



Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior

*Teacher formation: the construction of teaching and
pedagogical activity in Higher Education*

**Doris Pires Vargas Bolzan^[a], Sílvia Maria de Aguiar Isaia^[b], Adriana Moreira da
Rocha Maciel^[c]**

^[a] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS - Brasil, e-mail: dbolzan19@gmail.com

^[b] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria e Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS - Brasil, e-mail: sisaia@terra.com.br

^[c] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS - Brasil, e-mail: adriana.macielm@gmail.com

Resumo

Este artigo foi produzido a partir de uma rede investigativa que tem como elos a interlocução entre grupos de pesquisa diante dos estudos que desenvolvem. O GPFOPE, o

GTFORMA e o KOSMOS, preocupados em contribuir para a área da formação de professores, têm produzido aportes para a implementação e o aprimoramento de políticas educativas e institucionais, tendo em vista a qualificação de cursos presenciais e a distância. O propósito desta reflexão é oferecer alternativas para repensar os processos formativos promovidos pelas IES e sua repercussão na organização das atividades pedagógicas que desenvolvem. Nesse sentido, consideramos que o foco da formação de professores não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas antes de tudo está em mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo nos diferentes contextos de atuação. Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e troca de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática reflexiva, colaborativa e coletiva. Trata-se de um processo caracterizado por tensões e desafios em contextos desconhecidos, nos quais os formadores buscam equilíbrio profissional. Para que isso ocorra, precisam conscientizar-se de que são sujeitos em permanente evolução e desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Aprendizagem da docência. Processos formativos. Atividades pedagógicas.

Abstract

This article has been produced from an investigative network which is linked to the interlocution between research groups in relation to the studies they develop. GPFOPE, GTFORMA and KOSMOS groups, in quest of contributing for the area of teacher formation, have produced contributions for implementing and improving educational and institutional policies, seeking the qualification of classroom and distance learning courses. The purpose of this reflection is to offer alternatives to rethink the formation processes promoted by the IES and their repercussion in the organization of the pedagogical activities they develop. In this sense, we consider that the focus of teacher formation cannot be restrict to thinking and discussing the organization of teaching and its divisions but, most of all, it is to mobilize the subjects to continue learning in the different contexts of activity. This includes reflecting upon and about the pedagogical practice, understanding the problems within the teaching, analyzing curriculums, recognizing the influence of the didactic materials in

the pedagogical choices, socializing the constructions and experiences exchange in order to advance in direction to new learning, within a constant exercise of reflexive, collaborative and collective practice. It is about a process that is characterized by tensions and challenges in unknown contexts in which the trainers seek professional balance. So that it happens, teachers need to be conscious that they are subjects in permanent evolution and professional development of teachers.

Keywords: *Teacher formation. Teaching learning. Formation processes. Pedagogical activities.*

Pontos de partida

Os estudos aqui apresentados derivam de uma rede investigativa que tem como elos a interlocução entre as equipes diante das pesquisas desenvolvidas pelos grupos parceiros: GPFOPE¹, GTFORMA² e KOSMOS³, preocupados em contribuir para a área da pedagogia universitária. Por meio desses estudos, temos buscado construir aportes para a implementação e o aprimoramento de políticas educativas e institucionais, tendo

¹ Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE). Explora em seus estudos e pesquisas temáticas relativas à aprendizagem da docência em diferentes níveis de ensino e a suas práticas, desdobrando-se em duas linhas de pesquisa: formação docente e práticas educativas no Ensino Básico; formação docente e desenvolvimento profissional no Ensino Superior.

² Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação (GTFORMA). Suas pesquisas decorrem de uma preocupação comum voltada para trajetórias formativas (pessoais e profissionais) percorridas por docentes universitários, desdobrando-se em duas linhas de pesquisa: desenvolvimento profissional e redes de conhecimento.

³ Grupo de Pesquisa sobre Ambientes Virtuais de Ensino-aprendizagem e Redes de Formação (KOSMOS). Compreendido como uma rede de formação voltada para a trajetória de formação e desenvolvimento profissional dos participantes oriundos de diferentes áreas do conhecimento em que a interdisciplinaridade constitui o diferencial formativo.

em vista a qualificação dos cursos de formação de professores tanto presenciais quanto a distância.

Assim, apresentaremos aqui um recorte das pesquisas que temos desenvolvido sobre a formação docente nas licenciaturas, em especial, os estudos vinculados à pesquisa qualitativa narrativa desenvolvida com professores de licenciatura de uma instituição pública. Ao utilizarmos essa abordagem, buscamos compreender a trajetória de formação profissional desses sujeitos, reconhecendo que é marcada por suas histórias profissional e pessoal.

Desse modo, pensar a formação docente pode nos levar a dois caminhos: as trajetórias formativas entendidas como uma rede de relações na qual as reflexões, o compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos são essenciais para este processo, bem como a promoção de atividades nos grupos de pesquisa e trabalhos intergrupais; e as trajetórias formativas compreendidas como possibilidade de desenvolvimento profissional a partir de programas de formação, envolvendo saberes e fazeres de estudantes e professores.

O propósito desta reflexão é oferecer alternativas para repensar os processos formativos promovidos pelas IES e sua repercussão na organização das atividades pedagógicas. Nossa ideia é de que o professor é, antes de tudo, um profissional em desenvolvimento permanente, capaz de refletir e repensar sobre a sua formação.

Buscamos, desse modo, compartilhar nossos achados de pesquisa, destacando que a compreensão dos processos de formação implica a construção de atividades de estudo capazes de favorecer a organização do trabalho pedagógico/atividade pedagógica de professores em diferentes níveis de ensino.

Contextualizando a temática

Neste texto destacaremos pontos nodais para pensar a formação de professores: a docência como profissão e suas múltiplas facetas; a busca

de respostas sobre como se aprende a ser professor na universidade e a relação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico. Para tanto, precisamos direcionar nosso olhar à docência, de modo a mobilizar os professores envolvidos nesse processo a refletirem sobre a construção de conhecimento subjacente aos processos formativos instaurados.

Nesse sentido, consideramos que o foco da formação de professores não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas antes de tudo, está em mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo nos diferentes contextos de atuação. Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e troca de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática colaborativa, reflexiva e solidária.

Acreditamos, pois, que a formação de professores pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um processo caracterizado por tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos, nos quais os formadores buscam manter coerência profissional. Para que isso ocorra, necessitam reconhecer seu inacabamento, ou seja, precisam conscientizar-se de que são sujeitos em permanente evolução e desenvolvimento, pois só assim construirão sua identidade profissional. É, portanto, fundamental que professores adentrem o mundo da docência, compreendendo suas possibilidades e limites, isto é, que se envolvam com as situações específicas e formais de ensino capazes de favorecer a reflexão acerca das atividades pedagógicas organizadas e desenvolvidas na prática cotidiana.

Os estudos de Bolzan (2002, 2004, 2006, 2008, 2007-2009, 2009-2012, 2011, 2012), Isaia (2003, 2004, 2006a, 2006b, 2007, 2010) e Maciel (2009, 2011, 2013) definem esse processo formativo como contínuo e ininterrupto, cujo desenvolvimento se dá ao longo da carreira.

O processo de construção da docência implica o desenvolvimento de condições para análise e interpretação da sua própria atividade,

favorecendo o desenvolvimento de seu conhecimento profissional, que incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Nesse sentido, o professor é colocado diante do desafio de refletir sobre suas escolhas, buscando compreender as decisões tomadas ante experiências vivenciadas nas práticas da docência. Afastar-se da experiência vivida, retomando-a para avaliar sua eficiência, buscando referenciais que o ajude nessa análise são importantes passos nesse processo. Salientamos que um dos desafios colocados aos professores está em compreender o lugar que ocupam o conhecimento específico⁴ e o conhecimento pedagógico⁵ em sua atuação docente. Em nossas pesquisas tem se tornado clara a primazia dos primeiros sobre os segundos. Assim, **um dos problemas enfrentados em relação à desvalorização dos conhecimentos pedagógicos está na própria academia, que centra os esforços de professores e estudantes na construção e no aprimoramento dos conhecimentos específicos.** Tal fato sinaliza para a dificuldade dos formadores perceberem-se, ao mesmo tempo, como especialistas em seu domínio e como profissionais da educação, uma vez que seu empenho produtivo volta-se majoritariamente para a área de conhecimento específico (ISAIA, 2010).

Esses entendimentos vêm sendo o substrato central das ações investigativas desenvolvidas em nossos estudos. Visando investigar e fomentar os processos reflexivos inerentes à **formação docente, temos utilizado a abordagem narrativa** caracterizada por: **dar voz e vez aos professores; proporcionar que eles convertam suas vidas profissionais em objeto de autorreflexão,**

⁴ *Conhecimento específico* refere-se aos conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada pelo professor. Constitui-se por elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina, envolvendo ideias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional. Implica no conhecimento das tendências e perspectivas de seu campo específico, incluindo as diferentes interpretações de um mesmo fenômeno e suas relações pelo professor (BOLZAN, 2006; MARCELO GARCÍA, 1999).

⁵ *Conhecimentos pedagógicos* caracterizam-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino – estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. O termo refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura (BOLZAN, 2002, 2004, 2006, 2007, 2008; MARCELO GARCÍA, 1999).

significação e transformação; possibilitar a compreensão de como experimentam o mundo da docência. Não apenas como relatam suas trajetórias, mas também como elas são interpretadas e narradas por eles. Um mesmo sujeito está ocupado simultaneamente em narrar, viver, explicar e reviver sua história. Assim, as vozes do professor e do pesquisador convertem-se em uma construção/reconstrução narrativa compartilhada (BOLZAN, 2002, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009-2012, 2012; CONNELLY; CLANDININ, 1995; FREITAS, 2002; ISAIA, 2008, 2010).

A trama do tecido: a interlocução de várias vozes

Pensar acerca da profissão docente implica compreendê-la a partir do espaço-tempo em que cada professor se produz, definindo sua maneira de ser e fazer a docência. Esse processo é sustentado pela adesão a princípios, valores, projetos e investimentos nas potencialidades dos estudantes; ação na maneira de se conduzir a sala de aula, de acordo com a autoconsciência tributária à reflexão que o professor faz de sua própria ação, daí decorrendo a possibilidade de mudanças e inovação pedagógicas.

Nesse sentido, as trajetórias de formação compreendem um processo que envolve tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional, não sendo engendradas apenas por agentes externos, mas tecidas a partir de: ações formativas desenvolvidas ou ativadas conscientemente pelos próprios professores ou futuros professores; ações formativas orientadas por docentes responsáveis pela preparação de futuros profissionais da educação; ações formativas a partir da interação com outros professores ou estudantes (futuros mestres); contextos específicos em que a formação se desenvolve (MARCELO GARCÍA, 1999).

Logo, pensar a formação implica compreendê-la como um processo sistemático e organizado, envolvendo tanto os sujeitos que estão se preparando para a docência, quanto àqueles que nela já estão engajados.

O desafio dos professores está em compreender que a construção da docência envolve simultaneamente os conhecimentos pedagógicos

e os conhecimentos da área específica. Entretanto, eles se voltam prioritariamente para os conhecimentos específicos de sua área, tendo por meta possibilitar, aos estudantes em formação inicial, uma sólida apreensão do domínio específico. Observamos a dificuldade de os docentes se conscientizarem de que a dimensão pedagógica é necessária para quem está vinculado à formação de professores. Além de produzir sobre uma área de conhecimento específico, cabe ao professor de licenciatura produzir o conhecimento de como ser professor. Essa dificuldade pode ser vista como um dos fatores responsáveis pela separação entre os atos de ensinar e de produzir conhecimento, comum ao espaço acadêmico. O divórcio entre esses dois processos, tanto em termos de ênfase e valorização, como o de compreensão equivocada sobre o papel de cada um na Educação Superior, induz a que o ensino seja, muitas vezes, considerado como uma simples transmissão de conhecimentos elaborados em diferentes domínios e, portanto, uma atividade secundária (CUNHA, 2009; MARCELO GARCÍA, 1999; MASETTO, 1998; SANTOS, 1997). A dicotomia entre ensino e pesquisa pode levar a uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador, fragmentando a identidade profissional dos docentes, impedindo, muitas vezes, que se conscientizem de que são responsáveis pela preparação de futuros professores. Não se trata, contudo, de optar por uma função em detrimento de outra, mas de integrá-las na prática educativa universitária.

Buscando resolver a dissociação ensino/pesquisa, Fernandes (1998) propõe repensar a prática pedagógica a partir de um ensinar e de um aprender vinculado à dúvida, própria à pesquisa e à leitura da realidade relativa à extensão.

Desse modo, essas funções estarão intrinsecamente relacionadas, proporcionando maior qualidade à Educação Superior. O contraponto entre ensino e pesquisa leva naturalmente à dicotomia entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico. Não obstante, a questão nas licenciaturas, como colocam Gatti (1992) e Mazzotti (1993), circunscreve-se à ciência de que ensinar não é apenas transmitir conteúdos específicos de cada domínio do conhecimento, mas possibilitar a transposição

do domínio específico de uma disciplina para o conhecimento escolar e, fundamentalmente, contribuir para o conhecimento de como ser professor. Mais ainda, proporcionar esse tipo de conhecimento, necessário ao processo formativo dos futuros docentes. Somente no esforço integrativo entre conhecimentos específicos e pedagógicos, o professor de licenciatura cumpre sua função de formador.

Em nossas pesquisas, temos constatado que, mesmo quando a preocupação dos professores está circunscrita ao conhecimento específico, eles procuram oferecer oportunidade para além da reprodução. Estão conscientes da necessidade de não fragmentar os conhecimentos, de ajudar os estudantes a aprenderem a pensar e a serem capazes de discernir o que é relevante.

A formação para a docência precisa também levar em conta três dimensões que asseguram sua especificidade, conforme Isaia e Bolzan (2006, 2007a, b, 2011); Bolzan e Isaia (2006, 2007, 2008); Isaia, Maciel e Bolzan (2011); Maciel, Isaia e Bolzan (2012): a *peçoal*, a *pedagógica* e a *profissional*. A primeira, voltada para o mundo pessoal, decorre do fato de que os docentes são capazes de se perceberem como uma unidade em que a pessoa e o profissional determinam o modo de ser professor. Assim, eles estão inteiros na docência, constituindo-a pelas marcas da vida e da profissão. Essa primeira dimensão compreende, ainda, o duplo movimento que os professores realizam em relação às suas atividades docentes. Ao mesmo tempo em que eles se reconhecem como sujeitos da docência, são capazes de se distanciarem e de tornar suas práticas objeto de suas reflexões. Possivelmente, a dimensão pessoal, aliada à implicação com a docência, seja a responsável por os professores irem além da dimensão técnica da atividade docente, em direção à dimensão pedagógico-formativa, o que lhes possibilita ser referência de como ser professor para seus alunos.

A segunda, direcionada para a prática pedagógica, integra tanto o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão específica, quanto o modo de ajudar os estudantes na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção à sua autonomia formativa.

Compreende, para tanto, formas de conceber e desenvolver a docência, a organização de estratégias pedagógicas que levem em conta a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para sua efetiva compreensão e conseqüente aplicação, a fim de que esses possam transformá-los em instrumentos internos capazes de mediar a construção de seu processo formativo. Dessa forma, essa segunda dimensão envolve a possibilidade e a necessidade de construir o conhecimento de ser professor, a partir de um processo reflexivo individual e grupal em que a troca de experiências possibilita a construção de conhecimento pedagógico compartilhado⁶, integrando a dinâmica do processo de aprender a ser professor.

A terceira, relacionada à experiência profissional, envolve a apropriação de atividades específicas, a partir de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência, advindos da área específica de atuação, da área pedagógica e da área de experiência docente. Essa dimensão leva em conta: formar professores para a Educação Básica, formar profissionais para as demais áreas de atuação e gerar conhecimentos sobre os domínios específicos, bem como a construção do conhecimento de ser professor. A valorização da dimensão profissional da docência implica considerar os direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho. Nesse sentido, são relevantes as políticas e os

⁶ O conhecimento pedagógico compartilhado é um sistema de ideias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica 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 a 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, em que o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas (BOLZAN, 2002, p. 151). 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).

critérios adotados de seleção, acompanhamento e promoção docente ao longo da carreira.

Não podemos falar em formação docente sem referência aos discentes em seus processos formativos. Assim, à medida que os professores são formadores, também se formam. A construção da aprendizagem de ser professor, portanto, é colaborativa⁷, se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana na universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações. Desse modo, o professor, ao ensinar, aprende com os estudantes. Para tanto, precisa estar voltado para a possibilidade da incerteza e da dúvida, denotando espírito aberto para o novo e humildade para não adotar uma posição autoritária, ao mesmo tempo que está ciente de sua responsabilidade em conduzir o processo formativo dos estudantes, tendo como meta o desenvolvimento deles, como pessoas e profissionais. Com essa postura, o professor está assumindo sua *professoralidade docente*⁸.

Desse modo, podemos dizer que, conforme os docentes discutem sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, deixam evidente a busca de um caminho de indagação, demonstram a direção escolhida e, conseqüentemente, uma atitude reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos,

⁷ Aprendizagem colaborativa refere-se às trocas entre pares docentes/discentes que permitem o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente, implicando na 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 ideias, inquietações, dúvidas e ajuda pressupõe a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do processo formativo em andamento. Neste, o docente e discente apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade e dos demais (BOLZAN, 2002; BOLZAN; ISAIA, 2006, 2007, 2008).

⁸ A professoralidade implica não só dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas 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. A professoralidade é entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática em que o foco está nas relações interpessoais, entendidas como o componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN; ISAIA, 2006, 2007, 2008; ISAIA; BOLZAN, 2007a, b).

contribuindo, assim, para sua formação. A reflexão, contudo, não pode ser entendida como um processo solitário, nem como um simples exercício de criação ou construção de novas ideias, mas como uma atividade intersubjetiva que expressa a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que os professores têm acerca de suas práticas educativas.

Processos formativos e práticas docentes: tensões e desafios

A partir das reflexões realizadas ao longo do texto, podemos compreender algumas questões relativas à formação docente e à organização da atividade pedagógica. A partir delas, destacamos cinco tensões que consideramos inerentes a esse processo.

A primeira tensão: a relação entre formação e ensino

A formação implica atenção múltipla aos processos formativos à medida que nos coloca diante do desafio de construir estratégias capazes de promover a análise do contexto social em que os professores estarão inseridos e possibilitar-lhes a identificação e o reconhecimento da universidade como um dos espaços de formação. Além disso, pensar a atualização permanente dos conhecimentos pedagógicos, através de divulgação, circulação e análise dos conhecimentos elaborados culturalmente. Nesse sentido, é uma exigência a reflexão sobre a prática como alternativa pedagógica capaz de concretizar a construção coletiva de conhecimento pedagógico e a revisão crítica das condições socioculturais nas quais os programas de formação são projetados.

Os processos formativos instaurados exigem, ainda, a compreensão de que a universidade precisa ser considerada como um espaço em movimento, no qual é necessário refletir sobre os fenômenos de aprender e de ensinar, sobretudo, um espaço em que a docência em ação pode ser revisitada.

Nessa direção, a formação precisa ser entendida como um processo no qual a organização pedagógica necessita ser articulada de maneira criativa, de modo que o protagonismo pedagógico seja reconhecido como um caminho para emancipação dos processos de ensino e da aprendizagem da docência. A reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas precisam proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber.

A reconstrução de uma pedagogia específica para a formação, assim como o desenvolvimento de dispositivos e estratégias variadas, constituem-se como um desafio ao se organizar os processos formativos a serem implementados. O caminho é o de incertezas, porém, a situação requer que revisitemos nossas tradições, nossos compromissos, nossas concepções, nossas práticas, a fim de definir os contornos do campo formativo de professores.

A segunda tensão: entre as teorias e as práticas

Nesta tensão, não se trata de reivindicar uma visão pragmática, mas reconhecê-la como objeto de conhecimento em suas dimensões de prática social, política, escolar, educativa e ética. Portanto, é indispensável se pensar em uma pedagogia que tenha como núcleo a reflexão sobre a prática pedagógica, explorando suas dimensões, adequando-as aos seus contextos e sujeitos concretos. Podemos pensar em casos específicos ou situações-problemas como mobilizadores de reflexão.

Trata-se, pois, de criar espaços em que os professores sejam capazes de tomar decisões congruentes, sustentáveis e comunicáveis, ou seja, uma formação comprometida com a transformação de ações em um processo que integra e articula as situações práticas, os resultados dos estudos e os enfoques conceituais, a validação das ações, novos casos e novos problemas. Todos esses elementos precisam ir em direção aos processos formativos que implicam a compreensão dos conhecimentos específicos,

dos conhecimentos pedagógicos, das práticas em suas dimensões social, acadêmica e pedagógica.

A terceira tensão: as ideias e as ações

Esta tensão reside na integração entre reflexões e ações previamente planejadas para a intervenção. Há que se explicitar os critérios, as concepções e as alternativas a adotar, de modo a definir quais caminhos trilhar.

A importância de o sujeito organizar suas ações e seus pensamentos, conectando-os com os conhecimentos que precisa desenvolver, é a chave para a organização do trabalho pedagógico. Além disso, cabe refletir sobre a utilização de diversas fontes de informação, o confronto de pontos de vista divergentes, a superação de conflitos e o enfrentamento de novos desafios. Também é necessário pensar sobre a organização dos conteúdos, a elaboração de estratégias, a fim de que os estudantes em formação possam projetar as ações e as operações a serem desenvolvidas nos espaços onde atuarão.

Os processos formativos precisam contemplar espaços de expressão de ideias e ações como forma de exercitar aquilo que os estudantes compreendem de seus conhecimentos, ou seja, possibilitar-lhes um tratamento reflexivo sobre o que estão aprendendo. Isso poderá ser uma alternativa capaz de qualificar as práticas a serem implementadas, bem como fortalecer seus pensamentos e suas decisões pedagógicas.

A quarta tensão: o objetivo e o subjetivo

A reflexão acerca dos aspectos objetivos do contexto de formação para a docência possibilita que os sujeitos desse processo possam avaliar situações concretas, mesmo quando suas ideias e concepções expressam a compreensão subjetiva dessa realidade.

Portanto, o estudo reflexivo de casos práticos não se esgota em seus aspectos objetivos, mas envolve as formas de pensá-los, apontando para a revisão e a reestruturação de esquemas subjetivos que põem em jogo sua interpretação.

A objetividade na formação docente implica a relação entre sujeitos. O ponto de partida consiste em que os docentes em formação expressem suas ideias, concepções e experiências (subjetivo), a fim de submetê-las à crítica sistemática, avaliando-as. Nesse sentido, é importante que se estabeleça um diálogo entre formadores e estudantes como um modo de contrastar experiências e pontos de vista. Em última instância, podemos dizer que a formação precisa conduzir a reestruturação dos modos de pensar, a fim de favorecer a observação dos espaços de docência e sua atuação.

A quinta tensão: o individual e o coletivo

A proposição de um trabalho compartilhado implica em uma postura de ruptura com a visão sectária e individual na formação. Desse modo, a atividade pedagógica carece ser organizada considerando-se os tempos e os espaços educativos a serem vivenciados. É fundamental romper com uma formação técnica que reduz os problemas grupais e explora ferramentas que não estimulam a reflexão compartilhada, funcionando apenas como receitas.

É necessário levar em conta que a reflexão crítica e contextualizada pode ser um bom instrumento de produção e inovação pedagógica; o trabalho reflexivo coletivo e sistemático envolvendo situações reais (objetivas e subjetivas) pode colocar em movimento decisões indispensáveis para fortalecer ações pedagógicas presentes e futuras; o aspecto organizacional do ensino como também as condições do sujeito de reconhecer as rotinas necessárias à prática pedagógica são base para a dinamização do trabalho em sala de aula.

Logo, a formação precisa priorizar os processos coletivos, valorizando os espaços comuns capazes de propiciar a construção de conhecimento pedagógico compartilhado.

Nessa direção, a incorporação de uma cultura de colaboração implica a compreensão dos processos de mediação e interação entre pares, pondo em jogo a tomada de decisões, indispensáveis ao fortalecimento da cooperação; ou seja, auxiliar o outro pode iluminar minha própria experiência, além de proporcionar sua ampliação. Por fim, é importante referir os processos formativos que exigem espaços de reflexão compartilhada, considerando-se os múltiplos contextos socioculturais dos sujeitos desse processo.

Referências

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes: conhecimento compartilhado e conhecimento pedagógico compartilhado. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária. Glossário**. Brasília: INEP, 2006. p. 378. v. 2.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos**: novas perspectivas para educação básica e superior. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, CNPq/UFSM, 2007-2009.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. In: TRAVESSINI, C. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2008. p. 102-120. v. 1.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos**: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. Projeto de pesquisa. Bolsa PQ – CNPq, 2009-2012.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. In: BERBEL, N. A. N.; PULLIN, E. M. M. P. (Org.). **Pesquisas em educação**: inquietações e desafios. Londrina: EDUEL, 2012. p. 243-259.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras nos processos de formação da professoralidade. **Educação**, v. 3, p. 489-501, 2006.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - PEDAGOGIAS (ENTRE) LUGARES E SABERES, 5., 2007, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem colaborativa: processos formativos em construção. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 7., 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: UNIVALI. p. 1-15. v. 1

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S.; MACIEL, A. M. R. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 2-14.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995.

CUNHA, M. I. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 349-374.

FERNANDES, C. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74, 1992.

ISAIA, S. M. A. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 263-277.

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem na docência superior: desafios para a formação de professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

ISAIA, S. M. A. Verbetes: trajetória, trajetória de formação, carreira pedagógica, atividade docente de estudo, sentimentos docentes. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária. Glossário**. Brasília: INEP, 2006a, p. 376. v. 2.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006b. p. 65-86. v. 5. (Coleção Educação Superior em Debate).

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

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVESSINI, C. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ISAIA, S. M. A. **Os movimentos da docência superior**: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento. Projeto de Pesquisa PQ – CNPq, 2010- 2012.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas. In: RAYS, A. **Educação matemática e física**: subsídios para a prática pedagógica. Santa Maria: UNIFRA, 2006. p. 69-86.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007a. p. 161-177.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E.; KRAE, E. D. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007b. p. 107-118.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: Ed. da PUCRS, 2011. p. 187-200.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafios da entrada na carreira docente. **Educação - Revista do Centro de Educação**, v. 36, n. 3, p.425-440, set./dez. 2011.

MACIEL, A. M. R. **Docência, tutoria e discência em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA)**: processos formativos nos cursos de licenciatura da UAB/UFSM. Projeto de Pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2011-2013.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: bem busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. **Pedagogia universitária. Tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009. p. 63-77.

MACIEL, A. M. R.; ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Repercussão da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, v. 35, p. 1-18, 2012.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MARCELO, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2. ed. Barcelona: EUB, 1999.

MAZZOTTI, B. Formação de professores: racionalidades em disputa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 74, p. 279-308, 1993.

SANTOS, L. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.). **Universidade futurante**. Campinas: Papyrus, 1997.

Recebido: 22/07/2012

Received: 07/22/2012

Aprovado: 29/09/2012

Approved: 09/29/2012