

## **Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus**

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos\*

Valeska Maria Fortes de Oliveira\*\*

### **Resumo**

A formação do professor é um processo contínuo que ocorre de maneira singular para cada docente, possuindo uma forma de acordo com as experiências que este vivencia. Cada docente é responsável por sua formação que, através de experiências, tanto profissionais como pessoais, mobilizam saberes e fazeres que configuram sua prática educativa. É nessa perspectiva que é apresentado este trabalho o qual se origina de uma pesquisa desenvolvida a partir de um convênio entre Brasil e Portugal, sobre a formação de professores atuantes no ensino superior, tendo como objetivo o conhecimento das significações dos professores universitários em relação ao seu processo formativo. Essa pesquisa de cunho qualitativo se baseia na abordagem teórico-metodológica Histórias de Vida, enfocando a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que fazem parte do Programa Ciclus da Universidade Federal de Santa Maria. A investigação/formação vem produzindo através da compreensão da experiência instituída de formação dos professores iniciantes na carreira universitária, resultados sobre os processos de ensino- aprendizagem na docência no ensino superior. Tudo isso se dá por meio dos participantes oriundos de diferentes áreas de conhecimento.

**Palavras-chave:** pedagogia universitária; formação; docência.

### **Higher education pedagogy and teacher education: focusing on the Ciclus program**

#### **Abstract**

Teacher education is a continuous process that happens in a particular manner for each teacher, according to the experiences one goes through. Each teacher is responsible for his/her own education which, through both personal and professional experiences, mobilizes knowledge and actions that shape his/her

\* Professora da Rede Municipal de Ensino, professora pesquisadora I da Pedagogia EaD . UFSM . Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Mestre pelo (PPGE/UFSM).

\*\* Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

**Vanessa Alves da S. de Vasconcellos É Valeska M. Fortes de Oliveira**

educational practice. Such perspective guides this work, that is originated from a research developed through a partnership between Brazil and Portugal, concerning the education of university teachers, in order to know the meanings attributed by them about both their role as teachers and their own education. It is a qualitative research based on the theoretical and methodological approach of Life History, focusing on the professional history and on the education process of faculty that take part of the CICLUS program at Universidade Federal de Santa Maria. Such investigation/education is producing results about the processes of teaching and learning within higher education teaching through its participants from different areas of knowledge, considering the comprehension of the instituted teaching educational experience of novice teachers in higher education.

**Keywords:** higher education pedagogy; education; teaching.

### **Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus**

Com o intuito de contribuir para o campo da Pedagogia universitária e para as discussões com relação à formação do professor de ensino superior, apresentamos este trabalho que se origina de uma pesquisa interinstitucional na qual o principal objetivo é aproximar e conhecer as significações dos professores universitários da Universidade Federal de Santa Maria em relação ao seu processo formativo. Para isso foi acompanhado no segundo semestre do ano de 2009 o I Ciclus. Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores, dessa mesma universidade.

Considerando a formação de professores como um processo singular, ressaltamos as palavras de Oliveira (2005) ao afirmar que a formação acontece ao longo da vida, em tempos e espaços diferenciados, e até mesmo nos processos de escolarização, na condição de aluno, com experiências positivas e negativas fazendo a diferença na construção de uma representação do professor.

E quando nos reportamos sobre formação, pensamos esta na mesma perspectiva de Ferry (2004, p, 54) quando diz que *ninguém forma o outro*. Não podemos dizer que recebemos uma determinada formação, pois esta não se recebe, o indivíduo se forma sozinho e é ele que encontra a sua forma.

Nóvoa (1995), no prefácio do livro de Josso (2004), defende que *ninguém forma ninguém* e que pertence a cada um transformar, ou não, em formação, os conhecimentos que adquiridos, até aqueles das relações estabelecidas em seu cotidiano. Dessa forma, compreendendo a formação como um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida, demos destaque aos processos formativos e aos colaboradores foram se construindo como professores durante sua trajetória. Maneira pela qual, ainda nesse ideal de formação, o momento da entrevista, proporcionado aos docentes que colaboraram na investigação, oportunizou

### **Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus**

um espaço/tempo para que esses sujeitos pudessem, através de suas narrativas, fazer uma retrospectiva de sua participação no Programa Ciclus, tomando consciência das aprendizagens construídas ao longo dos encontros.

Acompanhar e perceber como os encontros do Ciclus estavam envolvendo os professores que dele participaram, compreender as expectativas diante do programa saber quais as aprendizagens construídas e foram algumas questões que tiveram um enfoque nas entrevistas e possibilitaram ao professor fazer uma reflexão sobre o percurso formativo construído ao longo dos encontros.

O destaque dado ao Programa Ciclus nesta pesquisa quer evidenciar que se torna imprescindível dar atenção às questões de formação pedagógica ao professor de ensino superior, com a intenção de qualificar a formação continuada desses docentes, bem como o ensino oferecido nas instituições de ensino superior.

Dentro dessa concepção do que é formação, trazemos a importância de dar destaque aos processos formativos que, segundo Isaia (2006) é

um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. (ISAIA, 2006, p. 351)

Oliveira (2006), com seus estudos e pesquisas, também contribui na definição desse termo e afirma que os processos formativos são contínuos. De acordo com suas pesquisas, fazendo narrativas e utilizando o trabalho com a memória, afirma que, nos primeiros anos como professor, as referências que este se ancora são as imagens, as posturas e as atitudes de professores os quais ficaram em sua lembrança.

Considerando essa pesquisa e os professores participantes, observamos que os relatos resultantes dessa investigação revelam saberes carregados com ricas experiências, comportamentos, valores e posturas, proporcionando ao professor que narra a reconstrução das imagens da/docência. Assim, quando esses docentes se depararam com a docência universitária relatam a sua constituição nesta profissão, tendo como base suas experiências como alunos, referenciais de professores que produziram marcas em sua vida escolar, na graduação e, também, na pós-graduação. As falas a seguir evidenciam essa questão:

Então talvez essa formação (pedagógica), a gente tenha ela intrínseca, não sei é uma coisa interessante, de ver teus professores, são dez anos junto com professores, então tu aprende ser professor talvez por observação, de talvez criticar e olhar, eu não faria isso ou faria assim,

esse tipo de aula eu faria diferente e isso vai incorporando no teu, vamos dizer assim, no teu cabedal, dentro das coisas que tu vai se tornando, tu torna-se professor por observação. (Professor A)

Porque eu não tive formação nenhuma para o ensino, o que eu aprendi foi com a minha mãe, foi com os professores antigos que eu tive, que a gente conversa e observa. Assim o que eu gostava num, eu repito e o que não gostava eu procuro não fazer. (Professor B)

Meu exemplo era aquilo que eu não queria ser como professor, pelas experiências que eu tinha com os professores, eu me guiava: ~~isso~~ eu não quero fazer, aquele professor é um exemplo negativo+ [...] então foi assim, não teve uma preparação pra docência, foi no ~~peito~~ e na raça+, estudando, indo lá pra frente, falando e dando aula, mas nunca peguei pra ler um livro de didática. (Professor C)

Essa reconstrução, provocada através da memória e pelo processo narrativo, permite aos docentes afirmarem suas referências, numa reflexão e reorganização da sua identidade profissional. Dessa forma, percebe-se esta como um dado mutável, como um processo de construção constitutiva a partir do significado que cada professor, enquanto ator e autor, atribui a sua atividade docente.

Pensando nessa identidade e como acontece a formação do professor universitário é que trazemos alguns questionamentos: de que forma o professor constrói sua identidade profissional? E ainda mais, em que lugar acontece a formação do professor universitário?

Partindo desses questionamentos e observando a forma como o professor procura construir a sua identidade profissional, focando muitas vezes em sua produção científica (pois é através dela que esse docente adquire méritos acadêmicos) tentamos observar como essa identidade se constrói e se sua formação tende a capacitar esse profissional e trazer as competências que esse contexto, que é a universidade, exige.

As questões legais, no artigo 66 da LDBEN/96 (BRASIL, 1996), estabelecem que, para ser professor universitário, a formação deve ser feita, prioritariamente, em nível de mestrado ou doutorado. Entretanto, os cursos de mestrado e doutorado não são voltados para a docência e sim para a formação do pesquisador. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) recomenda que nos cursos de mestrado e doutorado sejam ofertadas disciplinas de docência, em que o pós-graduando, juntamente com o seu orientador, possa experienciá-la no ensino superior.

Diante dessas experiências e dos programas de pós-graduação que trazem nos cursos de mestrado e doutorado a disciplina Docência Orientada,

perguntamos se esta vivência é suficiente para que sejam construídos os saberes necessários para ser um professor universitário e para trabalhar neste contexto, que apresenta uma conjuntura diferente da escola, um funcionamento e alunos também distintos, os quais apresentam angústias, desejos e culturas diversas. Será que não deveríamos dar mais espaço para a questão do ensino dentro desses cursos de pós-graduação, já que estes se tornam pré-requisitos para a entrada desse professor no ensino superior?

Ao ingressar na docência universitária, o professor se depara com inúmeros dilemas, e Zabalza (2004) constrói uma discussão em torno dessa questão. O primeiro dilema destacado pelo autor, sendo uma das principais características da universidade, é o individualismo/coordenação. A maneira individual do professor desenvolver o seu trabalho e de construir a sua identidade é uma forte tendência analisada dentro da universidade.

É possível observar essa forte tendência como uma cultura institucional na qual observamos sucessivas subdivisões, instâncias internas que ocasionam um grande isolamento por parte dos professores. É necessária a mudança dessa lógica do individual sobre o coletivo, nos programas, na própria organização de tempo e espaço para buscar uma maior funcionalidade e também no reforço das estruturas de coordenação que devem se preocupar com o trabalho em grupo.

O segundo dilema discutido por Zabalza (2004) traz a questão da pesquisa/docência. A cultura universitária sempre direcionou um maior *status* acadêmico à pesquisa, até transformá-la no componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário. Pode-se observar no contexto acadêmico que a pesquisa tem um grande incentivo por parte dos professores e que, geralmente, o destino dos investimentos para a formação do pessoal acadêmico é orientado principalmente com esse enfoque.

Não defendemos aqui que o professor universitário não deva realizar pesquisas, mas acreditamos que também é necessário preocupar-se com sua formação para o ensino, com a aprendizagem de seus alunos, com um ambiente produtor de aprendizagem significativa e não preocupar-se somente com o domínio de seu conhecimento específico a ponto de esquecer que o ensinar. Segundo Zabalza:

É uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc. (ZABALZA, 2004, p. 111)

Evidenciando a concepção da docência como uma atividade profissional que requer conhecimentos específicos e consistentes acerca dessa profis-

são, em contrapartida é possível constatar no contexto do ensino superior uma visão ainda bastante recorrente de que *ensinar se aprende ensinando*. Dessa forma, se verifica uma visão não-profissional da docência, ou seja, não é necessário preparar-se para ser docente, pois essa é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas sim experiência e vocação.

Destacamos a urgência do debate sobre uma epistemologia da experiência (DINIZ, 2010), já iniciado na última reunião anual da nossa associação no grupo de trabalho sobre formação de professores e, ainda, no seu artigo, publicado no último número da revista *Formação Docente*. A proposição de Diniz (2010) é olharmos com atenção para a categoria da experiência, afastando nosso debate da contraposição entre teoria e prática na formação docente e focarmos nosso olhar para a potência da experiência, recuperada a partir de Dewey (2010).

A partir das narrativas dos professores colaboradores dessa pesquisa, observa-se esta realidade ainda bastante latente. O Professor C, ao falar sobre sua atuação docente e como constituiu-se professor, refere-se que nunca foi preciso ou solicitado uma formação específica para esse trabalho e foi a partir de suas experiências que foi moldando sua maneira de ser e agir como professor.

Nunca peguei pra ler um livro de didática, nada, nada e nunca foi colocado [...] foi tudo no improvisado e eu tentava com os meus valores, com minhas crenças, com as minhas experiências e sozinho e deu certo viu, deu certo, não tive problemas. (Professor C)

No contexto desses docentes que desempenham seu trabalho no espaço da universidade, a não profissionalização da docência é um dado instituído e as experiências obtidas com professores na visão de aluno, na conversa com seus colegas, na própria prática dentro da sala de aula, o aprofundamento na área específica na qual trabalha, são suficientes na atuação como professores. Acreditamos que essas experiências devem fazer parte do repertório de saberes dos docentes e são fundamentais na constituição do ser professor, bem como no reconhecimento de sua professoralidade, mas não são os únicos saberes que devem ser privilegiados.

### **Metodologia: caminhos que foram trilhados**

A abordagem teórico-metodológica Histórias de Vida suscitou e continua a provocar muitos debates epistemológicos e metodológicos, devido à extrema riqueza do material biográfico que ela produz e de toda sua potencialidade nas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais.

Essa abordagem biográfica utilizada reforça o princípio afirmado por Nóvoa (2010), segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma, sendo ela o principal ator de seu processo de formação. Sendo assim, o indivíduo deve encontrar estratégias para tornar-se ator do seu processo de formação, por

meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida+(NÓVOA, 2010, p. 168).

Partindo dessa questão em relação à formação e, observando o contexto da universidade afetado pelas mudanças e crises geradas pela modernidade, percebemos como o papel do professor veio se modificando e o quanto a busca pela formação foi se colocando como um processo infundável. Uma das questões que influenciaram neste contexto e, conseqüentemente, no papel do docente foi a revolução tecnológica que repercutiu em novas formas de distribuir informação e abalou diretamente a tradicional posição da educação.

Com o aumento de informação, sendo cada vez mais fácil ser adquirida pelas pessoas, o papel docente, que, tradicionalmente, assumia a tarefa de transmitir conhecimento aos seus alunos, vem sendo colocado em questão, pois como as informações estão disponíveis por meios digitais, a função do professor, alicerçada por muito tempo na transmissão do conhecimento, foi perdendo seu sentido.

Perante esses desafios é necessário que o professor repense suas práticas e busque uma formação continuada e, segundo Cunha (2009, p. 356), diante das exigências que progressivamente se apresentam para o exercício da profissão impõem o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados, estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente.

Partindo dessas situações, observamos uma das causas da busca dos professores universitários pelo Ciclus. Tivemos a oportunidade de acompanhar esse programa, no qual pretendemos perceber e focar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que participaram do programa e o buscaram devido aos desafios encontrados na docência do ensino universitário.

É nessa perspectiva metodológica que esse trabalho procurou caminhar. Uma metodologia em que o professor, por meio da construção das narrativas, tivesse um espaço para relatar sua trajetória e seu processo formativo: como está sendo o programa, o que o mobiliza, se está ressignificando posturas, saberes práticas como docente do ensino superior, conduzindo-o e a uma reflexão de si, de suas práticas e de sua vida.

É a partir da entrevista semiestruturada, através de um roteiro de perguntas, que foi possível entrar em contato com as narrativas dos professores. Esse rico instrumento de pesquisa pode ser um movimento reflexivo, já que a narração de um recorte da experiência vivida pelo entrevistado oferece a ele um momento de organização de ideias e de construção de um discurso que é único, pois é dirigido no momento da entrevista e para um determinado interlocutor.

Corroborando as ideias de Szymanski (2008), a entrevista é compreendida como

Um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta as recorrências de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade. (SZYMANSKI, 2008, p. 14-15)

E foi na (re)interpretação das narrativas desses professores colaboradores com o entrelaçamento do referencial teórico estudado que esse trabalho foi produzido e as categorias foram configuradas.

### **O programa Ciclus Ë passos que constroem o caminho da pesquisa**

O I Ciclus- Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores da Universidade Federal de Santa Maria buscou o incentivo à educação permanente dos docentes e gestores desta universidade. Esse programa é um movimento de formação, que respeita as diferentes trajetórias trazidas pelos docentes, de diferentes formações e áreas do conhecimento, enriquecendo as discussões em torno dos desafios que a docência no ensino superior apresenta.

O delineamento do programa se deu com a total participação dos professores que nele estiveram envolvidos, partindo das expectativas destes docentes, dos desafios encontrados na docência universitária para então ser construído um cronograma de atividades e temas a serem abordados, totalizando dez encontros.

Obtendo a oportunidade de observar esse programa, como também o envolvimento dos professores que nele participaram, nos deparamos com docentes que realmente encontram dilemas, levantam questionamentos diante da docência no ensino superior e buscam no espaço proporcionado pelo programa CICLUS um lugar para discutir, debater, refletir sobre as práticas desenvolvidas enquanto docentes.

Termos oportunidade de estar presente nos encontros propostos pelo Ciclus e percebermos como os dispositivos de formação deste programa implicaram os professores nos possibilitou trabalhar com a metodologia de pesquisa-formação desenvolvida por Josso (2004). Essa metodologia propõe que os professores colaboradores dessa pesquisa sejam também sujeitos da formação, pois a situação de construção da narrativa de formação se configura como



uma experiência formadora, por que o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro+(2004, p. 40).

A possibilidade de narrar os momentos que os professores estão vivenciando no Programa CICLUS é, de certa forma, contar a si mesmo a própria história. As vivências relatadas, reconstruídas pelo trabalho da memória mostram recordações lembradas com intensidades particulares e outras silenciadas e, talvez esquecidas, para que possam dar passagem a outras formas de vida.

Vivemos uma infinidade de momentos marcantes, que nos fazem chorar, rir, nos tornam fortes ou frágeis, mas certas vivências atingem o *status* de experiências quando fazemos um trabalho reflexivo sobre o que passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. E com Josso (2004), compartilhamos:

esse modo de reconsiderar o que foi a experiência oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria ideia de subjetividade. (JOSSE, 2004, p. 44)

Nem todas as experiências podem ser consideradas significativas, formadoras e provocadoras de mudanças em atitudes, posturas e ideais. Quando se fala em experiência formadora se fala em provocação de aprendizagem, em implicação da

pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. (JOSSE, 2004, p. 49)

A formação, dentro desta perspectiva metodológica, é vista como autoformação, assim como os processos formativos de cada professor são singulares, pois nestes processos são constituídas experiências, identidades, consciência, subjetividade e saber-fazer. Josso (2004, p. 48) destaca que: a formação é experiencial, ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativas. Sendo assim, é possível observar nessa pesquisa como os dispositivos de formação deste programa estão atingindo os professores e que os mesmos estão sendo significativos em suas vidas.

Souto (1999) e colaboradores acreditam que o dispositivo sempre promove criação, mudanças, transformação, incrementando a teoria da qual provém, e segundo a autora

El dispositivo no es consecuencia de la teoría aunque haya sido pensado desde una lógica de aplicación. Genera nueva producción a nivel de las prácticas sociales en juego (enseñanza, cura, trabajo, etc.) avanza en la realización y da lugar a nuevas teorizaciones y a investigaciones. (SOUTO et al., 1999, p. 72)

Pensando a partir do programa de formação que estamos acompanhando, o qual apresenta diferentes dispositivos pedagógicos para que os professores universitários reflitam sobre suas práticas docentes e seus processos formativos, observamos que estes dispositivos, partindo da perspectiva do conceito proposto por Souto e colaboradores (1999), se ancoram em teorias acerca da pedagogia universitária, mas também podemos observar que reforçam teorias, transformando-as e (re)significando-as.

Diante dos dispositivos apresentados pelo programa, o ambiente *moodle* disponibilizado pelo Ciclus através da modalidade a distância se destaca como uma ferramenta inovadora. A plataforma *moodle* se mostrou como uma potencial ferramenta que garantiu a participação e o envolvimento dos participantes.

O interessante do Ciclus foi ter esse apoio do *moodle*, por que às vezes eu não consigo estar naquele encontro, mas aí tava lá o encontro registrado no *moodle*, então eu sei, de certa forma, o que vinha acontecendo [...]. Tinha o registro, tinha o rastro, as pegadas dessa caminhada. Eu achei muito interessante ter esse acompanhamento dentro do *moodle*. (Professor A)

O Programa Ciclus buscou assumir na prática, o que já vem sendo teorizado por meio da produção científica acerca da Pedagogia universitária, e os docentes que buscaram o programa, mesmo com uma bagagem de conhecimento bastante diversificada e com a formação em distintas áreas, possuíam expectativas muito semelhantes, pois a maioria destes professores sentiam a necessidade de formação para trabalharem na docência do ensino superior.

Os professores participantes do Ciclus o visualizaram como um espaço de dialogicidade, de ação reflexiva e de aprendizagem colaborativa. Entre suas narrativas, destacam-se:

Acredito que o Ciclus é um espaço para conhecer novas técnicas e talvez seja importante resgatar, principalmente para o professor que entra novo na universidade, é quais as normas da universidade+, %o que tu tem que fazer?+%como tu preenches um caderno?+ (Professor A)

O que eu gostaria que tivesse no Ciclus era um reciclanato. Porque eu não tive formação nenhuma para o ensino, o que eu aprendi foi com a minha mãe, foi com os professores antigos que eu tive, que a gente conver-

### **Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus**

sa e observa. [...] Eu queria algo nesses moldes, algo que viesse a suprir essa deficiência de formação que a gente tem. (Professor B)

Na perspectiva do colaborador C, o Ciclus, a princípio, foi visto como algo necessário a cumprir devido ao seu estágio probatório, por isso entrou no programa, juntamente com a maioria dos professores novos que também ingressaram no mesmo ano que ele. Quando este professor descobriu que o Ciclus era um programa de formação docente ficou bastante entusiasmado, pois sempre sentiu necessidade de participar de cursos que enfocassem os aspectos pedagógicos, já que, em sua formação, nunca foi dado um espaço para essas questões. No relato a seguir, podemos visualizar isso:

Achei interessante quando descobri que era um programa de formação docente, eu já sabia que eu precisava disso daí, eu não tinha essa formação. Sentia necessidade, mas nunca sobra tempo. Então era um negócio que a princípio era obrigado, mas eu fui de bom grado pra ver o programa. Então minha expectativa lá no Ciclus foi de fato com que eu pudesse ter um conhecimento, me aprofundar na questão da didática, que é uma qualificação que eu nunca tive. [...] Então eu queria de fato conseguir melhorar minhas aulas, conhecer abordagens inovadoras de ensino, pra conseguir ser um melhor professor. (Professor C)

Diante dos relatos dos professores, quanto ao desabafo de sua necessidade de formação na direção dos aspectos pedagógicos, constatamos o quanto a Pedagogia universitária se torna um campo emergente, que deve ser inserida nos espaços acadêmicos, identificando sua fragilidade e assumindo sua necessidade de alcançar uma nova reconfiguração.

### **Considerações finais: ampliando os horizontes sobre a Pedagogia universitária**

Neste momento trazemos algumas considerações finais, partindo dos desafios que os professores universitários trazem e que o Programa Ciclus oportuniza num espaço de trocas e de discussões. Diante dessas questões e por entre as trajetórias e os processos formativos dos colaboradores, a grande marca percebida é que todos detectam a contradição existente entre a formação exigida para se atuar na docência universitária e a docência em si, resultando em grandes desafios enfrentados em seu cotidiano. Estes professores relatam que se constituíram nesta profissão tendo como base suas experiências como alunos, tendo como referências os docentes que produziram marcas em sua vida escolar, na graduação e também na pós-graduação.

Percebemos nas narrativas a consciência por parte dos docentes de que ensinar se aprende ensinando e as experiências obtidas com professores

na visão de aluno, na conversa com seus colegas, na própria prática dentro da sala de aula, no aprofundamento da área específica na qual trabalha, são suficientes para a atuação na docência. Observamos a necessidade de que sejam resignificados esses saberes construídos na experiência, a luz de teorias, reflexões e no entrelaçamento com outros saberes, permitindo a construção de uma maneira de ser e agir na profissão própria da pessoa que a exerce.

Ao contemplar o processo de construção de ser docente, queremos aqui defender uma identificação com a profissão, considerando a docência como uma atividade possuidora de uma gama de conhecimentos e condições específicas para seu exercício. E para além dessa identidade, busca-se compreender que essa constituição do ser professor acontece na trajetória pessoal e profissional ao longo da história de vida, dentro de um processo que, experimentando e refletindo sobre a prática, produz um modo de ser singular na profissão.

Percebemos o quanto a iniciativa do Programa Ciclus é necessária dentro das universidades, visto que os desafios são grandes e tão complexos e que, muitas vezes, os professores ingressantes no ensino universitário não se encontram preparados, enfrentando as dificuldades, sem a formação necessária para isso. Acreditamos que a universidade é, em princípio, um espaço de formação dos professores da educação superior, garantindo a possibilidade de ações formativas.

Na tentativa de definir estes termos tão utilizados na pesquisa educacional, como: espaço-lugar-território, Cunha (2008) acredita que, para se transformar em lugar, os espaços precisam ser preenchidos a partir dos significados de quem os ocupa, ou seja, o sujeito que ocupa este espaço precisa atribuir a ele um sentido. Nessa perspectiva é que analisamos o Ciclus, percebendo as discussões e interesses dos participantes que estão nesse espaço por vontade própria, sem imposição de leis e de regras, mas por grande interesse e vontade de discutirem as questões da docência universitária e do ensino superior.

Podemos observar que este programa cria a oportunidade de um espaço de convivência entre os professores, de partilha de saberes construídos durante sua profissão, bem como de angústias geradas pelos desafios da docência universitária. Verificamos o quanto este programa busca a iniciativa de mudança da cultura do professor universitário, é pautada em uma lógica individual, devido a sucessivas subdivisões que afastam um professor do outro. Dessa forma, o Ciclus busca oferecer condições objetivas para um processo individual e coletivo de desenvolvimento profissional docente, a partir de aprendizagens colaborativas.

Sinalizando a importância do trabalho formativo em serviço, considerando a constituição de rede de interações e mediações para a efetiva construção de conhecimentos pedagógicos, Isaia e Bolzan afirmam que:

### Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus

A constituição dessa rede se faz à medida que se instaura o processo de trocas entre os pares como elemento preponderante nesta construção coletiva. E, nesse sentido, a trama dessa rede é marcada pela solidariedade e pelo despojamento dos participantes. Assim, a partir de sua constituição, podemos observar que a construção de conhecimento pedagógico é favorecida, considerando que sua reorganização acontece por meio de um trabalho coletivo e sistemático, ou seja, de forma compartilhada. (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 170)

Dentro da lógica que considera o Programa Ciclus como um espaço provocador de experiências formadoras, existe o sentimento que os professores participantes estão realmente envolvidos. Em consonância com esse movimento formativo, evidenciamos espaços como este que permitem a desconstrução da ideia de que o professor universitário é um profissional de um único saber específico, e provoca a construção da consciência de que estes docentes são profissionais do ensino e precisam constantemente refletir sobre sua prática, rever suas ações, destacando a necessidade de formação para todos aqueles que se aventuram na profissão docente.

#### Referências

CUNHA, M. I. da. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

\_\_\_\_\_. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, n. 3, vol. 12. set./dez. 2008.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DINIZ, J. E. P. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, Autêntica. n.2, vol.2., jan./jul. 2010.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Ed., 1995.

ISAIA, S. M. de A. Professores de Licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS / RIES, 2003.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possi-

Vanessa Alves da S. de Vasconcellos È Valeska M. Fortes de Oliveira

bilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (orgs.) *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. do. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 204 p.

MOROSINI, M. C., et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, V. M. F. de. Espaços e tempos produzindo um professor. In: MELLO, E. M. B. et al. (Org.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz/RIES, 2005.

OLIVEIRA, V. M. F. de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUTO, M. et. al. **Grupos y dispositivos de formación**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/ Facultad de Filosofía y Letras: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

SZYMANSKI, H. A entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

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

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

**Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus**

**Correspondência**

**Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos** . Rua Venância Aires, n. 565, apto 402. Cep: 97010-001, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

*E-mail:* nessa.1986@bol.com.br . guiza@terra.com.br

Recebido em 20 de maio de 2011

Aprovado em 16 de junho de 2011