permite a produção de um grande número de exemplares de texto, cada livro pode atingir então um número cada vez maior de leitores. O crescimento da produção do livro triplica entre o início do século e os anos 1790. Ainda segundo Chartier (1998, p.29):

a multiplicação rápida dos jornais, o triunfo dos pequenos formatos, a diminuição do preço do livro graças às reproduções clandestinas, à multiplicação das instituições que permitem ler sem comprar, atestam a revolução nas práticas de leitura da modernidade.

A Revolução Francesa, que traz como uma de suas consequências a expansão da escola pública e democrática, permite a difusão da alfabetização entre as camadas populares, e marca, sem dúvida, a expansão e as funções dos usos da língua escrita. A expansão da alfabetização possibilita, igualmente, a expansão das categorias de

leitores: crianças, mulheres, trabalhadores. Se, por um lado, a entrada na cultura escrita parece ser democratizada, por outro, a imposição de normas escolares, que tendem a definir um modelo único de leitura/leitor, convivem com práticas extremamente diversas, próprias das práticas de cada grupo de leitores. As diferenças entre as práticas de leitura acentuam-se, dependendo dos usos sociais que determinados grupos fazem da escrita. Os séculos XIX e XX trazem o acentuar-se dessas diferenças. Observa-se, em países mais desenvolvidos, baixos índices de analfabetismo. Em compensação, há países onde a língua existe só na oralidade, não possuindo sistema de escrita, especialmente, alguns países africanos, como São Tomé e Príncipe. E dentro do Brasil também verificam-se essas diferenças. Para Brandão (1994, p.32):

A partir da luta pela escola pública e das primeiras iniciativas de combate ao analfabetismo muitas conquistas foram obtidas. Mas o ideal de uma educação popular foi um projeto nunca plenamente realizado no Brasil. Quase 70 anos depois, o nosso índice de analfabetismo é ainda grande, sobretudo, nas áreas rurais e nas regiões menos atingidas por surtos de industrialização.

A repercussão dessa revolução na história das práticas de leitura e escrita é inegável, e só é superada por outra revolução nessas práticas: a transmissão eletrônica dos textos e as maneiras de ler que ela impõe. A distância que separava o autor/leitor é quebrada pela cibernetica. Se antes o leitor possuía pouco espaço para interagir na obra impressa (apenas anotações nas margens do texto), hoje ele pode realizar várias operações: copiar, recompor, recortar, deslocar. O leitor, junto à tela, torna-se também um autor, ele pode modificar e reescrever os textos, torná-los seus. As intervenções do leitor, que eram limitadas no livro, passam a ser expressivas. E é inegável que esse recurso tecnológico irá influenciar as práticas escolares. Para Ferreiro (2002, p.19):

Há vários anos digo, e continuo dizendo, em diversas situações que as novas tecnologias serão de grande ajuda para a educação como um todo se contribuírem para enterrar debates intermináveis sobre temas obsoletos, por exemplo: “deve-se começar a ensinar a ler por palavras ou por sílabas? Deve começar a ensinar com letra cursiva ou bastão? Que fazer com os canhotos?” Bem-vinda a tecnologia que elimina destros e canhotos: agora deve-se escrever com as duas mãos, sobre um teclado; bem-vinda a tecnologia que permite juntar ou separar os caracteres de acordo com a decisão do produtor; bem-vinda a tecnologia que confronta o aprendiz com textos completos desde o início.

A história da leitura passa, necessariamente, pelas possibilidades de acesso, ou não, ao escrito e à apropriação e produção de sentido da obra. Às limitações impostas

pela obra, autor, editor, contrapõe-se o poder e a busca da superação dessas barreiras, pelo leitor, na busca da própria liberdade¹. Ao se escolarizar a língua escrita, perdeu-se, em parte, a dimensão de busca de sentido, aliada a uma crença ingênua de que o aprendizado da leitura e da escrita, por si só, transformaria as condições sociais e econômicas de sociedades e do próprio indivíduo. Olson (1997, p.19) destaca seis crenças, que são aceitas e amplamente difundidas, sobre o domínio da escrita, afirmado que pesquisas atuais têm lançado dúvidas sobre essa supremacia. As crenças apontadas pelo autor têm servido como sustentação às práticas pedagógicas da própria alfabetização. Tais crenças são:

1. A escrita é a transcrição da fala. É uma crença tradicional. A aprendizagem da leitura é considerada como aprendizagem da linguagem oral, que é conhecida sendo representada por sinais visíveis, mas desconhecidos.

2. A escrita é superior à fala. A fala pertence a todos e não tem regras, enquanto que a escrita é a norma culta, a norma padrão. A apropriação da escrita, segundo essa crença, auxilia na expressão correta e precisa da fala.

3. A escrita alfabética é um estágio superior. A invenção realizada pelos gregos é considerada como o ponto culminante do sistema de escrita. A escrita logográfica e a escrita silábica seriam estágios inferiores do sistema de escrita. Olson (1997, p.21) destaca que:

A invenção do alfabeto grego, em contraste com todos os sistemas anteriores, inclusive o fenício (do qual ele deriva), representou um evento cuja importância na história da cultura humana ainda não foi inteiramente percebida. O surgimento do alfabeto grego separa todas as civilizações anteriores aos gregos das que vêm depois.

4. A escrita é sinônimo de desenvolvimento social: aprender a linguagem escrita é um indicador de desenvolvimento. O Índice de Desenvolvimento Humano (I. H. D.) dos países tem como um componente relevante a taxa de alfabetização da sua população. A taxa de alfabetização seria responsável pelo próprio desenvolvimento industrial. Olson (1997) também tece críticas a autores que, no século passado, diziam: “o uso de letras é a principal circunstância que distingue um povo civilizado de uma horda de selvagens, incapaz de conhecer ou refletir”. Segundo o autor, essa crença

¹ Ferreiro (2002) diz que a alfabetização não é um luxo nem uma obrigação, é um direito de todas as crianças que serão homens e mulheres livres.

parece ser tão intensa que, um declínio nos resultados da taxa de alfabetização, mobiliza e é considerada ameaça ao país.

5. A escrita é instrumento de desenvolvimento científico e cultural. Credita-se à escrita o surgimento do pensamento moderno, filosofia, ciência, justiça e medicina. A própria sociedade grega e seu grande desenvolvimento são atribuídos ao alfabeto.

6. A escrita representa desenvolvimento do pensamento. Acredita-se que o desenvolvimento do conhecimento é aprendido na escola, começando com alfabetização, entendida como decodificação e soletração até chegar a níveis mais avançados.

Olson (1997, p.24), também lança uma série de questionamentos sobre a soberania da escrita nas últimas décadas, essencialmente, sobre a crença de que a escrita é a transcrição da fala e de que a escrita capta apenas alguns elementos da fala, pois a intencionalidade do que foi dito e de como foi dito não são captados pela escrita. Quanto ao poder da escrita, pondera que recentes estudos evidenciam que, na verdade, a linguagem escrita depende da fala, e que a linguagem oral é um instrumento de desenvolvimento da mente. A própria superioridade do alfabeto é questionada, por Olson, quando diz que estudos sobre o nível de proficiência de escrita, de culturas não-alfabéticas, têm-se mostrado superiores ao desempenho de crianças ocidentais. Quanto à crença da escrita, enquanto fator de desenvolvimento social, pesquisas mais recentes lançam dúvidas a esse respeito, e alguns estudos históricos têm surgido, mostrando que a escrita é um meio de controle social, que pretende fazer do povo bons cidadãos e trabalhadores produtivos.

No que concerne à crença da escrita enquanto impulsionadora do desenvolvimento cultural, antropólogos e historiadores têm “quebrado essa crença ao mostrar a riqueza cultural dos povos atrelada a uma cultura oral”. Os estudos de Olson mostraram, também, que a cultura clássica grega era primariamente “oral”, favorecendo a dialética, isto é, o debate e a argumentação, como instrumentos de conhecimento; que a escrita tinha um papel pequeno, relativamente, insignificante. Conseqüentemente, é improvável que as realizações intelectuais dos gregos possam ser atribuídas ao emprego da escrita.

Por último, com relação à escrita e ao desenvolvimento cognitivo, Olson contrapõe que há várias maneiras pelas quais o conhecimento pode ser viabilizado: fala, escrita, gráficos, gravações de sons e vídeos. Centrá-los apenas como possibilidade da escrita, seria equivocado, já que mais importante do que a forma

como é apresentada uma idéia, um conhecimento, é o próprio conteúdo, subjacente a ela.

Sendo assim, fica clara a necessidade de ser repensada a aprendizagem da leitura e da escrita. A capacidade de ler de um sujeito, adulto ou criança, depende do conhecimento que esse sujeito tem dos escritos tratados no texto (conteúdo), aliado, é claro, ao reconhecimento das letras e das palavras.

Por fim, Ferreiro (2002) aborda a questão das experiências, que o sujeito tem com a língua escrita, como fundamentais para que se produza língua escrita. Um sujeito que ouve histórias e interage com diferentes escritas construirá um repertório rico para produzir a língua escrita, enquanto um sujeito que convive em ambiente carente de situações de escrita, terá menos possibilidades de produzir a língua escrita.

A formação docente e a qualificação da produção acadêmica: entre o queixume e ação.

Desde o início desta investigação – ainda em desenvolvimento - partiu-se da premissa de que lendo mais se pode ler melhor e que escrevendo mais se pode escrever melhor, na medida em que, ao ler e escrever, os universitários se vêem à frente de desafios e problemas a serem resolvidos que não fariam parte de sua rotina, caso escrevessem/lessem menos. Acredita-se que um exercício reduzido de leitura e escrita reduz também a quantidade de dilemas a serem resolvidos nas questões de ler e escrever. Isto posto, cabe destacar os primeiros resultados oriundos da análise das entrevistas realizadas junto a alunos do Curso de Pedagogia da PUCRS. Para a maioria dos alunos entrevistados:

- A leitura ajuda a qualificar a escrita.
- A leitura habitual dos estudantes é técnica e/ou didática.
- A literatura é apreciada, mas não faz parte do cotidiano acadêmico, por falta de tempo.

- A escrita, muitas vezes, representa apenas a possibilidade de desvelar erros e inadequações.
- A melhoria da escrita está fortemente ligada à prática de escrever, ao hábito da leitura e ao exercício sistemático da escrita.



- A escrita mais frequente no cotidiano dos professores acontece no envio de bilhetes para os pais, na colocação de recados na agenda dos alunos, no registro do planejamento e na elaboração da avaliação dos alunos.
- A organização e desenvolvimento de idéias é a principal dificuldade encontrada na escrita.
 - A escrita revela erros e dificuldades por parte de quem escreve.
 - A escrita no cotidiano docente, em geral, é exercitada mais por exigência, menos por prazer.
 - A escrita depende mais do trabalho constante do que da inspiração.

Considerando-se as manifestações dos alunos, verifica-se que há, de fato, dificuldade em sistematizar o uso da leitura e escrita na rotina acadêmica, restringindo o desenvolvimento dessas duas habilidades às exigências próprias do curso.

Na continuidade desses resultados, ainda que se trate de resultados parciais, o que se está podendo observar é que:

- A ortografia, ao invés de uma aliada, representa um obstáculo ao exercício da escrita - inúmeros depoimentos orais, ao longo dos encontros semanais durante todo o semestre 2008/II, dão forma às seguintes preocupações: “Eu tenho o que dizer e sei o que quero dizer, só não consigo fazer isso por escrito”...Ou: “Sei o que quero dizer, mas não sei direito como fazer na hora de escrever”. E ainda: “Escrevo pouco para errar menos...”.
- A escrita qualificada ainda está associada a uma “dádiva” que se recebe (ou não...), e não a um exercício constante de elaboração e reelaboração - também aqui se salienta que, embora a discussão oral sobre os registros dos diários de aula tenha sido rica e pertinente, a maneira como isso se projetou na escrita foi através de textos pequenos, constituídos de poucos parágrafos. Noutras palavras, os professores-estagiários atuam de maneira fortemente marcada pela oralidade e bem menos pela escrita.
- A auto-correção é uma prática pouco utilizada pelos professores - isso ficou evidenciado nas reelaborações dos diários de aula, em que muitas das indicações feitas ao longo do texto, para que este fosse reescrito e aprimorado, retornavam à discussão com os mesmos problemas.

- A leitura...
- Os níveis de leitura na universidade...
- O gosto pela leitura na universidade...

Faz-se importante ressaltar que outras questões emergem como necessárias para que o estudo em questão dê continuidade ao processo de investigação sobre a leitura e a escrita na universidade e a necessária reflexão sobre as práticas pedagógicas de qualificação de tais habilidades. São elas:

- O que o aluno não sabe quando sente dificuldade de organizar e desenvolver as próprias idéias?
- Qual o entendimento do aluno sobre organização e desenvolvimento de idéias?
- Que aspectos o levam a não gostar de escrever?
- Que aspectos limitam a compreensão de um texto?
- Que aspectos o levam a não gostar de ler?

Dessa forma, o que se espera é que o desenvolvimento desta investigação nos leve a outros estudos que possam complementar/fomentar o que essa pesquisa está buscando, como forma de qualificar permanentemente os processos de leitura e escrita no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Um (Re) Encontro com a Educação Brasileira – manifesto pela igualdade de direitos e oportunidades educacionais. *Educação*, Porto Alegre, a. XXVI, Edição Especial, 2003, p. 131-159.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARLINO, Paula. **Escribir, leer y aprender en la universidad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CASSANY, Daniel. **Reparar La Escritura** - didáctica de la corrección de lo escrito. Editorial Graó, 1993.

CASSANY, Daniel. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós, 1999.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CRAIDY. Carmem Maria. **Meninos de rua e analfabetismo**. –Porto Alegre: Artmed, 1998

FERREIRO, Emilia. **O passado e o presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALZA, Miguel Berazza. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad y desarollo profesional. Madrid: Narcea, 2003.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.