

Selma Garrido Pimenta • Maria Isabel de Almeida
(Orgs.)

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

caminhos para a formação de professores

PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

aspectos teóricos e práticos

Léa das Graças Camargos Anastasiou¹

Introdução

Este texto traz um recorte sobre a prática e a teoria presentes em processos de formação continuada do docente universitário, efetivados com grupos de docentes e gestores de diversas instituições de ensino superior, a convite da administração das mesmas.

Embora aborde experiências efetivadas em contextos institucionais, ressalta-se que essas experiências abriram espaços para a participação voluntária de docentes e gestores de diversas unidades ou cursos, em encontros mensais de quatro a oito horas de atividades denominadas Formação Docente Continuada e/ou Curso de Pedagogia Universitária e objetivando sempre uma consolidação de grupos institucionais de apoio pedagógico, que atuavam como corresponsáveis pelo planejamento e execução de encontros mensais e de análises pe-

1. Professora aposentada pela UFPR, com mestrado em Currículo pela Universidade Federal do Paraná, doutorado e pós-doutorado em Educação na USP, atua em processos de formação continuada do docente universitário e em consultorias para revisão de currículos, em processos de avanços articulativos. E-mail: <lea.anastasiou@gmail.com>.

riódicas, momentos nos quais também se efetivaram espaços para formação continuada desses mesmos grupos, que permanecem nas instituições e dão continuidade ao suporte e às ações de formação continuada ou revisão curricular.

Registra os objetivos propostos nas diversas etapas do trabalho, os procedimentos dele derivados, destaca alguns elementos do suporte teórico utilizados como pontos de referência para discussão dos focos levantados como prioritários no diagnóstico realizado com os grupos de trabalho, ou seja, os elementos contextuais constatados e que foram colocados como desafiantes pelos docentes/gestores, e relata tópicos referentes à avaliação do processo pelos participantes, efetivada por meio de questionários no término do cronograma dos trabalhos dos grupos.

Destaca também alguns aspectos referentes aos desafios exigidos na ampliação e desenvolvimento da inteligência emocional, essencial às profissões que lidam com pessoas e grupos, como é o caso da docência universitária.

O contexto do processo

Desde o início desta década (2000), as instituições iniciaram ações de formação docente na educação superior, decorrentes de posicionamentos referentes às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, iniciando-se pela área de Saúde, em especial ao Curso de Medicina, e estendendo-se a vários cursos que atuavam em conjunto nos cenários comuns de prática e que tomavam a indicação da formação generalista do futuro egresso como foco do processo curricular. Para essa formação um dos desafios era atuar colocando o estudante como sujeito ativo e responsável por sua aprendizagem e percurso no curso, o que exigia uma revisão na organização curricular e, principalmente, na atuação docente.

Para efetivar o processo, buscavam a consultoria de especialistas na formação docente, motivo pelo qual me inseri nesses processos,

inicialmente na área de Saúde, mas depois envolvendo processos com docentes de vários cursos e áreas. No recorte aqui registrado, vamos tomar a questão da formação docente e não a questão da revisão curricular como objeto de nossas considerações.

Constatamos que essas ações de formação continuada e que geravam a busca da ação pedagógica no processo decorriam de alguma diretriz da gestão institucional referente à valorização da graduação, objetivando programas e ações diversos, dentre os quais se situaram os processos de revisão curricular e/ou os Cursos de Pedagogia Universitária, objeto desta narrativa.

Os projetos de formação continuada visavam apoiar propostas e programas para experimentação de novas formas de organização curricular, de ensino na graduação nos quais os tradicionais modelos pedagógicos baseados em aula exclusivamente expositiva pudessem ser repensados e reavaliados, visando à melhoria da qualidade do ensino de graduação, apoio às comissões de revisão curricular e promoção ao desenvolvimento profissional e acadêmico de docentes.

Ou seja, pontuamos que processos como este aqui focado se tornam mais possíveis quando se criam espaços institucionais referentes às possibilidades de avanços para os cursos de graduação, passando pela formação continuada dos docentes interessados e chegando até a possibilidades estruturais, referentes às organizações de cursos.

Em algumas instituições encontramos já em ação os núcleos ou grupos de apoio pedagógico, em outras eles foram sendo organizados no decorrer do processo, sendo habitualmente compostos por docentes de diversas áreas e que se interessavam pelo ensino de graduação e pela formação docente pessoal e dos colegas de cursos.

Os grupos de trabalho foram formados assim sempre por docentes que faziam parte da equipe pedagógica de apoio, embora em sua maioria não tivessem formação específica em Pedagogia Universitária, e por docentes interessados em fazer um percurso de formação continuada, tomando sua experiência docente, fosse ela qual fosse, como ponto de partida e de chegada do processo. Contamos também, nos grupos de trabalhos dos docentes, com a participação de docentes que

exerciam papéis de gestores, como coordenadores de curso, setor ou departamento (dependendo do tipo de organização administrativa que a instituição utilizava), e em duas instituições foram organizados grupos específicos de gestores, que exerciam papéis de coordenadores de curso.

Embora esse grupo tenha vivenciado um programa de estudos e ações mais direcionados às questões da gestão, vários aspectos focados com o grupo de docentes foram também objeto de discussão, estudos e análises, pois todos se voltavam ao ensino de graduação, seus objetivos e seus sujeitos.

Os encontros eram mensais, variando a carga horária entre quatro e oito horas presenciais, e esses estudos foram sempre complementados por atividades e estudos a distância, solicitados no intervalo dos encontros e retomados nos momentos presenciais.

Considerando as vivências efetivadas anteriormente com docentes e gestores universitários de diversas instituições² e os elementos da teoria pedagógica com os quais temos trabalhado, ao elaborar o pré-projeto propusemos como objetivo geral “estimular o desenvolvimento de intervenções no cotidiano visando efetivar o papel da pedagogia no ensino superior e compreender, renovar e valorizar o seu papel nas práticas de atuação docente e coordenação pedagógica, nos contextos institucionais, a partir de diagnóstico efetivado institucionalmente e com os grupos de trabalho”. Uma vez aprovado, este objetivo 2009 direcionou a organização das ações norteadoras dos encontros, sendo acompanhado continuamente também nas discussões de preparação e análise do processo pelos Núcleos ou Grupos de Apoio

2. Foram elas: a Unerj de Jaraguá do Sul em 1999-2000; a Univille — Universidade de Joinville — nos processos continuados com docentes (2001-2002); a UFSC — Universidade Federal de Santa Catarina, na reorganização curricular do Curso de Medicina em matriz integrativa (2003-2004); a Unoesc — Universidade do Oeste Catarinense (em 2004-2005); Uniplac — Universidade do Planalto Catarinense — em 2005; a Unochapecó — Universidade Comunitária da Região de Chapecó — na construção coletiva e formação continuada da matriz integrativa do Curso de Medicina (2005-2006) com percursos de profissionalização docente de caráter processual e com suporte institucional; e os Cursos de Pedagogia Universitária efetivados com docentes e gestores da USP, em nove grupos de trabalhos, entre 2007 e 2009.

Pedagógico — e colocado como foco do instrumento de avaliação utilizado no encerramento do processo, com cada um dos grupos de trabalho.

Destacamos que, pela diversificação dos grupos de trabalho e a organização dos calendários, o fator *tempo mensal em cada encontro* foi, a nosso ver, um elemento importante de referência no processo; por exemplo, os grupos que se reuniram seis horas/mês, em dois períodos (manhã e tarde), obtiveram um entrosamento e uma participação mais visível durante os encontros, com realização de atividades presenciais mais diversificadas e vivenciadas com mais entusiasmo. Acreditamos que isso tenha ocorrido em virtude dos dois períodos de trabalho, horas contínuas e mais produtivas: no final do dia, alguns destacavam o cansaço enquanto outros relatavam não haver percebido o tempo passar. Assim, embora o tempo global do curso tenha sido similar, captamos de forma diversa o envolvimento dos sujeitos quando se gasta um maior número de horas em cada encontro.

Nos encontros que duraram oito horas/dia, também o rendimento pareceu mais efetivo que nos encontros de quatro horas/dia. Nossa percepção é que quando o docente destina aquele dia para sua atividade de formação profissional, ele *mergulha* nela sem estar preocupado com a saída para este ou aquele compromisso, reservando aquelas horas para si. E passando juntos um maior número de horas, o grupo se vincula com maior rapidez, se solta mais nas atividades que exigem o partilhar (sejam duplas, trios ou grupos de quatro ou cinco participantes), planeja melhor o intervalo entre os encontros mensais, se articulando para as tarefas não presenciais.

Numa das versões dos Cursos de Pedagogia Universitária 2009 foi criada uma turma modular, organizada com módulos de três encontros em dias seguidos, com dois períodos em cada dia, visando atender docentes que se encontram impossibilitados de se inserir no grupo de encontros mensais e que preferiam concentrar os estudos nesses três módulos previstos para abril (antes dos feriados da Semana Santa), julho (durante as férias escolares) e setembro (no recesso da semana da Pátria). Verificamos que o encontro em três dias sequencia-

dos criou também uma dinâmica muito intensa de produção e trocas, avaliadas como muito positivas no instrumento final de avaliação, respondido pelos participantes.

Com um tempo maior nos encontros, ocorre também a oportunidade de conviver, conhecer e compartilhar mais e melhor de experiências de outros cursos, setores, departamentos ou unidades, o que no período de quatro horas acaba ficando mais cerceado pela restrição da carga horária em relação ao percurso proposto para o dia de trabalho. E também possibilita o uso de diversas estratégias que exigem mais tempo em sua execução, o que fica dificultado quando o tempo é mais restrito.

A importância do fator tempo diário mensal fica aqui destacada também considerando que, em processos dessa natureza, trabalhamos com uma categoria profissional que está historicamente acostumada a ações individuais, sendo o trabalho coletivo e cooperativo algo a se apreender e sistematizar, o que, além dos objetivos e do clima construído com o grupo de trabalho, também depende do fator tempo.

O vínculo e a troca de experiência foram elementos muito destacados nas questões abertas do questionário de avaliação, como fator de abertura de visão, da paciência para ouvir e esperar a vez, ampliando o ânimo para enfrentar os desafios da docência, alterando o sentimento de solidão com os problemas, levando à percepção de que é possível fazer diferente como ali narrado, vivenciando ações de ajuda e colaboração.

Os participantes destacaram também a revisão da maneira de *ser* docente, a importância de trabalhar com áreas de lógicas diversas e distintas e com as visões a elas relacionadas, de conhecer projetos diversos e interessantes de outros cursos e áreas, ampliando também a visão acerca de temas para grupos de pesquisa sobre a graduação, identificando sucessos, limitações e necessidades de outros setores.

A oportunidade de partilhar atitudes e saídas executadas, de perceber possibilidades integrativas de disciplinas, que eram vistas como unidades dispersas no quadro teórico-prático do curso, ao lado de questionamentos, incertezas e fracassos foi destacada em relação à

vontade de acertar, de influir e avançar na direção de trabalhos coletivos nos colegiados, levando a perceber o compromisso com a graduação para além do aspecto pessoal ou de sujeitos isolados. Associamos esses dados com os estudos de Rogério da Costa acerca do necessário desenvolvimento da inteligência emocional, que amplia a consciência de si, diante do próprio sujeito e do grupo.

Temos observado que na vida e na carreira universitária faltam oportunidades sistemáticas de crescimento pessoal e grupal para o trabalho coletivo, com desenvolvimento intencional da habilidade de lidar com o outro, com a diversidade de pensamento e de ação, de desenvolvimento de processos cerebrais de mediação, que incluem o ouvir e analisar antes de defender ou atacar as ideias, assim como da importante distinção entre a ideia do outro (movimento natural de discordância, fundamental até para o crescimento das sínteses e dos fundamentos dos argumentos) e a pessoa do outro. E o tempo grupal é fator também importante, no lidar com esses desafios.

Destacamos também a importância fundamental do clima de trabalho com grupos de docentes. Como profissionais altamente qualificados para resolver questões importantes em processo de pesquisa e derivadas de produção de conhecimento de ponta, vivem habitualmente situações costumeiras de trabalho individual e, muitas vezes, competitivo. E para a saúde do grupo e avanço na profissionalização docente, é fundamental sentir-se bem no grupo, à vontade com as atividades propostas, seguros de que podem divergir em ideias, mas que é adequado buscar o princípio unificador dos trabalhos docentes para conciliar a existência sadia e natural do pensamento divergente.

Estes e outros elementos que serão destacados ao longo do texto fizeram parte então do instrumento de avaliação, preenchido individualmente no último encontro, visando coletar dados que nos possibilitem conhecer as percepções dos participantes num momento de encerramento cronológico de um processo de formação continuada, dar-lhes espaço para registrarem sentimentos, sínteses e valorações acerca da vivência, possibilitando também a revisão de processos dessa natureza, na direção da construção de novas referências de tra-

balho para os grupos de apoio pedagógico institucionais e para educadores que tomam a prática docente do ensino superior como foco de seus trabalhos. O preenchimento do instrumento possibilitou também aos participantes uma revisão da caminhada efetivada, conforme registrado em alguns dos documentos coletados.

Anotações do processo: o percurso dos processos de formação docente continuada na Educação Superior

O percurso percorrido pelos grupos de estudos mais recentes vem seguindo uma trajetória que, em linhas gerais, já havia sido vivenciada em instituições anteriores, mas buscando sempre respeitar as características próprias a cada instituição, que acabam por determinar valorações, ações e culturas quanto à docência, diversas entre si. Como princípio fundante, partimos da prática profissional do grupo de trabalho, levantamos os desafios para estabelecer os objetivos e também buscamos que os participantes identificassem as suas principais qualidades para exercer a profissão docente. Essa estratégia de apresentação de grupos, que é processada com relação a seus fins e possibilidade em aula universitária, objetivou construir uma primeira representação da docência, do momento do grupo, como cada um se via como professor e o que se constituía desafio na ação docente. Esses elementos foram se agrupando em possíveis categorias de abordagem tanto teórica quanto prática, auxiliando no diagnóstico inicial e possibilitando a revisão do pré-projeto, habitualmente entregue por antecipação à instituição contratante, levando a uma formulação mais apropriada do projeto norteador do trabalho grupal.

A partir desse diagnóstico, se reafirmaram ou se revisaram os objetivos de trabalho estabelecidos no pré-projeto. A seleção dos conteúdos foi então retomada e reorganizada em relação às atividades que tomam a prática docente como foco do processo. As formas de acompanhamento ou avaliação contínua foram processadas a partir do nível das atividades produzidas ao longo do caminhar dos grupos.

Nas diversas vivências anteriores verificamos haver um desconhecimento do determinante histórico do *habitus*³ docente predominante, tanto no que se refere à organização dos cursos de graduação como à efetivação das propostas dos mesmos na construção do percurso de formação contínua do estudante, no curso e na aula universitária. Por isso, utilizamos a problematização sobre como se organizou o projeto de curso no qual cada docente participante atua, suas características, como se insere a disciplina nesse contexto (uma vez que a maior parte dos cursos ainda atua a partir do modelo napoleônico: grade, organizada por justaposição de disciplinas, composta por um ciclo básico e um profissionalizante), como se dá a articulação dessas partes no projeto de graduação, como se organizam os planos de trabalho docente e discente em relação aos objetivos propostos no curso e em suas diversas etapas e como se dá a abordagem quanto aos conteúdos no que se refere à metodologia.

A avaliação, tomada sempre como forma de acompanhamento, é inserida de forma gradual no percurso do processo de formação continuada dos docentes.

Os elementos teóricos foram sendo buscados e relacionados com os dados da prática trazidos pelos docentes, ao realizarem as atividades propostas: leituras e estudos de textos e apresentação em grupos relacionando-os com elementos da prática, relatos de experiência em aula, construção de quadros de identificação dos modelos de ensino dominante, descrição de práticas habitualmente utilizadas, apresentações de sínteses, estudo de caso, exposição dialogada, estudo de texto, vídeos para análise, uso de ferramentas de comunicação a distância (Moodle, Tidia etc. têm sido as plataformas mais utilizadas), construção de mapas conceituais, análise de instrumentos utilizados para verificação de aprendizagem, entre outros.

Destacamos também a atividade de análise do projeto do curso e a análise da contribuição dos conteúdos com que trabalha no percurso

3. *Habitus*: "conjunto de disposições e de esquemas que forma uma gramática geradora de práticas, ou ação como resposta pré-programada, mas também por esquemas operatórios de alto nível". (PERRENOUD, 1993, p. 108).

de formação profissional que o universitário efetiva. Com elas, objetiva-se definir e sistematizar possíveis articulações entre as áreas de conhecimento ou disciplinas, reconstruindo um quadro teórico prático global e articulado do curso, como suporte à reescrita dos Planos de Ensino em Programas de Aprendizagem,⁴ numa discussão contínua acerca dos elementos teórico-práticos que vão surgindo e emergindo dos estudos, por meio das vivências de diversas estratégias de trabalho em aula (de individuais a grupais), estratégias estas que compõem um percurso avaliado pelos participantes como referência para alterações das práticas docentes tradicionalmente usadas em aula.

Ao realizarem as atividades que intercalam os encontros mensais, várias sínteses importantes são efetivadas e trazidas aos grupos de trabalho, obtendo-se assim novas sínteses de qualidade crescente em complexidade e auxiliando o envolvimento no processo; dessas sínteses, obtiveram-se elementos que foram encaminhados aos grupos decisórios da instituição e puderam ser referência para alterações em deliberações e documentos normativos institucionais.

Assim, as produções dos docentes passam a constituir-se elementos de revisão e de levantamento de questões, de dúvidas e de busca de respostas às questões da realidade educacional, funcionando também como atividade complementar a distância, computando carga horária no certificado final do curso.

Destacamos que um dos fundamentos teóricos da pedagogia universitária no trabalho com adultos (também aplicável aos universitários, quase adultos), qual seja, partir da prática social do grupo, problematizá-la, retomá-la a partir da teoria existente, realizar atividades de sistematização desses elementos recolocando-os nos cenários de práticas e voltar a analisar essa mesma prática, retomando-a e até realizando sua reescrita, tem sido validado como exequível e desejável na construção do conhecimento, e que, mesmo tendo sido proposto há décadas,⁵ são vivenciados e passíveis de sistematização. Com isso, os

4. A respeito dos Programas de Aprendizagem, ver Anastasiou e Pessate (2007).

5. Estamos aqui nos referindo aos clássicos textos de Saviani (1982) e Vasconcellos (1994).

momentos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento passam a ser auxiliares na reconstrução da prática docente.

Dados do processo, da ação executada e anotações dos participantes

Ao final do processo um documento de avaliação com vários itens foi sistematicamente respondido pelos participantes. Neste espaço destacaremos alguns, numa visão geral, uma vez que aspectos específicos vêm sendo e se constituirão em produção futura.

Com relação aos objetivos, foi solicitado que os participantes identificassem se cada objetivo do programa de curso havia sido: “não vivenciado, vivenciado, muito vivenciado” ou ainda “utilizado em alteração de percepção e ação”.

Pelos dados obtidos, verificamos que os itens identificados como “não vivenciados” por vários participantes se referiam a ações colegiadas que exigiam intervenção nos colegiados dos cursos de origem, tais como:

- Discutir a ação colegiada docente junto a colegas do curso.
- Integrar os saberes curriculares que leciona com outros do currículo.
- Repensar o curso, disciplina ou módulo, realizando alterações no curso onde atua.
- Mobilizar e integrar docentes participantes dos grupos.

Um dos pontos de análise no trabalho com docentes universitários referente a produtos e alterações obtidos a partir do processo se dá quando estão envolvidos o conjunto de docentes de um curso, ou uma parcela numericamente significativa ou apenas um pequeno grupo ou sujeito isolado. Em nossas vivências até o momento verificamos que, quando ocorre uma participação significativa do colegiado de um curso, as possibilidades de abrangência e sistematização de avanços

são mais consistentes, visíveis e contagiantes, podendo também ser mais bem acompanhadas através das alterações definidas coletivamente.⁶

No caso dessa experiência, as inscrições foram individuais e em número definido (sessenta vagas em média para cada turma); os grupos de trabalho tinham a vantagem de contar com participantes de vários cursos, áreas e institutos, possibilitando trocas incríveis, mas a desvantagem de não abranger um grupo significativo de um mesmo colegiado, dificultando ações coletivas e articuladas na direção da reconstrução do projeto de curso e de uma ação coletiva e fundamentada do corpo docente num trabalho cooperativo. No entanto, vários participantes estão atualmente em atividades de revisão curricular nos seus cursos de origem, por já estarem mobilizados e se sentirem mais fortalecidos com as trocas efetivadas.

Talvez por isto, os itens marcados com maior intensidade como “vivenciados e muito vivenciados” se referiam mais diretamente a ações resultantes de conhecimento, decisão e aplicação pessoal de cada participante. Destacaram então:

- Identificar os modelos de influência, presentes na própria ação docente cotidiana.
- Identificar formas de superação da ação tradicional e aplicá-las na prática cotidiana.
- Estudar formas de ensinar e avaliar a aprendizagem.
- Repensar os objetivos de ensino utilizados no semestre.
- Reescrever o plano de ensino em programa de aprendizagem.
- Discutir formas de romper a lógica de passividade dos alunos e a lógica tradicional docente, via estratégias integrativas e desafiadoras.
- Propor ações de construção do conhecimento aos estudantes nas unidades trabalhadas.

6. Como foi o caso do corpo docente do Curso de Medicina da Unochapecó (2005-2006), que trabalhou coletivamente no planejamento e organização dos Programas de Aprendizagem do currículo, antecipadamente à implantação da matriz integrativa.

- Trabalhar com as categorias de construção do conhecimento, propostas por Vasconcellos.
- Mediar a evolução do processo informativo para a construção do conhecimento, com os estudantes em aula.
- Compreender o Projeto Político-Pedagógico do Curso como norteador do curso.

Para o mesmo rol de objetivos, foi solicitado ao docente que identificasse os aspectos que, além de serem vivenciados ou muito vivenciados, tivessem uma avaliação pessoal sobre “alteração de percepção e de ação”; verificamos que também aí houve a mesma ênfase citada quanto a ações pessoais no desempenho docente; os mais marcados e em ordem decrescente foram:

- Rever o perfil profissiográfico do curso em que atua, repensando a disciplina que rege.
- Repensar os objetivos de ensino utilizados no semestre.
- Reescrever o plano de ensino / programa de aprendizagem.
- Realizar atividades visando construir a síntese dos conhecimentos em aula.
- Discutir formas de romper a lógica de passividade dos alunos e a lógica tradicional docente, via estratégias integrativas e desafiadoras.
- Repensar os objetivos de ensino utilizados no semestre.
- Estudar formas de ensinar e avaliar a aprendizagem.
- Mobilizar e integrar docentes participantes dos grupos.
- Compreender o Projeto Político-Pedagógico como norteador do coletivo do curso.
- Ampliar a visão do currículo, na direção de um quadro teórico-prático, articulado.
- Repensar o curso, disciplina ou módulo, realizando alterações no curso em que atua.
- Realizar a avaliação como forma de acompanhar e tomar novas decisões de ensinagem.

- Propor ações de construção do conhecimento aos estudantes nas unidades trabalhadas.
- Identificar formas de superação da ação tradicional e aplicá-las na prática cotidiana.

Se o docente revê o Projeto do Curso, o perfil profissiográfico proposto e a forma de articulação dos conteúdos, dirigindo-os a uma trajetória articulada dos saberes, percebe e efetiva alterações no curso da aula no que se refere ao ensino-aprendizagem, portanto, quanto a metodologia e formas de acompanhamento, propõe-se a superar formas de ação tradicional e registra isto, pode-se supor que os elementos da teoria pedagógica foram significativos e cumpriram o papel objetivado, neste percurso de formação continuada.

Sabe-se que a alteração da percepção não é garantia da alteração da ação, mas nas questões abertas muitos participantes deixaram depoimentos acerca das alterações que já estão efetivando. Outro movimento importante foi a indicação do Curso de Pedagogia Universitária a outros colegas de colegiado, o que verificamos no diagnóstico das turmas de 2008, e o constante depoimento acerca da falta que fazia a presença de outros colegas do colegiado para facilitar as mudanças que iam percebendo como necessárias, ao longo do processo.

Os conteúdos como meio

A partir dos objetivos citados anteriormente, a organização dos saberes da área pedagógica buscou atender aos dados do diagnóstico e ao quadro teórico-prático existente sobre pedagogia universitária a eles relacionado, num contexto de trocas deliberadas, num clima de trabalho que as facilite e produza.⁷

7. A este respeito, ver: Anastasiou (2008).

Esses conteúdos foram trazidos a partir de textos de estudo, exposições, vídeos, usando como suporte do trabalho grupal os momentos e as categorias de construção do conhecimento propostas por Vasconcellos,⁸ categorias que foram estudadas no texto do autor citado e também processadas ao longo dos encontros, a saber: momento de mobilização para o conhecimento, o de construção do conhecimento com o suporte das categorias de significação, historicidade, problematização, continuidade-ruptura, criticidade, totalidade, práxis, e o momento de elaboração da síntese do conhecimento.

O ponto de partida de utilização desse processo com os momentos iniciou-se no diagnóstico inicial e com o estudo dos modelos históricos de influência da organização universitária, que se refletem tanto no currículo quanto na ação docente ao planejar e exercer a docência. Identificar determinantes históricos amplia a significação, a problematização, a continuidade-ruptura, a totalidade, embora a categoria básica seja a da historicidade, auxiliando na compreensão do atual *modus operandi* presente na aula universitária.

Na análise de aulas dadas, os docentes identificam as categorias em que habitualmente já trabalham, as que gostariam de acrescentar, considerando os objetivos propostos no programa de aprendizagem revisado, e como essas categorias auxiliam na compreensão e na apreensão dos conteúdos e de suas relações pelos universitários. Percebem também que cada uma dessas categorias abrange e reforça as demais.

Destacamos que esses elementos compõem um quadro que se articula com outros trabalhados no processo, tais como: a visão moderna e pós-moderna de ciência em relação à organização curricular e o desafio do trabalho articulado na superação da grade e em direção a processos de matriz integrativa, analisados também em relação aos elementos da teoria da complexidade, que nos desafia a entender o todo para além da soma, buscando a articulação das partes. Esses elementos, presentes e fundantes dos currículos em grade e/ou em matriz integrativa, foram então analisados em relação ao projeto polí-

8. A este respeito consultar: Vasconcellos (1994) e Anastasiou (2007, p. 36-39).

tico-pedagógico do curso trazido pelo participante, ao perfil profissional proposto no mesmo e à mediação docente que vem sendo efetivada.

Esses elementos foram tomados como foco em relação à análise complementar de tópicos dos dispositivos legais de âmbito nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação) e os de âmbito institucional, norteadores da graduação. Trata-se de uma rede relacional muitas vezes não conhecida ou cuja articulação não é percebida pelos docentes universitários e que influencia a visão de totalidade do trabalho docente e da função social da universidade no que se refere ao ensino de graduação.

São elementos que possibilitam ao docente rever-se como partícipe de um projeto institucional, que apresenta (pela manutenção ou mudança) percursos que podem alterar os rumos, os projetos de vida dos universitários que os vivenciam e que acabam por fazer parte (conscientemente ou não!) de um projeto de país, fato que muitas vezes escapa ao docente universitário, preocupado apenas com sua disciplina, suas aulas e suas turmas de estudantes, uma vez que lhe escapa uma visão mais ampla dessa totalidade que determina também o ensino de graduação⁹ e sua atuação nele.

A partir da análise do projeto de curso e do currículo, assim como de sua atuação neste currículo, partindo dessa rede relacional citada anteriormente, efetivou-se a análise dos projetos de docência que cada professor pretende efetivar, discernindo os conteúdos que ensina como saberes (ou seja, dando ênfase à importância da tradução dos mesmos conforme o nível de apreensão dos estudantes reais com quem trabalha), estruturando-os em essenciais, complementares, de ordem cognitiva conceitual e/ou factual e relacionados aos procedimentais e

9. Ver Boaventura de Sousa Santos, ao pontuar que "a incapacidade política do Estado e do projeto nacional repercutiu-se numa certa incapacidade epistemológica da universidade e na criação de desorientação quanto às suas funções sociais (...) nos países periféricos e semiperiféricos no novo contexto global exige uma total reinvenção do projeto nacional sem a qual não haverá reinvenção da universidade" (SANTOS, 2005, p. 48-49).

atitudinais,¹⁰ assim como aos níveis de abordagem introdutória, de fundamentos e até de aprofundamentos, ao longo da crescente complexidade curricular proposta no projeto do curso.

Para isso o suporte quanto ao funcionamento do cérebro, em relação às operações de pensamento mais trabalhadas e propostas no perfil profissiográfico do curso, retoma saberes docentes relativos aos processos cognitivos e à relação professor-estudante, também no que se refere a dificuldades e manejo de classe, identidade docente profissional, tanto pessoal quanto do colegiado em que atua, que planeja e se responsabiliza por determinado percurso universitário proposto aos estudantes.

Nesse contexto de desafios, estudos sobre a metodologia dialética e as formas de ensinar e apreender têm uma função importante, pois o processo de *tratar, produzir, utilizar e memorizar* as informações¹¹ é algo bastante complexo, ou seja, exige uma tessitura intencional, que é mais facilmente apreendida se relacionada com as questões da vivência docente que os professores apontaram no diagnóstico inicial.

Esses estudos objetivam construir ferramentas de trabalho docente em que o foco da transmissão seja superado por incorporação, por outros elementos, tais como: *no tratamento das informações*, trabalhar com o estudante a leitura dos dados, decodificar os significados, perceber e observar, avaliar e criticar as informações recebidas ou produzidas, combinando e transformando as informações.

Na *produção de informações*, que já se constitui em outro nível de trabalho docente e discente exigindo outras estratégias, Not (1993) propõe trabalhar com descoberta de novas informações, pela dedução, experimentação e percepção de analogias; além disso, redescobrir os conteúdos a aprender, tratar os conteúdos sob forma de problemas, organizar plano para busca de relação ou lei, através de uma pesquisa, efetuar-la, fazendo o balanço, e formular informações, utilizando fórmulas e símbolos, formal e/ou verbal.

10. Classificação adotada de Zabala (1998).

11. A esse respeito, ver Not (1993).

Na *utilização de informações*, o mesmo autor nos propõe estudar os casos particulares, formulando regras e leis de diversas maneiras, além de atividades que levem a reproduzir, transpor ou inventar um processo ou uma conduta, escolhendo um processo apropriado, observando seus efeitos e modificando-o, caso necessário.

Essas propostas anteriores objetivam a apropriação dos conhecimentos curriculares, que chegariam a ser memorizados de forma significativa. Para a *sistematização de processos de memorização significativa*, Not nos propõe: dividir o conteúdo a partir de grandes áreas, aproximando conteúdos novos e já memorizados, associando escrita, leitura, desenho, planos, usando de atividades variadas para reprodução sistematizada. Quando se utilizar estudos de texto, o autor sugere uma organização do processo com a divisão ou destaque dos temas, focos, palavras-chave, efetivando diversas leituras separadas do texto e a preparação a sua apresentação, que exige a produção de sínteses significativas.

Todos esses elementos constituem um quadro acerca do que seja o apreender, enquanto apropriação intencional e deliberada, que atinge e altera o funcionamento cerebral, gerando em cada aprendiz uma nova elaboração de conceitos, que podem então ser aplicados, transferidos, revisados, reconstruídos e utilizados na solução das questões profissionais (no caso da formação universitária na graduação direcionada para uma profissão, mas também para a construção da identidade do sujeito aprendiz) e mediados pela prática intencional docente, comprometida com essa formação citada.

Com esses estudos busca-se, com os docentes partícipes do processo, superar a clássica visão de ensinar como *dizer o conteúdo* enquanto condição suficiente, embora saibamos que ela é muitas vezes necessária. Portanto, reduzindo a exposição à simples transferência ou transposição da essência da realidade para o pensamento, da esfera objetiva para a subjetiva, ou reprodução ou cópia de algo exterior ao pensamento.

Por isso, ao estudar com os docentes a metodologia dialética, destacamos os momentos de síncrese ou visão inicial do estudante

como ponto de partida para a ação docente e discente, visando atingir uma síntese qualitativamente superior e mais próxima possível do quadro científico e da realidade atual, através de variados processos de análise. Trata-se de um método¹² que começa por um conjunto vivo de elementos determinantes e busca, pela análise, as relações gerais, as categorias ou unidades de análise e estrutura, os sistemas estudados a partir das noções simples, visando à interpretação e compreensão, à apreensão e aplicação dos saberes apreendidos.

Isto leva a um movimento cerebral de caráter único em cada aprendiz — seja universitário ou docente — mais facilmente obtido se utilizadas as devidas mediações, uma vez que também a aprendizagem escolarizada possui um caráter social indiscutível. Entre outros, são mediadores os autores estudados, os colegas com quem se compartilham as atividades a resolver, as próprias atividades e os desafios que elas suscitam e principalmente os docentes, por dominarem os quadros teórico-práticos em níveis de complexidade, de forma indiscutível.

Sob esse aspecto, os elementos acerca do funcionamento cerebral são essenciais: se a natureza construtiva do conhecimento consiste numa representação mental construída também através da percepção e intuição, num movimento constante da síntese inicial para a síntese qualitativamente mais bem elaborada, é sobre esse movimento que se dirige a reflexão docente ao preparar a mediação a ser planejada em seu Programa de Aprendizagem e efetivada nas aulas.

Tomando como pressuposto que o “conhecimento não é imediato, a certeza não provém de uma leitura, de um contato direto com um objeto externo, se não há um objeto inteiramente exterior se dando a conhecer, se mostrando, e se a certeza é conquistada contra a dúvida, se a certeza é resultado do erro retificado” (CARDOSO, 1988), as ações discentes e docentes em aula irão centrar-se em outros focos para além dos simples atos de repassar informações e memorizá-las para os momentos de verificação.

12. Conforme LIMOEIRO, M. C. O mito do método. *Cadernos da PUCSP*, n. 7, ago. 1971.

Ao se rever a ação cerebral de apreensão de saberes em situações de apropriação e construção de conhecimentos, as relações, a maneira ou o modo como as feições e situações da realidade exterior se dispõem, se compõem e se comportam ao pensamento conhecedor, em si, entre si, no objeto e no espaço, numa totalidade e nova unidade, pode-se perceber o currículo com um novo olhar: em rede, num sistema de conjunto onde os elementos se constituem mutuamente, entrosados, fundidos e congregados, articulando-se mutuamente, integrando relações que respectivamente se constituem em sistemas mais amplos e complexos, visando à totalidade.¹³

Por isso, ao partir da prática social em vigor, toma-se a grade curricular historicamente existente, muitas vezes constituída como soma ou junção de disciplinas, para visualizar o projeto do curso como uma totalidade que transcende a soma delas e sua individualidade própria: as antigas disciplinas em seus elementos determinantes podem ser rerrevisadas em conjuntos integrados e totalizados, fazendo-se elementos de conjuntos mais amplos, num quadro teórico-prático global e articulado, datado e portanto histórico, exigindo contínua atualização, organizando-se em áreas de conhecimento científico, através de eixos ou atividades intencionalmente propostas.

Essa organização curricular possibilitada hoje pela abertura que as diretrizes curriculares nos colocam¹⁴ exige de nós, docentes universitários, a percepção e compreensão da ação viva cerebral, que engloba analisar em conjunto, comparar, reconhecer, confrontar, compreender, admitir, conceber, numa reorganização conceitual em cadeia, ao mesmo tempo interna e social.

Ao trabalhar os quadros científicos, traduzindo-os em saberes escolares, e desafiar os universitários a operar com eles, em atividades em que esses mesmos saberes sejam extraídos, inscritos, duplicados,

13. A esse respeito, ver Morin (2005).

14. Não estamos aqui fazendo uma apologia das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação; apenas destacando que existe uma abertura legal para a mudança e atualização curricular, no sentido da construção de percursos atualizados, politicamente situados, relacionados ao mundo do trabalho e superando visões de competências para o mercado de trabalho.

modificados, eliminados, manipulados em símbolos e signos, princípios e regras, num processo de computação viva e organizadora de si, a partir de si, em função de si e para si, possibilita-se que os docentes e os estudantes, como sujeitos, se assumam partícipes e seres conscientes do processo para pensá-lo, fazer escolhas, tomar decisões...

Essa ação de *computare* ou analisar em conjunto é afetada pelo código de linguagem, pelas relações interpessoais, pelas estratégias pessoais e coletivas relacionais já vividas e sedimentadas nos sujeitos em interação, pelos processos de transmissão e aquisição de informações e de conhecimento: daí a importância da formação docente continuada, para abrir espaços para reflexões dessa natureza.

O professor é uma pessoa...

Processos de profissionalização continuada em forma de curso ou de oficinas, ou com sequência de módulos, têm sido efetivados nos últimos anos, buscando profissionalizar o docente da educação superior para a docência. Temos constatado que os docentes que se inscrevem por iniciativa pessoal em processos como este aqui narrado já possuem uma preocupação com o seu fazer em sala de aula e com a preparação de ações mediadoras entre o quadro científico e os universitários.

Docentes com essa visão, ao falar no início do processo sobre as características e qualidades docentes que auxiliam e são importantes no *ser professor*, fazem os seguintes destaques: amor e gosto pela docência na graduação, indignação e enfrentamento da inércia, persistência, paciência, tolerância, crença e fé, entusiasmo, colaboração, criatividade, disponibilidade e vontade de aprender, organização, flexibilidade e respeito pela diversidade, gosto pela interdisciplinaridade, responsabilidade, compromisso, empreendedorismo, inovação, humildade, objetividade, liderança.

Essas qualidades, destacadas no primeiro encontro por grupos que vieram por opção participar de um curso de Pedagogia Universitária, com inscrição voluntária conforme já dito, revelam valorizar, no traba-

lho da graduação, ações associadas à mudança, à flexibilidade, a assumir-se como responsável pelo ensino de graduação, abertura à interdisciplinaridade, compromisso com a graduação, elementos essenciais para as ações hoje necessárias na mediação docente na universidade.

A ação docente, conforme já citado, é afetada pelo código de linguagem, pelas relações interpessoais, pelas estratégias pessoais e coletivas relacionais já vividas e sedimentadas nos processos de transmissão e aquisição de informações e de conhecimento, que fazem também parte da cultura institucional vigente. Muito do que o docente efetiva em aula tem uma relação direta com as experiências que vivenciou como estudante: nesse contexto se situa o *habitus* citado anteriormente.

E hoje, em sua ação relacional nas instituições de educação superior, lhe são exigidos saberes, comportamentos e atitudes que muitas vezes não foram objetos de estudo e sistematização em seus cursos anteriores. Rogério Costa¹⁵ nos alerta para a necessidade do desenvolvimento da inteligência coletiva no contexto dos trabalhos relacionais, que exigem atividades cognitivas, de comunicação e também afetivas, levando ao extremo da capacidade de pensar, imaginar, comunicar e sentir.

Ao destacar o necessário engajamento afetivo de certas profissões para atender bem e acolher, como é o caso da docência, é necessário acrescentar: traduzir, mediar, lidar com o inesperado e o novo a cada instante podem gerar angústia, estresse, depressão.

Nesse enfrentamento, propõe como hipótese de superação o que chama de “construção de si”, que exige um olhar específico: “trata-se fundamentalmente de um olhar voltado para a relação que nasce do lugar que se ocupa, mas que é provocada pela existência do outro... para uma relação andar é preciso estar lá onde ela acontece, é preciso se perceber existindo na relação”. Destaca que isto exige uma percepção de interdependência, possibilitada pelo desenvolvimento da inte-

15. Cf. Costa (2008).

ligência coletiva, entendida como um acordar, uma consciência de que “numa rede de relação coexistem outros indivíduos que precisam se compor num processo de mútua participação, colaboração, construção coletiva” (COSTA, 2008, p. 65-67).

E é aqui que se pode falar em “construção de si”, que abarca não apenas a consciência de si, “a consciência *no* indivíduo de sua *rede de sustentação subjetiva*” (COSTA, 2008, p. 65-67, grifos do autor.). “Consciência da interdependência não apenas em sua forma objetiva (dependo do trabalho de alguém), mas igualmente subjetiva (dependo da estima, do cuidado do outro) (...) a sustentação dessa interdependência está na construção da confiança, da integração de simpatias, de estima, de respeito e que a socialização dos afetos é a chave da construção e da sustentação do meio em que se vive e se trabalha” (COSTA, 2005), “tendo como principal objetivo mudar o *sentido* a partir do qual se promove a formação das redes sociais” (COSTA, 2008, p. 66).

Estes são elementos importantes para serem conhecidos, analisados e vivenciados nos grupos de profissionalização continuada do docente, uma vez que tratam de sujeitos que exercem uma profissão voltada para pessoas e grupos e exercida por pessoas e grupos, mas que historicamente não se constituem como equipes ou vinculadas em redes.

Embora se associe a cada curso universitário um corpo docente, as vivências efetivadas com os grupos de docente e também com aqueles que exercem a gestão têm trazido os desafios dos trabalhos curriculares que exigem trocas e articulações, articulações próprias e naturais e a um corpo em movimento, porque possui vida; perguntaríamos se hoje as partes do tal *corpo docente* estarão agindo como um corpo único, sintonizadas entre si e com um cérebro que oriente a articulação dessas mesmas partes. Segundo os relatos, a questão da organização departamental dificulta os processos de encontros (inclusive geográficos e presenciais) dos docentes, de reuniões onde professores que atuam num mesmo curso possam pensar, juntos, o percurso dos estudantes na universidade e o necessário revisar dos processos de ensino, fragmentado pela histórica estrutura (tanto de vínculo departamental quanto de organização fragmentada das disciplinas).

No momento do diagnóstico no primeiro encontro, nos desafios citados foram unânimes as falas quanto a: superar a estrutura departamental e organização por disciplinas, dar importância aos conselhos docentes e contatos interdepartamentais, conciliar os *tempos administrativos* para coincidir com o *tempo* de reestruturação do curso, envolver os órgãos representantes para alterações curriculares, rever a ação do departamento que atua como freio e filtro contra as mudanças, retomar a grade, que compartimentaliza os conteúdos, revisando-a. Quanto ao Projeto Político-Pedagógico, retomar resistências do corpo docente, o diálogo na própria unidade, a revisão da estrutura disciplinar, tendo o curso e não os departamentos como foco.

Destacam ainda que falta base teórica para compreender o porquê da flexibilização, para conhecer demandas da sociedade, havendo pouca formação crítica e cidadã dos profissionais; por isso o Projeto Político-Pedagógico não é fruto de construção coletiva. Daí a proposição de rever e alterar elementos da estrutura administrativa.

Do ponto de vista das relações pessoais, destacaram: enfrentar as resistências acadêmicas pessoais, as ações de retaguarda defensiva, rever as crenças, o desrespeito e a não valorização um do outro, mobilizando e envolvendo docentes e discentes para a mudança, criando atividades de diálogo entre docentes e entre estes e os discentes para superar dificuldade no trabalho com pares, por competição e rivalidades, e revisar o conceito de autonomia didática, que no senso comum é percebido como cada um fazer o que quer.

Ou seja, como outras, a questão da inteligência coletiva está posta como desafio, sendo este também mais um referencial teórico-prático a ser associado aos processos de profissionalização, possibilitado também pela abrangência e sistematização das atividades em duplas, trios e grupos que, ao serem vivenciadas pelos participantes, apontam rumos possíveis a serem trilhados pelos colegiados dos cursos de graduação. No trabalho com gestores¹⁶ foi importante a diferenciação

16. Sobre o curso com gestores encontra-se em construção uma análise e síntese específica, a ser socializada futuramente.

entre gestão de baixa e alta complexidade, também porque esses elementos puderam fazer parte de vivências e análises das formas de organização dos colegiados e setores nos quais atuavam os gestores do curso.

Daí também a importância dos grupos institucionais de apoio aos processos de profissionalização docente, que vêm se ampliando em diversas instituições públicas e privadas.

Ações institucionais de profissionalização: algumas anotações

As instituições de educação superior, que colocam o ensino de graduação como foco de tomada de decisões, têm percebido que as mudanças hoje necessárias nos currículos e formas de atuação docente e discente dependem de uma série de variáveis, e uma das fundamentais centra-se no processo institucional de profissionalização do docente, seja essa profissionalização inicial ou continuada. Embora os profissionais ingressem na docência por concurso, este nem sempre objetiva o domínio dos saberes pedagógicos necessários à docência em sua complexidade, se restringindo muitas vezes ao domínio da área a ser lecionada e à experiência com a pesquisa.

Por isso, um dos desafios relativos a esse enfrentamento refere-se à insuficiente formação para a docência exigida no ingresso e vivida pelos profissionais de diversas áreas de formação que atuam como professores, sem ter podido contar com as ferramentas teórico-práticas existentes hoje, em sua formação inicial de graduação. Constata-se também que existem programas de pós-graduação que não sistematizam saberes para a docência universitária, e, quando o fazem, essa iniciação se reduz a uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, insuficiente para tal formação, ainda que ressalvemos sua importância.

Destacamos como exceção, na formação de graduação, os profissionais que cursaram licenciatura, pois, ainda que nesses casos os estudos tenham sido habitualmente direcionados para as séries iniciais

e intermediárias, não focando a questão da mediação entre a teoria da área, o mundo do trabalho e o processo de aprendizagem dos estudantes universitários, estudaram sobre psicologia do desenvolvimento e cognição, sociologia e relações grupais, estrutura e funcionamento de ensino e as bases legais para os níveis de ensino previstos em legislação, didática e metodologia de ensino e aprendizagem, processo de avaliação, entre outros saberes necessários à docência.

É nesse contexto que temos visto se instituírem os grupos de apoio pedagógico, com várias denominações: Centro de Apoio Pedagógico (CAP), Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), entre outros. Esses grupos terão maior força e atuação crescente se constituídos em programa institucional que faça parte do Projeto Político Institucional, ou ligados a programas de profissionalização docente junto à Pró-Reitoria de Graduação e, acreditamos, devem ser institucionalizados, de forma a perdurar para além de uma proposta de gestão específica.

Habitualmente, esses grupos vêm sendo constituídos com docentes que se interessam pela melhoria qualitativa da docência e buscam ampliar sua formação também nesse aspecto, acabando por se tornar responsáveis por alterações curriculares e, conseqüentemente, pelo envolvimento dos pares e pela construção coletiva dos Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos em que atuam.

Embora imbuídos de um compromisso indiscutível com o ensino e aprendizagem dos estudantes e com a organização de currículos atualizados e significativos, esses professores atuantes nos grupos de apoio pedagógico sentem o desafio de se debruçar sobre a teoria e a prática existentes na docência universitária e se preparar para atuar no ensino tal como projetam ser desejável, assim como organizar grupos de estudos com seus pares dos cursos, visando a uma retomada no sentido da atualização docente. Destacamos aqui: *atualizar* tanto no sentido de colocar em ato como colocar no momento presente o necessário desempenho profissional, agindo como mediador entre o estudante universitário real, o mundo do trabalho e o currículo proposto coletiva e institucionalmente.

Alguns grupos de apoio pedagógico contam também com profissionais pedagógicos, mas também estes não tiveram o foco da docência universitária contemplado de forma sistemática na formação de graduação. No entanto se debruçam sobre as sínteses existentes, discutem as teorias e realizam pesquisas na área, de forma a avançar na construção de quadro teórico-prático tão necessário. É fundamental que esses grupos se fortaleçam, que se mantenham discutindo e elaborando novos referenciais, que deem força aos grupos de docentes que têm se estruturado tanto nas instituições privadas quanto nas públicas, de norte a sul do país, como evidenciam os encontros da RIES¹⁷ (Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior) sediada no Sul do país e agora se estendendo também para outras regiões.

Nas vivências aqui registradas os grupos de apoio se constituem em espaços que podem, como fruto do trabalho em parceria desses grupos com os docentes, construir avanços importantes tanto na revisão curricular quanto na formação continuada dos docentes. Pontuamos, por isto, sua importância.

A mediação dos pares e com os pares desafia e exige das equipes institucionais uma ação baseada em objetivos claros e estratégias facilitadoras. Exige um *feeling* acerca do que funciona melhor em determinado momento, uma flexibilidade de alterar o que estava previsto ou programado para aquele instante, pois cada momento é do grupo, sendo preciso captar, na dinâmica do momento, qual a continuidade mais adequada, com maturidade para abrir mão de um plano determinado e que, para ser "seguro", não precisa ser inflexível.

Por isto, pontuamos ser importante não perder de vista que o objetivo principal é de efetivar a *reliance*:¹⁸ deliberação de estabelecer vínculos sociais e profissionais em redes e alianças. Isto requer que o processo reflexivo evolua continuamente e que o vínculo vá se firmando entre os sujeitos para que as narrativas de questões, problemas e

17. Para mais informações sobre a Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior, ver: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/ries/>>.

18. A este respeito, ver Andaloussi (2004).

experiências sejam um fator determinante de crescimento pessoal e grupal.

Nas experiências vivenciadas até hoje, verifica-se que processos de formação continuada do docente estarão sempre desafiando os grupos de trabalho e os mediadores que neles atuam, no caso aqui narrado, os participantes dos grupos de apoio pedagógico, a estabelecerem o contrato inicial, pela combinação de um plano de trabalho geral derivado das necessidades do grupo, estabelecendo objetivos consensuados coletivamente. Para isto os mediadores precisam ter consciência do entorno, da cultura institucional em vigor e de toda força que esta possui, mas esforçando-se por ir além dela, no sentido de acreditar que novos rumos e processos podem ser traçados e vividos, havendo uma força de transformação e de novas ações se compondo em cada processo vivenciado.

No momento de trocas nos grupos de trabalho, o discurso enunciado revela o raciocínio vigente, os valores, a percepção existente. Cada depoimento é um presente, no sentido de ser doado ao grupo e no sentido de significar a percepção de um momento.

O raciocínio pode ser revisto e isto se fará mais adequadamente se o clima de trabalho for facilitador, pois as transformações de reflexão e ação vão se construindo no processo, ampliando inclusive a humildade, tão distante de nossas academias nos dias atuais. Por isto, é fundamental ser um bom ouvinte, paciente, possibilitando que a reflexão flua, pois ela é transformadora da percepção e de possíveis ações decorrentes.

É preciso atentar que os níveis de participação dos sujeitos serão variados, pois diversos são os sujeitos, estando aí a riqueza dos grupos, das trocas e da produção de atividades. Existe uma produção de saber didático proposto nos processos que é mais facilmente apropriada em processos de construção, sendo as atividades fundamentais nessa práxis, enquanto ação intencional e deliberada por parte do processo mediador e do sujeito que a operacionaliza.

A análise dos produtos auxilia na sistematização dos saberes objetivados; estes se constituíram dos quadros construídos, dos vídeos

assistidos, dos textos estudados, do projeto de curso e de seu perfil pretendido, do programa de trabalho docente, mesmo que ainda como plano de ensino em reescrita como programa de aprendizagem a ser proposto aos universitários e, nesses materiais, revendo objetivos, nexos relacionais com outras áreas, métodos, estratégias e formas de acompanhamento. E se possibilita a articulação do saber científico ensinado com o mundo do trabalho no qual o docente atua como professor e o estudante deverá atuar com profissional, em seus princípios e nexos, evidenciando que o saber está diretamente relacionado a um saber que, saber por que, saber para que e saber como.

Segundo Andaloussi (2004), os sujeitos ao produzirem ações sofrem efeitos, percebem tanto a permanência quanto as transformações, as possibilidades de vir-a-ser, levando o cérebro a estabelecer novas estratégias de ação, de negociação e de compartilhamento, facilitando o vínculo e a troca. A dinâmica obtida pelos elementos da teoria e da prática, em articulação, amplia a visão de totalidade e possibilita novas tomadas de posição.

Em publicação do ano de 2000, Morin (2000, p. 28) já nos alertava para a necessária ampliação da consciência, ao dizer que “encontramo-nos em um ponto em que o conhecimento científico está sem consciência. Sem consciência moral, sem consciência reflexiva e também subjetiva. Cada vez mais o desenvolvimento extraordinário do conhecimento científico vai tornar menos praticável a própria possibilidade de reflexão do sujeito sobre a sua pesquisa”. Por isso, esses espaços de formação continuada são tão importantes, no que se refere a um espaço dos sujeitos refletindo e revisando ações profissionais e também pessoais, no que cabe ao grupo de trabalho.

Sugere assim a restituição do diálogo como espaço de reconquista do eu, encarando-se o problema da subjetividade. As trocas podem se tornar o espaço de autoconhecimento e conhecimento coletivo; “a questão não é que cada um perca sua competência, mas que cada um a desenvolva o suficiente para articulá-la a outras competências, que, ligadas em cadeia, formariam um círculo completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento” (MORIN, 2000, p. 69).

Por isso, nossa sugestão, ao encerrar este espaço de reflexões, é que os grupos de apoio pedagógico busquem e se atualizem como grupos vinculados por objetivos pessoais e institucionais, e que essa formação se amplie nos processos coletivos de formação continuada com os grupos com que efetivam as trocas.

E que as instituições criem espaços contínuos de formação continuada dos docentes, também no sentido da profissionalização para a docência, ampliando a cultura institucional para além dos espaços já existentes de formação e pesquisa de suas áreas específicas. Nesse sentido, parabenizamos a atual gestão da Pró-Reitoria de Graduação da USP pela condução que vem sendo dada no encaminhamento dos processos de institucionalização dos grupos de apoio pedagógico e as demais ações direcionadas à melhoria da ação docente nos cursos de graduação. E agradecemos a oportunidade das vivências efetivas e da aprendizagem delas decorrentes.

Referências bibliográficas

- ANASTASIOU, L. G. C. Ação pedagógica e pesquisa-ação: interfaces da pesquisa-ação e ação pedagógica na profissionalização continuada. In: *Trajetórias e processos de ensinar a aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro I.
- _____.; PESSATE, L. A. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 7. ed. Joinville: Editora Univille, 2007.
- ANDALOUSSI, El Khalid. *Pesquisas-ações: ciência, desenvolvimento e democracia*. São Carlos: EduFSCAR, 2004.
- CARDOSO, M. L. *A periodização e a ciência da história*. jun. 1988. (Mimeo.)
- _____. O mito do método. *Cadernos da PUCSP*, n. 7, ago. 1971.
- COSTA, Rogério da. Inteligência coletiva: comunicação, capitalismo cognitivo e micropolítica. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 37, dez. 2008.
- _____. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. *Revista Interface — Comunicação, Saúde, Educação*,. São Paulo: Unesp, v. 9, n. 17, p. 235-248, mar./ago. 2005.

CUNHA, M. I. da (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Martin, 2006.

DIRETRIZES para a Pró-Reitoria de Graduação, Biênio 2006-2007, USP. (Mimeo.)

MORIN, E. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____; MOIGNE, J. L. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NOT, L. *Ensinando a aprender: elementos de psicodidática geral*. São Paulo: Summus, 1993.

PERRENOUD, P. *Prática pedagógica, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Preparação pedagógica: uma experiência em discussão. *Revista do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino — PAEUSP*, São Paulo: Pró-Reitoria de Pós-Graduação, 2002.

REDE SUL-BRASILEIRA de Investigadores da Educação Superior. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/ries/>>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1982.

VASCONCELLOS, C. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1994. (Cadernos Pedagógicos Libertad, 2.)

ZABALA, V. A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.