PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E APRENDIZAGEM DOCENTE: TENSÕES E NOVOS SENTIDOS DA PROFESSORALIDADE.

Doris Pires Vargas Bolzan[1]
Silvia Maria de Aguiar Isaia[2]

Primeiras palavras...

Nesse artigo explicitamos estudos relativos à **pedagogia universitária**[3] e à **aprendizagem docente**[4] capazes de explicitar os processos formativos de professores universitários**.**

A relevância desse trabalho está em pensarmos sobre uma **pedagogia** própria para a **educação nas universidades**, bem como sobre as aprendizagens colaborativas e, conseqüentemente, a construção da **professoralidade**[5]**.**

---

[1] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação CE/UFSM, Membro da RIES e Pesquisadora Participante do Observatório da Educação junto a UFSM. professoradoris@smail.ufsm.br

[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Professora Pesquisadora da UNIFRA, Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, Coordenadora da RIES na UFSM, Membro do PRONEX – CNPq/FAPERGS e do Observatório da Educação CAPES/INEP. sisaia@terra.com.br

[3] Aqui entendido como um campo disciplinar em construção**,** que está sendo consolidado como parte de um conjunto de práticas com características próprias, através dos processos de fazer e pensar a ação docente e sua repercussão nos processos formativos para a docência, assumindo-se como um campo gerador de diversidade (LUCARELLI, 2007; BOLZAN, 2008).

[4]Processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Sua estrutura envolve: o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições. A aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam. (ISAIA, 2006b, p.357).

[5]Aqui entendida como o processo que se orienta para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as idéias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Implica também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão

Com esse intuito, pretendemos explorar, a partir de nossas pesquisas sobre aprendizagem docente e movimentos construtivos da professoralidade, as tensões e os novos sentidos da **educação universitária**.

Nessa perspectiva, a aprendizagem docente é condição para o desenvolvimento e concretização do fazer-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional, implicando a possibilidade do docente estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de constituir-se, tanto em termos de conhecimentos específicos, quanto pedagógicos e profissionais.

Logo, acreditamos que, compreendendo quais concepções os professores têm sobre suas práticas nesse nível de ensino e como estas se consolidam ao longo de sua formação profissional, talvez seja possível a re-construção das bases epistemológicas, capazes de colaborar para o entendimento da aprendizagem da docência. Nesse contexto, é imprescindível reconhecermos o processo de construção pedagógico e epistemológico como continuo, envolvendo o que os professores vêem, o que acreditam e o que fazem, compreendendo a experiência como princípio e não como momento de culminância de suas aprendizagens. Ao mesmo tempo não podemos falar em aprendizagem docente sem referência aos discentes em seus processos formativos, pois à medida que os professores são formadores, também se formam.

A construção da aprendizagem de ser professor, portanto, é colaborativa, faz-se na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana da universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações. Com esta postura o professor está assumindo a professoralidade que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os

---

como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória. A professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as idéias de **trajetória** e de **formação**, consubstanciadas no que costumamos denominar de **trajetórias formativas.** (ISAIA e BOLZAN, 2007b)

saberes da experiência. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática em que o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Discutindo a temática

A discussão sobre o campo temático sobre o qual nos debruçaremos decorre dos estudos de Isaia (2003, 2004, 2006a, 2006b, 2007, 2008) e Bolzan (2001, 2002, 2004, 2005, 2006, 2008) relativos à pedagogia universitária, a aprendizagem docente e a construção da professoralidade.

O aprofundamento dessa discussão remete-nos em primeiro lugar a conceitualização de Pedagogia Universitária entendida como um campo disciplinar em construção**,** que está sendo consolidado como parte de um conjunto de práticas com características próprias a partir de redes de compartilhamento nas quais a aprendizagem desse processo se dá. Nesse sentido aprender a docência envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Sua estrutura pressupõe o processo de apropriação, em suas dimensões interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo. (ISAIA, 2007, 2008).

Corroborando com esta concepção de aprendizagem docente temos as vozes de professores[6]

[6] As vozes foram escolhidas a partir das pesquisas desenvolvidas pelas duas autoras. Cada excerto narrativo será acompanhado da letra P, designando a manifestação de um professor, sujeito das pesquisas exploradas nesse texto. As pesquisas apoiada pelo CNPq e FAPERGS, são as seguintes: Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior. *Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado* GAP nº. 020117, CNPq e FAPERGS, 2007-2009, Centro de Educação/UFSM e Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes. *Projeto de Pesquisa* **-** CNPq, 2007 – 2010.

> (...) ao mesmo tempo em que a gente ensina a gente está aprendendo, então eu vejo como uma troca, eu cresço muito com meus alunos, eu aprendo com perguntas, com colocações, com vivências (...), com histórias de vida (...). P
>
> (...) eu acho que as turmas estão crescendo pelo fato de que a gente não tem tratado a questão do conhecimento de forma seqüencial, acho que vem crescendo porque estamos tendo um comportamento mais flexível com o conhecimento, como nós estamos mais flexíveis, mais abertos, o espaço de busca do aluno está mais aberto, flexível também (...) P
>
> (...) então eu chamo isso, que a aula tem de ser em tempo real e quando se faz isso você mesmo dentro da sala de aula pode criar, pode descobrir, pode reorganizar conhecimentos seu, porque você esta raciocinando na sala de aula, você não leva aula, você constrói seu raciocínio na hora, ai você mesmo se constrói, cada vez que você vai tratar de um assunto você descobre coisas novas, organiza, entende razoes que você ainda nunca tinha entendido (...) P

Nesse diálogo com as vozes dos professores trazemos como conceito basilar também as noções de **aprendizagem colaborativa** e de **aprendizagem docente colaborativa**. A primeira, compreendemos a partir da dinâmica das trocas entre pares/docentes/discentes, que implica a autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo, permitindo-lhes, a partir da reestruturação individual dos seus esquemas de conhecimento resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de idéias, inquietações, dúvidas e ajuda pressupõe a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do processo formativo em andamento. (BOLZAN, 2002, 2008; BOLZAN e ISAIA, 2007). A segunda, entendemos como o processo pelo qual o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade e dos demais via compartilhamento

de idéias, saberes e fazeres. Implica atividade conjunta e pressupõe um processo **interdiscursivo** e **intersubjetivo,** pois é através desse processo plural, interativo e mediacional que a aprendizagem se dá, envolvendo um movimento de construção e reconstrução de idéias e premissas advindas do processo de compartilhamento. (ISAIA, 2007; BOLZAN e ISAIA, 2006, 2007).

Neste sentido as falas/vozes assim manifestam-se

> (...) 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 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 (...). P

> (...) Devemos encontrar um modo de trocarmos idéias com os colegas sobre as disciplinas lecionadas, sobre o planejamento das aulas, a forma e a metodologia utilizada para lidar com certos conteúdos, sempre buscando um objetivo comum (...) P

> (...) minhas aulas mudaram muito, a gente aprendeu novos conceitos e novas metodologias, teve novos entendimentos e a troca com os colegas é muito rica (...) P

Dessa forma, a aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e de aprender, em que os atores do espaço educativo intercambiam essas funções, tendo por entorno o

conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa, como podemos perceber nas falas/vozes que seguem:

> (...) eu vejo que o aluno é um elemento marcante para nós, porque ele faz um crescimento em quatro anos, a gente acompanha o processo deles e a gente vê as transformações importantes e isso sempre reflete em nós de alguma maneira, faz a gente amadurecer.P

> (...) eu fui aprendendo outro jeito de ensinar e aprender que era mais perto do meu jeito (...) em pequenos grupos, tendo parcerias que eu gosto muito de trocar. Eu sozinho não gosto. Acho até que a minha profissão tem muito a ver com isso (...) é uma troca, um relacionamento (...) P

> (...) meu interesse maior é que o aluno adquira o hábito de pensar, entenda o que ele está aprendendo (...) P

A partir de nossas colocações e em sintonia com as falas docentes enfatizamos que não é possível falarmos em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam. (ISAIA, 2007, 2008) Nessa direção ao discutirmos a aprendizagem de ser professor exige-nos entendê-la a partir de seus movimentos construtivos que se constituem como um conjunto de movimentos produzidos pelo docente à medida que ele atua. Essa atividade é marcada pelas trajetórias formativas que são incorporadas a docência a partir da tomada de consciência das dimensões pessoais e profissionais que permeiam tal processo. Os diferentes movimentos construtivos dos professores dependem da interação e dos processos formativos que eles

colocam em andamento e da própria **aprendizagem da docência** que os acompanha ao longo de toda a carreira, não há linearidade nesse processo; esses movimentos correspondem a momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novos percursos que podem ser por eles trilhados. (ISAIA, 2007a, 2008; BOLZAN, 2005, 2008; ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2007b)

Portanto, o entrelaçamento dessas noções nos remete a idéia de **processo formativo docente,** que envolve um sistema organizado no qual participam tanto os sujeitos que se preparam para suas profissões quanto aqueles que já estão engajados na docência. É um processo de natureza social, no qual os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns. (ISAIA, S. 2006a).

A instauração desse processo pode ser construída a partir da reflexão conjunta entre professores tanto na formação inicial como na continuada. Para a constituição profissional docente é necessário a articulação entre ambiência pessoal e institucional, permitindo ao docente ler as diferentes realidades em que se encontra e a lidar com elas, aceitando a si mesmo, aos outros e ao mundo como desafios permanentes e expandindo, assim, o seu potencial gerativo em um continuum de experienciação-expressão (L'ABATE, 1994; MACIEL, 1995, 2000).

Dessa forma, as vozes trazidas expressam a construção do processo formativo dos professores

> (...) a universidade, eu acho que é um local que a gente tem para trocar o máximo de experiências, talvez seja um local que a gente nunca alcance, nuca esgote essa fonte de conhecimentos (...) P

> (...) devemos encontrar um modo de trocarmos idéias com os colegas sobre as disciplinas lecionadas, sobre o planejamento das

> aulas, a forma e a metodologia utilizada para lidar como certos conteúdos, sempre buscando um objetivo comum (...) P

> (...) a ajuda, a solidariedade, a interdisciplinaridade. Não é só troca de conteúdos, mas ela só acontece na perspectiva do contexto de envolvimento mútuo, não podemos perder a referência de que isso é um trabalho conjunto (...) P.

O processo formativo, assim constituído, caracteriza-se por movimentos produzidos ao longo dos diferentes momentos da carreira envolvendo o modo como os professores articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer do tempo. Esses movimentos não se apresentam de forma linear, mas correspondem a momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novos percursos que podem ser trilhados pelos docentes. (ISAIA; BOLZAN, 2007a, 2007b). Tais percursos nos permitem compreender como a **professoralidade** se produz. Sua dinâmica constitutiva orienta-se não só para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as idéias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis, mas envolve também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória profissional. Tal perspectiva pode ser percebida nas vozes dos professores

> (...) meu trabalho como professor, o que eu gosto de fazer, é um trabalho de formação. Construir, colocar o primeiro tijolo num edifício e não colocar os últimos tijolos (...) P.

> (...) Em especifico nas aulas o que esta em questão é como e onde o conhecimento em discussão será empregado. Qual a utilidade daquele saber e que implicações com outras áreas e atuações ele tem ou poderá ter (...) P

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 a professoralidade docente. (ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2007b; BOLZAN e ISAIA, 2006, 2007).

Tensões no exercício da pedagogia universitária

Para compreendermos os processos formativos em andamento é necessário levarmos em conta as **tensões** deles decorrentes o que pressupõe a desestabilização crescente das ações docente, uma vez que coloca o sujeito professor em permanente processo de reorganização pedagógica através da reflexão, levando a aprendizagem docente. Essas tensões caracterizam-se por um conjunto de dimensões que permeiam o processo de produção da docência permitindo apreender as manifestações dos atos e das formas de inserção no mundo da docência**.** (BOLZAN, 2008), enfocando o processo de construção da professoralidade.

Primeira tensão: Entre teorias e práticas

Essa tensão está subjacente à elaboração de uma pedagogia universitária e ao processo de aprendizagem docente na medida em que os professores não têm consciência sobre a inter-relação teoria /prática. Há uma pressuposição de que no mundo acadêmico tem-se muita teoria e, em

contraposição, ausência de práticas capazes de dar conta da formação profissional. As teorizações, via de regra, requerem a incorporação de ferramentas conceituais para questionar tanto a teoria quanto a prática e não para configurá-las. Considera-se esse aspecto essencial na definição de uma pedagogia universitária e de aprendizagem docente que dêem conta do processo formativo em andamento, envolvendo tanto os docentes como seus alunos, uma vez que a definição de uma teoria como aporte para formação implica a busca de uma aproximação com a prática a ser implementada. Cabe ao professor não só considerar a dinâmica relacional teoria/prática no processo de profissionalização discente como também incorporá-la ao seu processo de apreender a docência. Nesse sentido, as narrativas que seguem podem explicitar esta dinâmica.

> As estratégias que eu construo para produzir um conhecimento para que meu aluno seja capaz de solucionar problemas, de conhecer um conteúdo, de aplicá-lo a sua vida, de relacioná-lo a outros elementos, seria uma estratégia de organização básica pra quem pensa em ensinar. P

> Eu tive bastante prática primeiro, penso que todos que vão fazer um mestrado, um doutorado, tinha que ter essa prática, para conseguir relacionar melhor as coisas. Porque até talvez se eu tivesse entrado direto na universidade, não tivesse percebido isso, tinha se tornado natural. Que eu tinha que buscar minha autonomia. E é um aprendizado, tu podes ver na prática que o professor que está atuando não sistematiza seus conhecimentos. (...) Tem que aprender que o professor valorize tanto a teoria quanto a prática, que o professor de sala de aula tem esse distanciamento, ele tem uma aversão à teoria, não quer se apropriar, não quer buscar teoria, que a teoria não vai embasar a prática. O que eu vejo na teoria, essa ansiedade que eu tinha, era por não compreender essa necessidade, eu tinha a idéia de um

> aluno pronto, de aluno igual, de aluno homogêneo era por não compreender muita coisa que a teoria explica, e eu vejo isso hoje atuando como coordenadora com as professoras. P

Muitas das teorias que circulam nos espaços de formação são consideradas inadequadas, sendo censuradas ou colocadas de lado. Isso não é o mais problemático, mas o uso inadequado de uma teoria ou sua deturpação, de fato, configura-se em uma real situação problema. Como conseqüência disso os sujeitos que vão atuar enfrentam na prática a dificuldade de fazer conexões de seus conhecimentos teóricos com as situações práticas a serem resolvidas.

Isso não significa que não se tenha que organizar os processos formativos para dar conta da aula através de estudos teóricos, mas compreender que a prática educativa em suas dimensões implica uma prática social, acadêmica e pedagógica. Por isso, sustentamos a idéia de produzir uma pedagogia específica para o ensino superior, que inclua a reflexão sobre a prática como um núcleo fundamental, no qual indagar-se sobre as ações tomadas e suas relações com as teorias e os problemas emergentes da prática, possibilitam o avanço e a formulação de novos conhecimentos.

Nesse sentido, a narrativa que seguem é capaz de iluminar esse processo.

> (...) eu estou sempre falando que o trabalho conjunto, com o outro faz a diferença, é como a gente aprende, claro, que a base teórica da universidade que a gente estuda é essencial. Mas se tu consegues relacionar e transpor esse conhecimento seja na prática seja na relação com o outro, com um colega, quando tu consegues ter uma mesma linguagem, de concepções e de entendimento tu consegues avançar e colocar em prática aquilo que tu vais construindo ao longo do teu processo de formação. P

Assim, se está tratando de uma tensão que não se esgota nos processos formativos, mas precisa favorecer os processos de reflexão na e sobre as ações. O que buscamos é um sujeito capaz de ponderar sobre situações, contextos, tomar decisões e sustentá-las. Trata-se, portanto, de uma formação comprometida com a trans (formação) das ações, em um processo que integra e articula os caminhos que a ação docente tomará; a validação das ações pedagógicas pensadas, os problemas e suas dimensões, a dinamização das inovações, enfim, a definição dos critérios de mudanças e de propostas e alternativas de ação pedagógica capaz de maximizar o processo de construção da professoralidade.

A segunda tensão: as idéias e as ações

A tendência ao ativismo nos processos formativos indica a prevalência de uma formação voltada ao saber fazer ou ao saber técnico. Essa tendência indica uma negação do processo de pensamento necessário ao planejamento e a ação docente. Acreditamos, pois que a formação docente precisa levar em conta à possibilidade de o sujeito organizar suas ações e pensamentos, conectando-os com os conhecimentos que precisa desenvolver na sala de aula, utilizando-se de diversas fontes de informação, confrontando pontos de vista divergentes, organizando dos conteúdos, a elaboração de estratégias, entre outros aspectos. Esses elementos representam não apenas o aspecto organizacional do ensino como também indica as condições do sujeito de reconhecer as rotinas necessárias à prática pedagógica.

As narrativas que seguem indicam alguns dos elementos presentes nessa tensão.

> Se a gente pensar que o ensino não tem essa dimensão organizacional, que o ensino é pensado apenas como um movimento em que eu dou algo ao sujeito e ele reproduz, ver o ensino nessa dimensão não significaria apenas repetir exaustivamente um determinado conteúdo. P
>
> (...) pensar estratégias didático-pedagógicas capazes de proporcionar aos aprendizes, que explicitassem seus modos de pensar (...) fazer uma relação entre forma e conteúdo. P

Logo, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na ação reflexiva pode ser uma alternativa para os docentes em formação exercitarem um controle racional das situações didáticas que precisam enfrentar. Acreditamos que essa seja uma estratégia adequada para um trabalho pedagógico que pretenda ter como resultado um ensino eficiente na aula universitária.

A terceira tensão: o individual e o coletivo

Sabemos que **os processos formativos** se constituem em atividades coletivas, mas não necessariamente ocorrem de forma compartilhada. Em diferentes esferas observamos a prevalência de formação profissional centrada em tarefas individuais e quando a proposição é de trabalho em grupo o que evidenciamos é uma repartição do todo a ser costurado como uma colcha de retalhos, de maneira que todos sabem sua parte, mas não reconhecem o todo.

Nessa perspectiva, a proposição de um trabalho compartilhado implica a ruptura da visão sectária e individual na formação, de maneira que o trabalho pedagógico seja organizado considerando os tempos e os espaços pedagógicos a serem vivenciados.

> (...) o processo de aprender tem uma implicação que é coletiva e mesmo que, objetivamente não tenha sido pensada como tal se estabelece nessa relação. Então quando a gente está falando que existe uma relação entre o ensinar e o aprender, não necessariamente é uma relação formal (...). P
>
> (...) eu estou sempre falando que o trabalho conjunto, com o outro faz a diferença, é como a gente aprende, claro, que a base teórica da universidade que a gente estuda é essencial. Mas se tu consegue relacionar e transpor esse conhecimento é na prática e na relação com o outro, com outro colega, quando tu consegue ter uma mesma linguagem, de concepções e de entendimento tu consegue avançar e colocar em prática aquilo que tu vai construindo ao longo do teu processo de formação. P
>
> (...) os conhecimentos vão sendo aprendido nas relações, então nós não podemos dizer que os sujeitos aprendem das mesmas formas, porque cada indivíduo é um e essa unidade, mesmo que estabeleça uma relação sociocultural, porque vive numa comunidade, implica necessariamente numa apropriação que também é unitária, quer dizer, a maneira como cada indivíduo conhece é coletiva, mas é pessoal. É coletiva porque o sujeito está inserido numa escola, numa creche, numa família, numa sociedade, numa comunidade, mas é individual, por que a maneira que ele compreende e assimila e se apropria dos objetos sociais e culturais, é próprio, depende das suas possibilidades de compreensão e de relação que estabelece. P

Portanto precisa haver uma priorização dos trabalhos coletivos, bem como a valorização de espaços de aprendizagens comuns. Acreditamos que a discussão de situações concretas vividas no contexto das aulas colaboram

para a implementação de trabalho em equipes, fortalecendo os laços de confiança e cooperação, proporcionando, desse modo, um aporte importante para construção de **conhecimento pedagógico compartilhado**[7]. Nessa direção, as narrativas que seguem evidenciam esses elementos.

> (...) porque não dá pra pensar o ensino e a aprendizagem sem o outro [sujeitos do processo], é uma relação minha com o outro e não é com um outro, são muitos outros, são muitos outros no estágio, na orientação do tcc, são muitos outros no dia a dia da sala de aula, lá na disciplina de métodos, são muitos outros na orientação do mestrado, há um permanente compartilhar. P

> (...) esse movimento de aprender, foi se constituindo um movimento de consciência à medida que eu fui me envolvendo cada vez mais com os professores, à medida que eu podia pensar a minha prática e as práticas de outros professores, e discutí-las em conjunto, trocando, refletindo, reconstruindo saberes e fazeres na e da docência. P

O processo sistemático de reflexão pode por em jogo as ações docentes a serem implementadas, fortalecendo os critérios de escolha das atividades pedagógicas. Portanto, a reflexão crítica e contextualizada pode

[7] É um sistema de idéias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica em uma rede de relações interpessoais. Organiza-se com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica. O processo de constituição desse conhecimento implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas. É um conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações. Sua construção não se baseia em acúmulo de saberes, mas na reorganização dos conhecimentos preexistentes e dos conhecimentos atuais, de maneira a reconstruir seu desenho original. Podemos considerar o ensinar e o aprender, a atividade de ensino e a de estudo como elementos pertinentes a esse processo. (BOLZAN, 2006, p.380)

ser um bom instrumento de produção e inovação pedagógica. O trabalho reflexivo coletivo e sistemático, envolvendo situações reais pode colocar em movimento decisões indispensáveis para fortalecer ações pedagógicas presentes e futuras. Assim, a ênfase na figura do docente como profissional reflexivo em contextos nos quais as orientações pedagógicas são discutidas e analisadas permite avanços na construção de conhecimento pedagógico compartilhado. Nesse sentido, os processos formativos docentes precisam priorizar a atividade conjunta, valorizando os espaços de aprendizagem comuns e a construção de conhecimentos e saberes de forma compartilhada.

Um aspecto importante a destacar diz respeito à busca de um desenho alternativo de atividades pedagógicas que proporcionem a interação entre os sujeitos de modo que as tomadas de decisão, o pensamento crítico, a autonomia crescente, o manejo de variadas informações e a elaboração de estratégias sejam fontes de protagonismo pedagógico. E, ao mesmo tempo em que, favoreçam a compreensão das diversidades dos sujeitos em processo formativo e dos contextos culturais aos quais estão vinculados.

Acreditamos que a narrativa que segue ilumina essa perspectiva.

> (...) meu processo acadêmico teve momentos bem marcantes, e entre eles, a entrada no mestrado porque era uma coisa que eu queria muito. Confesso que eu lutei bastante por isso, tive muito tempo envolvida, buscando, e quando eu consegui foi um processo que fez diferença na minha vida, tanto de compreensão teórica, quanto de aprendizagem, muita diferença, um dos aprendizados é que eu nunca tinha estudado em universidade pública, estudei sempre em faculdade particular e a universidade pública me abriu horizontes (...) quando cheguei na universidade pública, tive que me virar, vai construir, que tem mil esperando. Fiquei sem tapete e sem chão, porque para mim era um mundo totalmente diferente porque eu não tinha vivenciado tanto na

> graduação e quanto na pós-graduação que eu tinha feito, foi um dos momentos bem difíceis de desestrutura, ao mesmo tempo me fizeram entender as coisas num horizonte mais aberto, porque é justamente a busca da autonomia. Eu era muito presa a esperar o pronto.

Assim, a constituição do docente como profissional requer dele a incorporação de novas formas de atuação pedagógica, resultado de um processo formativo reflexivo e permanente, caracterizado nessa terceira tensão.

A quarta tensão: a relação entre a formação e o ensino

Os processos formativos para docência na educação superior são inexistentes. Os estudos de Isaia (2001, 2003, 2004, 2005, 2006a) e Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2007b) indicam a prevalência de uma formação voltada ao saber fazer ou ao saber técnico na formação de educadores da Educação Básica, deixando evidente que o docente universitário não tem formação pedagógica para atuar na formação profissional de outros sujeitos.

Essa prevalência na docência universitária marca, de certa forma, uma negação dos processos de pensamento necessários ao planejamento e a ação docente para esse nível de ensino.

As pesquisas desenvolvidas têm indicado a ausência de domínio de um saber organizacional pedagógico dos conteúdos específicos a serem trabalhados. Há uma evidente ausência de um saber pedagógico capaz de promover atividades de compartilhamento e colaboratividade no processo de ensino e de aprendizagem. Há também uma clara dificuldade de avaliar o desempenho dos profissionais em formação, além do próprio desempenho docente. E, ainda, os docentes manifestam que tem dificuldades de produzir estratégias capazes de promover o avanço cognitivo de seus alunos através

da apropriação dos conhecimentos necessários a profissionalização. (ISAIA e BOLZAN, 2004, 2005, 2007a, 2007 b).

Pois bem, a formação não é somente prática nem somente teoria, mas consiste também nos discursos assumidos e nas relações estabelecidas identificadas pelos "jeitos de ser e fazer-se docente" dentro da cultura universitária.

Nesse sentido, a aula universitária apresenta-se como um lugar no qual são assumidas idéias, comportamentos e ações que podem ser apropriadas a partir das regras produzidas nesse espaço sociocultural, permitindo aos docentes e aos futuros profissionais que sejam capazes de enfrentarem situações conhecidas que se reproduzem ou problemas novos e desconhecidos a serem experimentados.

As narrativas explicitadas indicam esses posicionamentos.

> As estratégias que eu construo para produzir um conhecimento para que meu aluno seja capaz de solucionar problemas, de conhecer um conteúdo, de aplicá-lo a sua vida, de relacioná-lo a outros elementos, seria uma estratégia de organização básica pra quem pensa em ensinar. P
>
> Acredito que tu ensinas quando crias estratégias, possibilidades para que o sujeito aprenda. Que é criar possibilidades? Criar ambientes de interação com o outro, interação com o professor (...). P

Por fim, é possível afirmar que a **pedagogia universitária é um campo** disciplinar no qual inovações podem inscrever-se a partir de estudos e pesquisas que valorizam o protagonismo pedagógico, gerado a partir de redes de compartilhamento nas quais a aprendizagem desse processo se dá à medida que a multiplicidade de idéias e posições podem ser contraditas

na busca de sentidos e significados capazes de romper com o que está posto como modelo de ensino nas universidades.

Assim, através da análise do contexto universitário precisamos encontrar formas genuínas de construção de saberes dinamizando as inovações, difundindo experiências e considerando o contexto global e local, no qual o processo pedagógico se institui.

As vozes/narrativas expressam esse ideário.

> (...) tu vais experimentando coisas e tu vais tendo encorajamento pra tomar decisões, pra ti envolver com determinadas tarefas e com determinadas idéias que talvez antes tu não tivesses vivenciado aquilo, tu não tivesses a mesma coragem, eu vejo que todo o trajeto de vida profissional de um indivíduo ele é um trajeto não linear, ele é um trajeto às vezes em zigue-zague, às vezes em círculos, às vezes em ondas, mas enfim ele não apresenta uma linearidade, uma vez que nós entendemos que o ser humano é um sujeito que, justamente, está buscando permanentemente saberes e conhecendo coisas. P

> (...) isso exige do professor uma postura de pensar a sua ação docente e discutir a sua própria prática o tempo inteiro, nem que seja consigo mesmo. Agora isso não é uma coisa muito comum no espaço acadêmico e é interessantíssimo porque pouco se produz uma discussão acadêmica sobre a nossa própria aprendizagem como docentes do ensino superior. P

Portanto, a **pedagogia universitária** pode ser compreendida como um espaço em movimento, no qual podemos analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar as profissões, sobretudo, um espaço

no qual a própria docência universitária em ação pode ser revisitada e constantemente reconstruída.

Nesse sentido, a universidade precisa ser entendida como lugar de formação no qual a organização pedagógica precisa ser articulada de maneira criativa, constituindo-se num centro de inovação no qual o protagonismo pedagógico é reconhecido como caminho para emancipação dos **processos formativos** e da **aprendizagem docente** e, conseqüentemente da professoralidade.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Dóris P. V. A construção do conhecimento Pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. **TESE DE DOUTORADO.** Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, 2001.

BOLZAN, Dóris P.V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: mediação, 2002.174 p.

BOLZAN, Dóris P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. In: **Anais** do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, PUCPR, Curitiba, 2004.

BOLZAN, Dóris P. V. Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ALONSO, Cleuza M.M.C. (Org.). **Reflexões sobre políticas educativas**. I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria e Universid de la Republica [Montevideo], AUGM, 2005, p.117-128.

BOLZAN, Doris P. V. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário –** vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, p. 380.

BOLZAN, Dóris P V. Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior. **Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado** GAP nº. 020117, 2007-2009, Centro de Educação/UFSM.

BOLZAN, Dóris P V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E.;TRAVERSINI,C.; PERES, E; BONIN, I.(Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.p.102-120.

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

BOLZAN, Dóris P. V.; ISAIA, S. M. de A. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: **ANAIS** V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes, São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

ISAIA, S. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional, In: MOROSINI, M. org. **Professor do ensino superior.** Identidade, Docência e Formação. 2 ed. Brasília: Plano, 2001, p. 35- 60.

ISAIA, S. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. org. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 241-251.

ISAIA, S. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: **Anais** V ANPEd Sul, Curutiba: PUCPR, 2004.

ISAIA, S. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. In: ALONSO, Cleuza M.M.C. (org.). **Reflexões sobre políticas educativas**. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005, p. 35-44.

ISAIA, S. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. Ristoff, D. e Sevegnani, P.(orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006a, p. 65-86. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

ISAIA, S. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário-** vol. 2. Brasília/ INEP, 2006b. p. 377.

ISAIA, S. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (orgs.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 2, p. 153-165.

ISAIA, S. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes. **Projeto de Pesquisa -** CNPq, 2007 – 2010.

ISAIA, S. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVERSINI, C; EGGERT, E.; PERES, E.; BONIN,I. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 618-635.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**, UFSM, Santa Maria, v. 29, n.2, 2004.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: **Anais** IV Congresso Internacional de Educação, São Leoplodo: UNISINOS, 2005.

ISAIA, S; BOLZAN, D. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: **Anais** da 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2007a.

ISAIA, S; BOLZAN, D. 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, 2007b.

L'ABATE, L. **A theory of personality development.** New York: John Wiley & Sons, 1994.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

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

MACIEL, A. Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta. **Tese de Doutorado**. UFSM/UNICAMP, 2000.

MARCELO GARCIA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.