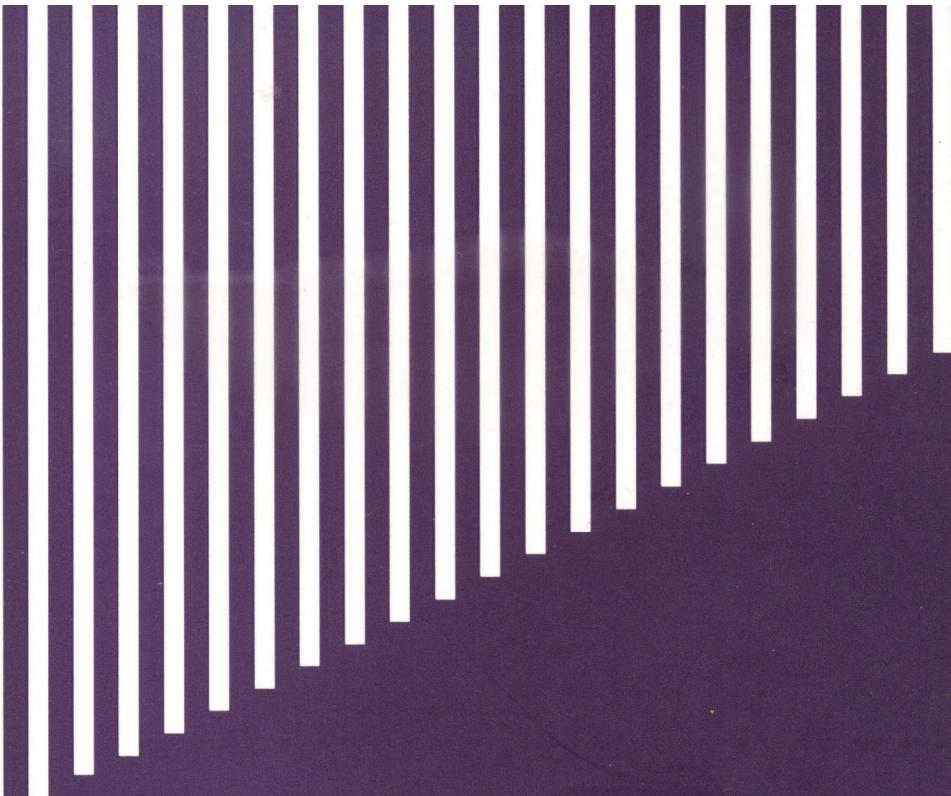


Objetivando contribuir para a construção do conhecimento sobre educação superior, sob o prisma da relevância e do compromisso social. Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES) reflete hoje, uma caminhada construída de forma coletiva. Congrega professores e investigadores implicados com a educação superior, expande suas ações, permite o acesso irrestrito aos protagonistas e cenários onde desenvolvem as práticas educativas no ensino superior, permitindo interatividade e a interinstitucionalidade cooperativa. Esse é o *ethos* que congrega a produção deste livro.



Pedagogia Universitária

TECENDO REDES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR

ISBN 978857391125-1

9 788573 911251

Silvia Maria de Aguiar Isaia
Doris Pires Vargas Bolzan
Adriana Moreira da Rocha Maciel
organizadoras

editoraufsm

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Reitor Clovis Silva Lima
Vice-reitor Felipe Martins Müller
Diretor da Editora Honório Rosa Nascimento
Conselho Editorial Bernardo Sayão Penna e Souza
Eduardo Furtado Flores
Honório Rosa Nascimento
Leandro Cantorski da Rosa
Maristela Bürger Rodrigues
Marcos Martins Neto
Reinoldo Marquezan
Ronai Pires da Rocha
Silvia Helena Lovato Nascimento

Coordenação editorial Maristela Bürger Rodrigues
Revisão de texto Maristela Bürger Rodrigues e Emília
Projeto gráfico e capa Lorentz de Carvalho Leitão
Carmine Pereira

P371 Pedagogia universitária : tecendo redes sobre a educação superior / Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dóris Pires Vargas Bolzan, Adriana Moreira da Rocha Maciel organizadoras. – Santa Maria : Ed. da UFSM, 2009.
248 p. ; 16x23 cm.

1. Educação 2. Ensino superior 3. Pedagogia
4. Docência 5. Formação de professores I. Isaia,
Silvia Maria de Aguiar II. Bolzan, Dóris Pires Vargas
III. Maciel, Adriana Moreira da Rocha

ISBN : 978857391125-1
CDU 378
371.13

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt CRB-10/737
Biblioteca Central - UFSM

editoraufsm

Direitos reservados à:

Editora da Universidade Federal de Santa Maria
Prédio da Reitoria – Campus Universitário
Camobi – 97119-900 – Santa Maria – RS
Fone/Fax: (055)3220.8610
Correio Eletrônico: editora@ctlab.ufsm.br

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES	09
APRESENTAÇÃO	13

PARTE I

Universidade e docência: Cenários, Reflexões e Inovações

Capítulo 1	19
Repensando a universidade brasileira a partir das humanidades: (re)encontrando a essência formadora <i>Ricardo Rossato</i>	
Capítulo 2	35
Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação no Brasil <i>José Dias Sobrinho</i>	
Capítulo 3	49
Docência e internacionalização da educação superior <i>Marília Costa Morosini</i>	
Capítulo 4	63
O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa <i>Adriana Moreira da Rocha Maciel</i>	
Capítulo 5	79
Inovações pedagógicas e saberes docentes: experiências de investigações e formação que aproximam Argentina e Brasil <i>Elisa Lucarelli e Maria Isabel Cunha</i>	

PARTE II*Formação e desenvolvimento profissional docente: olhares sobre o in-visível*

Capítulo 6 95

Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior

Silvia Maria de Aguiar Isaia

Capítulo 7 107

Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes – o professor universitário

Valeska Fortes de Oliveira

Capítulo 8 121

Ação educativa e referências teórico-metodológicas

Marlene Grillo

Capítulo 9 131

Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária

Doris Pires Vargas Bolzan

Capítulo 10 149

Desenvolvimento e realização do profissional docente: a saúde emocional no processo autoeducativo

Adriana Moreira da Rocha Maciel

Capítulo 11 163

Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação

Silvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan

PARTE III*Discussões e reflexões sobre práticas pedagógicas na educação superior*

Capítulo 12 179

Desafios atuais da teoria e prática na docência universitária

Léa das Graças Camargo Anastasiou

Capítulo 13 193

Cidadania e práticas pedagógicas: reinvenções possíveis?

Cleoni Maria Barboza Fernandez e Maria Elly Genro

Capítulo 14 209

Formação docente e o enfoque problematizador: relato de uma experiência de educação em saúde

Nildo A. Batista, Otilia B. Seiffert e Sylvia Helena Batista

Capítulo 15 221

Engenharia de software e investigação-ação escolar: gerenciando equipes multidisciplinares para construção de ambientes para educação mediada por tecnologia

Felipe Martins Müller

Capítulo 16 233

Ensino jurídico e formação docente

Maria Cecília Lorea Leite

SOBRE OS AUTORES

Adriana Moreira da Rocha Maciel

Professora adjunta de Psicologia da Educação da UFSM/CE. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Trabalha com temáticas voltadas para a formação de professores, em especial, da educação superior. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação (GTFORMA) e membro da RIES.

Cleoni Maria Barboza Fernandez

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Doutora em Educação pela UFRGS. Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa “A constituição do campo de saberes do professor em formação e membro da RIES. Principais temáticas de estudo: formação de professores, ensino superior, profissionalização docente e pedagogia universitária.

Doris Pires Vargas Bolzan

Docente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM/CE. Doutora em Educação pela UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas educativas: Educação Básica e Superior – GPFOPE. Principais temáticas de pesquisa: formação de professores, aprendizagem docente, pedagogia universitária e cultura escrita. Membro da RIES.

Elisa Lucarelli

Professora de “Didática em Educação Superior” na Faculdade de Filosofia e Letras da UBA-Argentina. Doutora em Ciências da Educação na UBA. Pesquisadora de Instituto de Investigação de Ciências da Educação, UBA, categoria A. Consultora em órgãos internacionais: OEA, OPS, BID, PNUD, UNESCO na área de currículo e capacitação.

Felipe Martins Müller

Orientador do PGIE/UFRGS e professor titular do Centro de Tecnologia, da UFSM. Vice Reitor da UFSM. Doutor em Engenharia Elétrica pela

UNICAMP. Atua na área de Engenharia de Produção, com ênfase em Programação Linear, Não-Linear, Mista e Dinâmica. Principais temas de pesquisa: otimização combinatória, heurísticas e meta-heurísticas, Educação Tecnológica.

José Dias Sobrinho

Professor titular do Programa de Pós-graduação em Educação UNISO. Doutor em Educação pela Unicamp. Pós-doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris). Temas de pesquisa: educação superior, avaliação institucional, avaliação da educação superior e temas relacionados com as transformações e reformas da educação sob os impactos da globalização.

Léa das Graças Camargos Anastasiou

Professora aposentada pela UFPR. Possui Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela USP. Atua como consultora para reforma curricular em matriz integrativa do Curso de Medicina da UEL e no Curso de Pedagogia Universitária para coordenadores e assessores pedagógicos na USP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino.

Marília Costa Morosini

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Doutora em Educação pela UFRGS e Pós-doutora pela Universidade do Texas. Coordenadora da rede UNIVERSITAS, da RIES. Diretora da Faculdade de Educação PUCRS. Principais temas de pesquisa: educação superior, formação de professores, internacionalização da Educação Superior e Educação no Mercosul.

Maria Cecília Lorea Leite

Professora do Programa de Pós-Graduação em educação da UNISINOS. Doutora em Educação pela UFRGS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional. Principais temas de pesquisa: Universidade, Ensino Superior, Inovação, Pedagogia Universitária, Pedagogia Jurídica.

Maria Isabel da Cunha

Docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFPel. Doutora em Educação pela Unicamp. Principais temas de pesquisa: formação de professores, pedagogia universitária e avaliação institucional. Membro da RIES.

Marlene Grillo

Professora titular da Faculdade de Educação da PUCRS. Doutora em Educação pela PUCRS; Coordenadora do Desenvolvimento Acadêmico na Pró-Reitoria de Graduação, sua atividade se volta predominantemente para a capacitação de docentes e para a avaliação em suas diferentes modalidades de ensino.

Maria Elly Genro

Professora do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Doutora em Educação pela UFRGS. Pertence ao conselho Editorial da Revista Educação e Cidadania. Desenvolve trabalho de extensão na Associação das Famílias em Solidariedade. Principais temas de pesquisa: Universidade, Avaliação institucional, Inovação, cidadania e Ensino Superior.

Nildo A. Batista

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Saúde e Diretor Acadêmico do Campus Baixada Santista da UNIFESP. Professor Associado da UNIFESP. Possui Doutorado em Medicina (Pediatra) pela USP e Livre-Docência em Educação Médica pela UNIFESP. Principais atividades de ensino e pesquisa relacionam-se ao binômio saúde e educação.

Otília B. Seiffert

Docente do Programa de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde/CEDESS/UNIFESP. Doutora em Psicologia da Educação pela PUCSP. Integra a Rede UNIVERSITAS/BR. Temas de pesquisa: educação médica, formação e desenvolvimento docente para o ensino superior, ensino em ciências da saúde, metodologia do ensino superior, metodologia da pesquisa e avaliação educacional.

Ricardo Rossato

Professor titular da FAPAS e da FAMES de Santa Maria. Doutor em Demografia pela Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) e Pós-doutor pela Université du Québec e também pela Unesco (2001). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: População, Política, Demografia.

Silvia Maria de Aguiar Isaia

Professora do PPGE da UFSM e do Mestrado Profissional em Ensino de Física e Matemática da UNIFRA. Doutora em Educação pela UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa: Trajetórias de Formação (GTFORMA), membro fundador e coordenadora na UFSM da RIES. Principais temáticas de pesquisa: trajetória pessoal e profissional de docentes do Ensino Superior, processos formativos docentes, aprendizagem docente.

Sylvia Helena Batista

Professora adjunta I da UNIFESP, desenvolvendo atividades no Departamento Ciências da Saúde/Campus Baixada Santista e no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde/CEDESS. Doutora em Educação pela PUCSP. Atua, principalmente, em formação docente para o ensino superior em saúde, aprendizagem e formação em saúde.

Valeska Fortes de Oliveira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Fundamentos da Educação, na UFSM. Doutora em Educação pela UFRGS, Pós-doutora pela UBA, Argentina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). Principais temáticas: Imaginário social, Educação Básica e Superior, Formação Inicial e Continuada.

JESUS, S. N. *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto, 1998 a.

_____. Factores de stress e estratégias de coping de médicos e professores. In: JESUS, S.N.; COSTA, M.H.H. *Stress e estratégias de coping de médicos e professores*. Coimbra: Instituto de Clínica Geral da Zona Centro, 1998b.

JESUS, S.N.; COSTA, M.H.H. *Stress e estratégias de coping de médicos e professores*. Coimbra: Instituto de Clínica Geral da Zona Centro, 1998c.

GUATARRI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.

GOLEMAN, D.; GURIN, J. (Orgs.). *Equilíbrio mente-corpo*. São Paulo: Campus, 1997.

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*. 1992. 316f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

MACIEL, A. M. R. *O professor-cidadão em (trans)formação no exercício da docência: um modelo conceitual unificador*. 1995. 333f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.

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

MACIEL, A. M. R.; COSTA, F. T. L. da. *Estresse e estratégias de resolução de problemas: desafio ao desenvolvimento e realização profissional*. Revista Educação, Cruz Alta, v.1, p. II-19, 2001.

MACIEL, A.; ISAIA, S. *Formação na Docência Universitária: realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta*. Revista do PPGE, Santa Maria, v.2, n.1, p. 29-44, 2001.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Lisboa: Europa-América, 1982.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. *Formação humana e capacitação*. 2. ed. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.

RIEGEL, K. *Foundations of dialectical psychology*. New York: Academic Press, 1979.

TULKU, T. *A excelência da realização no trabalho*. Tradução de Bárbara Theoto Lambert. São Paulo: Dharma, 1994.

Capítulo 11

CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO

Silvia Maria de Aguiar Isaia
Doris Pires Vargas Bolzan

Apresentação do tema

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

Assim, a problemática da profissão docente, no ensino superior, envolve uma série de questões, que vão desde a indagação sobre qual é a função dos professores, passando pela discussão sobre qual a natureza dessa profissão e do processo formativo que a constitui, envolvendo a concepção de professoralidade, que tem por pressuposto básico o conhecimento pedagógico compartilhado.

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

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

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

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

- o aluno e sua realidade sociocultural;
- as relações entre a teoria e prática;
- os problemas de aprendizagem;
- os problemas sociais (familiares, econômicos, culturais etc.) que podem intervir sobre a aprendizagem; e
- as formas de atuação/intervenção didática capazes de minimizar os problemas práticos encontrados.

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

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

Nessa mesma direção, ao refletirmos sobre o desenvolvimento profissional, precisamos compreender a tipologia dos saberes que constituem tal desenvolvimento, compreender os saberes teóricos a serem ensinados e para podermos ensinar o que são os conceitos, os fatos, os saberes da cultura, o saber-saber. Os saberes práticos, que são saberes sobre a

prática e da prática, são os procedimentos formalizados, as estratégias de ação pedagógica, o saber-fazer e as mediações pedagógicas.

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

Profissão docente e formação: a professoralidade

Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente.

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

O processo formativo e, consequentemente, o desenvolvimento profissional apresentam um componente de autoignição, ou seja, é preciso a vontade do professor para envolver-se com atividades de formação e consequente profissionalização, para que possa construir sua professoralidade.

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

processos de formação profissional com os processos de desenvolvimento institucional (escola, universidade, comunidade); além da necessidade de articulação e integração entre formação e os conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.

Podemos, portanto, entender o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, sistemático, organizado, envolvendo tanto os esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal, como a intenção concreta, por parte das instituições nas quais trabalham, de criarem condições para que esse processo se efetive, possibilitando, assim, a construção de sua professoralidade.

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

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

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

Cabe ao docente, com ajuda intra e interinstitucional, passar de simples especialista de sua disciplina para professor dessa mesma disciplina. Esse movimento envolve conhecimento específico e pedagógico, tendo por meta a atividade docente voltada para a aprendizagem do aluno, ou seja, a apropriação, por parte do aluno, de conhecimentos, saberes, fazeres, destrezas e estratégias necessárias à sua formação profissional. Assim, a aula universitária poderá deixar de ser um espaço apenas de transmissão mecânica e fragmentada de conhecimentos científicos e profissionais, para instaurar-se como um lugar que possibilite ao aluno uma compreensão genuína do seu campo de atuação, sendo capaz de aplicar esses conhecimentos às situações imprevisíveis.

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

A ênfase na dimensão ética da profissão docente, no dizer de Isaia (2003a, 2003b), envolve a implicação com a docência, na medida em que se compromete em cuidar gerativamente (desenvolver) de seus alunos, do grupo com o qual trabalha e da instituição a qual pertence, e das produções acadêmicas e pedagógicas que elabora individualmente ou de forma coletiva. É função específica da docência a condução do processo de ensinagem e de aprendizagem.

A valorização da dimensão profissional da docência, referente aos direitos e deveres dos professores, em seus locais de trabalho, não pode ser desconsiderada, sendo relevantes às políticas e aos critérios de seleção docente, sabendo-se, contudo, que, principalmente nas IES públicas, a norma adotada é a titulação e a produção científico-acadêmica, o que não garante, contudo, a qualidade da formação docente oferecida (ISAIA, 2003a).

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

Para tanto, é necessário indagarmos: qual é a função básica a ser desempenhada pelos professores? Entendemos que essa envolve uma tríplice responsabilidade, ou seja, formar profissionais para diversificadas

áreas de atuação, formar futuros professores para a educação básica e gerar conhecimentos em suas áreas específicas. Para as duas primeiras, os professores não têm preparação específica, o que indica por que a docência superior tem uma frágil identidade profissional. Normalmente os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento e ou atuação (física, engenharia, medicina, geografia etc.), centrando-se mais em suas especialidades, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada ao compromisso formativo da educação superior.

Esse compromisso pressupõe que os professores tenham consciência da especificidade da docência superior, considerando o conhecimento do conteúdo específico, ou seja, conceitos básicos de determinada área que implica no modo de compreender seu processo de construção; o conhecimento pedagógico geral, isto é, aquele que vai além, incluindo os objetivos, metas e propósitos educacionais, de manejo de classe e interação com os alunos, de estratégias instrucionais, de como os alunos aprendem, de outros conteúdos, de conhecimento curricular e, ainda, o conhecimento pedagógico do conteúdo, integrando, tanto o conteúdo específico quanto o pedagógico de cunho geral, envolvendo como o professor concebe os propósitos de ensinar determinada matéria, o que é importante os alunos aprenderem, as possíveis concepções errôneas ou falsas que esses apresentam em relação à matéria, entre outros aspectos a considerar (REALI e MIZUKAMI, 2002; GARCIA, 1999).

Tendo em vista a especificidade dessa profissão, a seguinte afirmação de Zabalza (2004, p. 113) encerra com propriedade as ideias até aqui colocadas “não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes”. Torna-se, assim, imperativo pensarmos em pedagogias universitárias que contemplam a especificidade epistemológica desse nível de ensino. Dentro dessa perspectiva, as atividades formativas precisam estar vinculadas a docentes conscientes de sua atuação como professores e como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação.

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

Assim, esses são temporais, na medida em que são adquiridos no decorrer do tempo, envolvendo suas trajetórias escolares, os primeiros

anos da docência, bem como o desenvolvimento ao longo da carreira, compreendendo uma dimensão identitária e de socialização profissional. São plurais e heterogêneos, por decorrem de diversas fontes, não formando um repertório único, mas acessados conforme as situações educativas enfrentadas, o que determina conhecimentos e competências diversificadas, mas integrados ao longo da docência.

Por estarem ligados ao modo próprio de cada professor construir sua docência, de acordo com sua trajetória pessoal e profissional, são personalizados e situados. Nesse sentido, a atividade docente é idiossincrática, isto é, cada professor deixa sua marca, mas esta depende também da situação específica em que atua. Os saberes profissionais não são genéricos, sendo acionados para situações educativas concretas, contextualizadas.

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

Contudo, essas diversas formas de saber dos professores encontram significado na medida em que se direcionam para um sentido de cooperação e solidariedade entre os estudantes, evidenciando a dimensão interpessoal do processo de aprender e de ensinar.

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

O conhecimento pedagógico compartilhado como constituinte da professoralidade

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

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

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

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

É, ainda, importante referirmos que a produção de espaços interativos, nas IES, colabora para o desenvolvimento de potencialidades, ideias e pontos de vista. Nessa perspectiva, a interação favorece o desenvolvimento das capacidades cognitivas, do equilíbrio pessoal, da relação interpessoal e da atuação em diferentes espaços institucionais, mas, para que isso aconteça, é necessário que se organizem atividades, orientações e materiais de apoio durante todo o processo. Desse modo, acreditamos que a constituição dessa rede pressupõe a possibilidade de refletir e redimensionar o processo formativo docente, de modo a permitir a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, elemento constituinte da professoralidade. Assim, o trabalho conjunto, rede de interação constituída entre professores tem, como premissa, o domínio, passo a passo, de saberes que serão construídos de maneira compartilhada durante o processo interativo e mediacional.

Nesse sentido, o conhecimento pedagógico compartilhado é um sistema de ideias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual. O processo de constituição desse implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos – conhecimentos teóricos e conceituais e os saberes práticos – na organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desse sistema. Cada passo, de um momento a outro, não se baseia em acúmulo de conhecimentos, mas na reorganização dos conhecimentos preexistentes e dos conhecimentos atuais, de maneira a reconstruir o seu desenho original.

Logo, o conhecimento pedagógico compartilhado se organiza com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática, a reflexão e a transformação. O conhecimento teórico e conceitual se caracteriza pela epistemologia que fundamenta a prática pedagógica do professor; a experiência prática se caracteriza pelas formas de intervenção do professor, durante a ação pedagógica, bem como pela explicitação de suas ideias sobre o que propôs como situação didática, deixando revelar os pensamentos sobre os quais pressupostos teóricos embasam sua prática; a reflexão é caracterizada pelo pensar sobre as situações de ensino propostas, interpretando as respostas de seus alunos, pensando em como aconteceu a aprendizagem, discutindo-as com os colegas, explicitando as experiências passadas e presentes, apontando para as possíveis transformações necessárias para o avanço do fazer pedagógico, e a transformação que se caracteriza pelo processo de apropriação. Esse processo ocorre no curso da transformação dos professores, à medida

que eles reconstruem seus entendimentos sobre as situações de aprendizagem. Há uma reorganização permanente das informações trazidas pelos sujeitos participantes, de maneira que todos compartilhem das ações e atividades durante a interação, apropriando-se delas (BOLZAN, 2001, 2002).

Podemos, então, dizer que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado implica um processo de participação e de transformação. Segundo Rogoff (1998, p. 134), a participação envolve esforços criativos, para entender e contribuir com a atividade social, a qual, por sua própria natureza, exige a conexão entre várias formas de entender uma situação. Comunicação e esforços compartilhados sempre envolvem ajustes entre os participantes (com múltiplos graus de assimetria), para ampliar o conhecimento mútuo e enquadrar novas perspectivas em um desafio compartilhado. Tal esforço, para enquadrar diferentes opiniões e realizar algo junto, é desenvolvimento e ocorre no processo de participação. Nesse sentido, o desenvolvimento é um processo dinâmico que transforma os sujeitos envolvidos no processo de apropriação, não há um acúmulo de novas informações, mas ocorre a transformação dos esquemas já existentes. Há uma reorganização dos conhecimentos prévios em direção a um novo conhecimento. Os processos pessoais, interpessoais e culturais são constituintes do processo de transformação, sendo o desenvolvimento entendido como transformação (BOLZAN, 2001, 2002).

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

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

Nesse sentido, a assimetria explicitada, durante as situações de ensino, caracteriza a apropriação do conhecimento pedagógico como um

momento de trocas cognitivas, no qual a cognição não pode ser entendida como um conjunto de informações e ideias armazenadas na cabeça dos professores, mas envolve, principalmente, o processo de reflexão como um processo dinâmico, metacognitivo. “O enfoque é nas mudanças ativas envolvidas em um acontecimento ou uma atividade em desdobramento nas quais os [professores] participam” (ROGOFF, 1998, p. 133).

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

A constituição da professoralidade: reflexões

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

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

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

Sabemos que os achados teóricos voltados para esta área estão bastante difundidos, acompanhados de um discurso educativo coerente com os mesmos. Entretanto, a realidade concreta de muitas institui-

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

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

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

Desse modo, conscientizar-se de que a dimensão pedagógica envolve um processo interpessoal, compreendendo interação com os demais participantes do espaço formativo, implica na construção do conhecimento pedagógico compartilhado, envolvendo professores-professores, professores-alunos, instituição-comunidade, ponto de partida para promover o desenvolvimento da professoralidade. Assim, é possível afirmarmos que

a construção compartilhada do conhecimento pedagógico se efetiva através dos processos de participação e transformação, pois quando geramos interesses e motivação, as possibilidades de criação conceitual e de crítica reflexiva entre os professores, diante de determinados problemas, multiplicam-se e incrementam-se, proporcionando-lhes o resgate de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços/tempos nos quais refletir e reconstruir sua prática educativa implica o exercício de sua professoralidade. Logo, a conscientização da docência como profissão pressupõe o investimento permanente na busca da harmonia entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico compartilhado próprio à disciplina na qual atua.

Além disso, a professoralidade implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas envolve também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional, em termos de atitudes e valores, que levem em conta os saberes da experiência docente e profissional, entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática, bem como a ênfase nas relações interpessoais, entendidas como o componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, consequentemente, desenvolver-se profissionalmente. Assim, à medida que o professor ensina também 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 por meta o desenvolvimento deles, como pessoas e profissionais. Com essa postura, o professor está assumindo a geratividade docente.

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

Referências bibliográficas

ALARÇÃO, I. Escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GALION-MÉLÉNEC, B. L'enseignant-chercheur au sein d'une situation complexe et contingente encore insuffisamment analysée. In: DONNAY, J.; ROMAINVILLE, M. (Eds.). *Enseigner à l'université: un métier qui s'apprend?* Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1996.

GARCÍA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, 2001. p. 35-58.

_____. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.). *Encyclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs/RIES, 2003a. p. 241-251.

_____. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. *Encyclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs/RIES, 2003b. p. 263-277.

KESTEMAN, J. P. Des pedagogues ou des mîtres? L'enseignement universitaire en quête d'un sens. In: DONNAY, J.; ROMAINVILLE, M. (Eds.). *Enseigner à l'université: um métier qui s'apprend?* Burxelles: De Boeck & Larcier, 1996.

REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. (Orgs.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: Edufscar/ INEP, 2002. p. 119-137.

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

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Parte III

DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR