

## COMUNIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITÁRIAS EM AÇÃO: CONSTRUINDO A APRENDIZAGEM DOCENTE

doi: 10.4025/imagenseduc.v1i1.12349

Silvia Maria de Aguiar Isaia\*  
Adriana Moreira da Rocha Maciel\*\*

\* Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. [sisaia@terra.com.br](mailto:sisaia@terra.com.br)

\*\* Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. [adrianamr@mail.ufsm.br](mailto:adrianamr@mail.ufsm.br)

**RESUMO:** Acredita-se que a aprendizagem profissional docente acontece ao compartilhar experiências, conhecimentos e estratégias solucionadoras de problemas. Estudos demonstram que “tornar-se professor universitário” significa enfrentar cotidianamente uma profissão com especificidades sobrepostas à profissão de origem, processo marcado significativamente pela qualidade interativa da prática pedagógica e da partilha entre os pares. A matriz conceitual integra: *ambiência docente* (unidade dialética que traduz o impacto das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas em que se exerce a docência sobre a atuação e desenvolvimento profissional); *professoralidade* (processo inter/intrapessoal que orientado para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação da profissão); *profissionalismo interativo*, baseado em decisões coletivas, desenvolvendo culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa, comprometidas com a qualificação contínua. Sustenta-se que as *redes interativas*, sejam elas presenciais ou virtuais são imprescindíveis e podem ser tecidas intencionalmente, por meio de comunidades de prática pedagógica universitária, dinamizadas pela *investigação-formação*, com papel fundamental nas atividades e enlaces que poderão constituir redes de formação.

**Palavras-chave:** Aprendizagem docente. Redes de formação. Comunidades de prática. Ambiência docente.

**ABSTRACT: UNIVERSITY COMMUNITIES' PEDAGOGICAL PRACTICE IN ACTION: BUILDING THE LEARNING TEACHER.** It is believed that the teacher's professional learning happens as he or she share experiences, knowledge and strategies as problem solvers. Studies show that "becoming a college professor" entails a profession faced daily with overlapping specificities to the profession of origin, a process marked by significant interactive quality in teaching, and by sharing teaching among peers. The conceptual framework includes: environmental teaching (dialectical unity which reflects the impact of objective conditions, subjective and intersubjective in that it exerts on the teaching performance and professional development); professorial (case inter / intrapersonal oriented to the constant acquisition of knowledge / expertise / practice relative to their own area of expertise in the profession); interactive professionalism, based on collective decisions, developing cultures for mutual support and collaborative learning, committed to the continuing qualification. It argues that the interactive networks, whether done virtually or face-to-face, are essential and can be intentionally woven through university communities in pedagogic practice properly stimulated by research-training, playing a crucial role in the activities and linkages that could provide training networks.

**Key-words:** Pedagogic learning. Training networks. Practice communities'. Environmental teaching.

### Introdução

A aprendizagem dos profissionais para atuarem na docência superior tem se constituído na somatória de experiências significativas, que são base de uma profissão

ligada epistemologicamente às ciências pedagógicas. Para Gauthier e outros (1998), o exercício da profissão docente implica uma atividade intelectual voltada para a concepção e execução, um conjunto de saberes realmente utilizado pelos profissionais em seu espaço de

trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas, fundamentado em uma epistemologia da prática.

O *profissionalismo interativo*, nesse contexto, pode ser entendido como um modo particular de apropriação do conhecimento da profissão docente e das ciências que dão suporte epistemológico para a práxis educativa, envolvendo decisões coletivas sobre a complexidade de fatores que constituem o exercício da profissão docente no contexto próximo e global. A interatividade encontra-se, pois, na base do tecido social que compõe a aprendizagem de ser professor ao longo do tempo. (MACIEL, 2006).

O professor, atuando profissionalmente e munido de saberes, confrontado cotidianamente com situações complexas, precisa “deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico” (GAUTHIER et al., 1998, p. 331). Essa dinâmica sustenta a formação no exercício da docência, como processo de desenvolvimento profissional que articula a ambiência e permite ao docente ler as diferentes realidades em que se encontra e a lidar com elas. Também permite responder aos desafios permanentes, ao mesmo tempo em que expande suas habilidades para relacionar-se, em um *continuum* de experiência e expressão de sua singularidade (MACIEL, 2000).

O processo de “tornar-se professor universitário” ocorre no enfrentamento cotidiano de uma profissão instaurada com suas especificidades, sobrepondo-se à profissão de origem, a qual se espera ensinar com expectativas de sucesso. A compreensão da docência traz a experiência de ensinar como base do aprendizado, de modo que a ação precede a formação de um pensamento altamente competente, traduzido em uma gama específica de competências, habilidades e atitudes éticas do docente da Educação Superior.

Aprender a ser docente na Educação Superior é aprender a ensinar uma profissão, sendo que inexistente um aprender generalizado para ser professor (ISAIA, 2007). Aprende-se a ser professor universitário compartilhando experiências, conhecimentos e estratégias de solução de problemas uns com os outros e isto inclui os estudantes como protagonistas da

ação pedagógica. Ensinar e aprender estão imbricados: um está relacionado com o outro, a exemplo do que afirma Freire (1996, p.23), “não há docência sem discência” e este é um saber demandado pela prática educativa em si mesma, independentemente da opção político-pedagógica dos educadores, se tradicional ou inovadora.

Os cenários de atuação que se descortinam ao docente envolvem a ruptura com modos de ensinar e de relacionar-se; a apropriação de inovações tecnológicas como ferramentas de ensino; a qualificação docente como exigência e critério avaliativo das IES, dos cursos e dos profissionais; as mudanças no cenário de formação profissional no e para o mundo do trabalho; as demandas à ação docente na mediação da aprendizagem significativa dos estudantes. As respostas pedagógicas ocorrem efetivamente na “aula universitária”<sup>1</sup> e os processos de inovação que se desejam são protagonizados por professores que, ao buscar alternativas às problemáticas encontradas, experimentam caminhos que não os tradicionais.

A argumentação na produção deste trabalho, com bases teóricas e empíricas, indica a necessidade de os professores tornarem-se conscientes de seus processos de aprendizagem, refletirem coletivamente sobre eles, ao mesmo tempo em que percebem que o aprendizado docente percorre diferentes caminhos em direção à professoralidade. A articulação conceitual na produção deste texto decorre do conhecimento produzido nas pesquisas dos Grupos em que as autoras atuam como líderes e pesquisadoras, bem como das interações em espaços interinstitucionais. Procura mapear aspectos importantes a serem considerados no delineamento da investigação-formação em rede, quando se tem como objetivo principal promover o profissionalismo interativo por meio de comunidades de prática pedagógica universitária.

<sup>1</sup> A *aula universitária* pode ser entendida como ambiente pedagógico e locus privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem pela significação e continuidade das interações; constitui-se em um microsistema auto-organizativo que se qualifica como tal em atividades progressivamente mais complexas. A sua psicodinâmica interativa, envolvendo educador e educandos configura a ecologia cognitiva da sala de aula e o envolvimento docente e discente em um ambiente de aprendizagem colaborativa, dá origem aos biosistemas formativos [8] (MACIEL, 2006, p. 363).

Optou-se por apresentar a conceituação em eixos temáticos que partem das noções de “saberes docentes em [inter] ação” e “ambiência docente na educação superior”. A *ambiência docente* encontra um fluxo [auto, hetero, inter] formativo<sup>2</sup> favorável em *comunidades de prática*<sup>3</sup>. Estas, definidas para o contexto das práticas pedagógicas universitárias, podem ser concebidas como células que se auto-organizam mediante processos de investigação-ação e investigação-formação e que, amadurecidas, constituem-se em elos motivadores de redes interativas, presenciais e virtuais.

### **Aprender a ensinar, ensinar a aprender: saberes docentes em [inter] ação.**

Considerando-se que o professor universitário aprende na prática, é preciso que se dê credibilidade e reconhecimento à aprendizagem por experiência. A epistemologia da prática profissional pode revelar os saberes docentes em ação, possibilitando compreender como são integrados na realidade cotidiana dos profissionais e como estes “incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às

suas atividades de trabalho” (TARDIF, 1999, p. 11). Tomar consciência dos saberes da docência em ação requer uma capacidade de reflexão crítica sobre a própria prática docente, como exercício profissional, e compreender que ela se efetiva em processos de interação humana, base de toda atividade educativa e da aprendizagem de ser docente, ao longo da vida e da carreira.

Há necessidade de que os professores tornem-se conscientes de seus processos de aprendizagem e reflitam, coletivamente, sobre eles, ao mesmo tempo em que percebem que o aprendizado de ser docente percorre diferentes caminhos em direção à professoralidade na educação superior. Esta se constitui em modos singulares e se orienta à apropriação ativa de “conhecimentos, saberes e fazeres” próprios à profissão docente, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado<sup>4</sup> e redes interativas são imprescindíveis (ISAIA e BOLZAN, 2007).

A construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações, capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor. Na mesma direção, o profissionalismo interativo (MACIEL, 2006, p. 377) se caracteriza pelo desenvolvimento de culturas colaborativas de apoio mútuo, pelo compromisso com o aperfeiçoamento contínuo da Instituição educativa, e no diálogo permanente, inclusive, desencadeando processos reflexivos e ações que abraçam, em rede, os grupos interativos com interesses comuns, ampliando a ação de um tecido social que gera a aprendizagem colaborativa.

Esse tecido social<sup>5</sup>, constituído na base comunitária, faz com que a aprendizagem flua

<sup>2</sup> Processos decorrentes de uma necessidade conscientemente constatada pelos próprios docentes. A *[auto] formação docente* recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se. A *[hetero] formação docente* como iniciativa formativa vinculada a ações [auto] formativas, sendo o assessoramento, quando feito por membros externos, ligado às questões e ansiedades formativas próprias ao grupo de professores. A *[inter] formação docente* é um processo constituído a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial, seja ao longo da carreira e focada na direção no envolvimento em formar profissionais para diferentes áreas. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação. (ISAIA, 2006, p. 351-352).

<sup>3</sup> *Comunidade de prática* vem sendo definida como *um grupo de pessoas que interagem regularmente para compartilhar as mesmas práticas, interesses e objetivos de trabalho*. O termo foi cunhado pela antropóloga Jean Lave e pelo *expert* em inteligência artificial, Etienne Wenger (1998). Constataram que a aprendizagem transcende o relacionamento professor-aluno tradicional e revela que as pessoas aprendem efetivamente em uma atividade social que se concretiza por meio da partilha de experiências, reflexões e informações em grupo, seja por meios presenciais ou virtuais. (WENGER e SNYDER, 2000). Mosquera (2007) em um estudo interessante sobre as comunidades de prática e sua relevância no processo de aprendizagem, revisa a obra de Jane Lave e Etienne Wenger. Esclarece que em seu escopo existe uma vertente teórica social da aprendizagem, inclusive com semelhanças, dentre outras à teoria sócio-histórica da atividade, e levanta as suas prováveis implicações na Pedagogia Universitária.

<sup>4</sup> Bolzan (2006, p.380) define conhecimento pedagógico compartilhado como um sistema de ideias que se organiza com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica. Implica em reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde predomina uma reorganização dos conhecimentos pré-existentes e dos conhecimentos atuais, reconstruindo o seu desenho original. Envolve um processo interativo e mediacional de formação e redes de relações docentes, em que se consideram o ensinar e o aprender, a atividade de ensino e a de estudo como elementos pertinentes a esse processo.

<sup>5</sup> O conceito de comunidade como *tecido social de aprendizagem, social fabric*, é utilizado por Wenger, McDermott e Snyder (2002,

no sentimento de pertença e participação, em torno de uma causa comum, de pessoas que interagem e aprendem conjuntamente. O protagonismo é singular, na medida em que é configurado por pessoas e grupos que têm o seu estilo próprio de lidar com as suas especificidades, mas plural na identificação com um coletivo, que partilha o domínio da Educação Superior. Ao analisar a teoria social da aprendizagem de comunidades de prática, Mosquera (2007, p. 137) não percebe ruptura entre o processo individual e uma aprendizagem fundamentada nas comunidades de prática, pois elas interagem dialeticamente e permitem, na construção da aprendizagem como participação social, a percepção “do sujeito e do grande grupo humano”.

Compreende-se, conforme expõe Stenhouse (1987), que o professor isolado tem um poder limitado. Sem os seus esforços não se poderá alcançar a melhoria da instituição educativa, porém, a eficácia dos trabalhos individuais depende de ações coordenadas e apoio. Para Imbernón (2009), a prática formativa personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente uma inovação institucional e na prática coletiva dos profissionais. É possível inferirmos que, se aprender a ser professor é um processo social, em que se aprende com os outros, esta aprendizagem colaborativa pode ser promovida intencionalmente, por meio de comunidades de prática pedagógica universitária, noção que adiante vamos explicitando.

### **Ambiência docente e construção do profissionalismo interativo na educação superior**

O docente constrói a sua professoralidade com base nas experiências significativas, agregando conhecimentos e enfrentando os desafios cotidianos, com espírito aberto às oportunidades de aprendizado inerentes ao desenvolvimento profissional. Contudo, esta não é uma lógica imanente ao percurso diretivo da trajetória docente. Antes, significa um

p. 28). Enfatizam a ideia de que a aprendizagem não é só um elemento constitutivo da comunidade como também produto gerado na interatividade, existindo, portanto um movimento recíproco entre a história de aprendizagem pessoal e a história coletiva dos participantes.

processo de enfrentamento das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas que envolvem o exercício da docência, ou seja, da ambiência docente.

Já se definiu em outros estudos a ambiência docente como uma unidade dialética que traduz o mundo interior de quem ensina, dinamizado por cognições e sentimentos que se expressam na experiência docente de forma positiva, por encontrarem um contexto desenvolvente, configurado nos processos interativos que realimentam cenários propícios à [trans]formação, permitindo lidar de forma resiliente com o impacto das situações adversas sobre o desenvolvimento profissional dos professores. A preocupação com a ambiência docente é igualmente uma preocupação com a aprendizagem dos formadores, uma vez que sua responsabilidade é programar procedimentos que permitam aos futuros profissionais aprenderem a profissão.

Essa definição de ambiência é corroborada por Imbernón (1997) que, ao analisar diferentes definições de desenvolvimento profissional destaca que o contexto laboral em que se exerce a docência permitirá ou impedirá o desenvolvimento da carreira docente.

Desde nuestra realidad no podemos aseverar que el desarrollo profesional del profesorado sea únicamente debido al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino todo eso pero enmarcado, o añadiéndole, una situación laboral que permite o impide el desarrollo de una carrera docente (IMBERNÓN, 1997, p. 2)<sup>6</sup>.

Uma ambiência docente positiva para o desenvolvimento profissional pode ser estimulada em grupos interativos, mediados pelos saberes docentes em ação, voltados à

<sup>6</sup> Traduzindo livremente, Imbernón (1997, p.2) afirma que, desde a sua realidade (sociedade espanhola contemporânea), não é possível afirmar que o desenvolvimento profissional do profesorado seja unicamente devido ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento teórico, além de tudo isso, precisa-se levar em conta uma situação laboral que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. Isto tem correlação com os estudos sobre a ambiência desenvolvida na realidade brasileira e no contexto da Educação Superior, nomeadamente em Maciel (2000).

melhoria das práticas pedagógicas, ao desenvolvimento dinâmico dos currículos formativos, tanto dos estudantes, quanto dos formadores. Em outras palavras, que tenham como centro convergente de interesse e motivação, a inovação pedagógica, delineada, construída e consolidada pelos sujeitos nela envolvidos e nas relações de partilha em cada contexto formativo, trabalhando com autonomia pedagógica as especificidades de cada área do conhecimento e de formação.

Nesse contexto, propício ao profissionalismo interativo, flui um movimento em que o amadurecimento profissional docente vai permitindo a tomada de consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira e na [inter]atividade. Desse modo, firma-se um domínio, com base na área específica do conhecimento e de como ensiná-la. Pode-se coletivamente desenvolver estratégias próprias ao compreender como os estudantes aprendem e como apoiá-los nesse processo, o que mobiliza a [re] organização do trabalho formativo.

Esse movimento constrói e amadurece a *professoralidade docente*, implicando em domínio de conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo e também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores. (ISAIA, 2007; ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2007b). Enfatiza-se a constituição dos saberes da experiência docente e profissional, segundo a ótica de reflexão sistemática e as relações interpessoais, entendidas como o componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Na medida em que o professor ensina e aprende com seus alunos, tem consciência do seu inacabamento, demonstra espírito de abertura e humildade, ao mesmo tempo em que está ciente de sua responsabilidade em conduzir o processo formativo dos alunos, tendo como meta desenvolvê-los como pessoas e profissionais. Com esta postura o professor está assumindo a sua professoralidade.

Para tanto, é necessário uma ambiência propícia à docência, envolvendo todas as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Pensá-la na interatividade, em

uma comunidade de prática que permite o mútuo apoio, é situá-la na dinâmica da interação e compartilhamento de diferentes processos. Estes respaldam o modo como o professor concebe o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado e o sentido que dão a eles. A consciência dos modos de ensinar e de aprender e o intercâmbio, tanto com os pares quanto com os estudantes, permite a constituição de uma pedagogia universitária própria.

Nesse sentido, trata-se ainda de aprendizagem em uma comunidade de prática, seja relativa ao processo construtivo de ser professor do ensino superior, seja em relação ao processo inicial de preparação dos futuros profissionais em suas diversas áreas de atuação, relativas aos cursos a que estão ligados. A comunidade acadêmica beneficiar-se-ia nessa dinâmica social de aprendizagem, correspondendo ao que evoca Mosquera (2007, p.137): “a Pedagogia Universitária deverá estar atenta para possibilitar as inovações e as extraordinárias diferenças, neste fascinante Século XXI”.

### **Investigação-formação: uma via de construção e expressão do profissionalismo interativo**

Nesse ínterim, pode-se afirmar que a aprendizagem docente é genuinamente *colaborativa*, no compartilhamento de ideias, saberes e fazeres e *reflexiva*, considerando a reflexão crítica, individual e coletiva. Esse é um processo no qual o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade e dos demais, por meio do compartilhamento de ideias, saberes e fazeres. Implica atividade conjunta e pressupõe um processo interdiscursivo e intersubjetivo, pois é com essa dinâmica plural, interativa e mediacional que a aprendizagem se dá, envolvendo um movimento de construção e reconstrução de ideias e premissas advindas do processo de compartilhamento. (ISAIA, 2007; ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2007b).

A aprendizagem colaborativa pode ser concebida como possibilidade em uma ambiência propícia à interatividade docente, utilizando-se recursos presenciais e virtuais, como meios auxiliares de aproximação. A mediação pedagógica, necessária ao

desenvolvimento cognitivo, e a energia estimulante à aprendizagem colaborativa circulam no processo interativo. Na medida em que são explorados os processos proximais, utilizando-se, estrategicamente, o diálogo [des]construtivo de estruturas e crenças existentes e também as ferramentas culturais, o professor é desafiado a avançar em direção aos seus potenciais pessoais e profissionais, ainda inexplorados.

Tomam-se, então, os termos já explicitados, comunidades de prática<sup>7</sup> (LAVE e WENGER, 1991), comunidade de aprendizagem colaborativa e comunidades ativo-críticas de conhecimento (MACIEL, 2006, p. 379; p. 381), desconstruindo-os para [re] definir a aplicabilidade dos conceitos no contexto profissional da docência na Educação Superior, com foco na configuração de comunidades de prática pedagógica universitária. Essas são constituídas, portanto, por profissionais que partilham o interesse na docência, em determinada área de formação universitária, aproximando-se pela identificação de situações autênticas de enfrentamento da problemática pedagógica, nas especificidades de ensinar uma profissão.

Nas comunidades de prática pedagógica universitária, o domínio de interesse comum envolve a docência, constituindo o fio de sentido que entrelaça os profissionais docentes na discussão e os inspira à participação e comprometimento mútuo. Esse ambiente de aprendizagem colaborativa permite uma vinculação como lugar de pertença e proatividade, configurando uma comunidade. O desenvolvimento de um portfólio/webfólio de produções (projetos investigativos, documentos, informações, glossário, experiências, casuísticas, soluções de problemas, produções técnicas, culturais, didáticas e científicas, etc.) evidencia e caracteriza a prática colaborativa.

A ferramenta de conhecimento fundamental é a observação e partilha de experiências significativas e bem-sucedidas no

ensino como prática e na aprendizagem (docente e discente). Quando o processo de aprendizagem flui, a comunidade torna-se um local em que os participantes podem realmente descobrir e expressar quem eles são e dar o seu contributo único, valorizando o conhecimento do outro, estratégias para produzir mais conhecimento. Tal como na aprendizagem nas comunidades de prática, encorajadoras da *narrativa de histórias, story-telling*, como forma de trazer à superfície os problemas que se enfrenta na complexidade e mutabilidade do mundo contemporâneo, os docentes podem partilhar suas narrativas autobiográficas em comunidades de prática pedagógica universitária; evidenciando os movimentos construtivos de sua carreira, nas experiências significativas que fluem como referências.

O interesse comum pela dimensão pedagógica da docência universitária confere a possibilidade de um processo identitário docente (ISAIA, 2006), demonstrando o valor de se ver o mundo como um lugar de aprendizagem e encontrar nele um lugar. Finalmente, é a autenticidade das experiências vivenciadas, que cria uma dinâmica colaborativa de aprendizagem. Como afirma Wenger (1998, p. 74), uma comunidade de prática não é um mero agregado de pessoas definidas por determinadas características, sinónimo de grupo, equipe ou rede, mas uma caminhada compartilhada.

Nesse lócus privilegiado de saberes docentes, problematiza-se a realidade profissional e geram-se as prováveis soluções que são testadas e retornam como casuísticas para a produção do conhecimento e de novas práticas. Esta é a base empírica para que se estabeleça um processo investigativo-formativo, dinamizando as atividades da comunidade de prática pedagógica universitária. A auto-organização em comunidade, nesse domínio, transcende a noção de simples grupalidade, para um modo interativo e colaborativo de aprender, que se torna parte de uma dinâmica investigativa na/da e para a própria prática docente, envolvendo docentes e discentes em um biosistema formativo<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Propõe-se essa aproximação entre a vertente teórica da *aprendizagem social por meio de comunidades de prática* com o constructo aqui esboçado de aprendizagem colaborativa por meio de *comunidades de prática pedagógica universitária*, porque esta pode estruturar-se, pelo menos, com base em três elementos apontados como essenciais: domínio, comunidade e prática. (LAVE E WENGER, 1991; WENGER, 1998; WENGER e SNYDER, 2000; WENGER, McDERMOTT e SNYDER, 2002).

<sup>8</sup> MACIEL (2006, p. 382) define biosistemas formativos como ambientes pedagógicos presenciais ou virtuais, *que se organizam* com base em demandas interativas, cujos elos motivacionais se estabelecem no processo de mediação entre pares ou estimulado

Desse modo, uma comunidade de prática pedagógica universitária pode alicerçar-se, partindo da visão de investigação-formação, como mobilizadora da experiência, na produção de saberes, com a criação de contextos de [inter] formação, decisiva para o profissional docente, para a socialização profissional e para a afirmação da própria profissão docente. O conceito de “investigação-ação-formação” e o constructo investigação-formação, cunhado por Nóvoa (1992), vem sendo desenvolvido como uma metodologia dinamizadora do desenvolvimento pessoal/profissional, em processos específicos de articulação, nos contextos formativos e em comunidades de prática profissional (MACIEL, 2000).

Compreende-se a investigação-formação como um *continuum* de desenvolvimento profissional, imbricado na docência, como lógica entre teoria-prática. As interfaces entre investigação da própria prática docente, formação e prática profissional ocorrerão por meio de ações-reflexões-decisões-inovações, em um fluxo investigativo, que tem como base impulsionadora o diagnóstico e a modelagem dinâmica de atividades individuais e coletivas, avaliadas em processo reflexivo e dialógico (MACIEL, 2006).

A comunidade de prática pedagógica universitária abraça as unidades de docência (grupos de estudantes ligados a cada docente participante da comunidade). Nesse processo, uma rede interativa vai se constituindo entre os docentes e destes com os estudantes, em ambiente de partilha que pode envolver instâncias presenciais e virtuais, articuladas por projetos de investigação-formação. Partindo-se do diagnóstico de necessidades e possibilidades para o permanente [re]planejamento das atividades em um processo reflexivo, permite-se a compreensão do desenvolvimento profissional e as intervenções para a sua otimização, como contexto cooperativo de

---

pele facilitador, que atua como participante das atividades. Organizam-se como *cenários de mediação* em que os participantes vão se articulando, permitindo-se, na complexidade da evolução, uma construção colaborativa. Estabelece-se, então, uma malha interativa que pode ser acionada a qualquer momento, por qualquer membro conectado no coletivo. Surge um novo conhecimento, para além do “compartilhado”, construído na interconexão e transcendência de experiências e ideias. Aproxima-se do que Pierre Lèvy (1998) denomina de ecologia cognitiva, um dos conceitos articuladores na ideia de *biosistemas formativos*.

educação permanente, de investigação dos movimentos da educação, de sistematização e ainda, da socialização das produções decorrentes do processo, em seminários integrativos.

É bom reafirmar que “pensar a prática investigativa como um processo formativo conduz à aprendizagem de como fazê-la, favorecendo o desenvolvimento dos profissionais envolvidos no processo” (MACIEL, 2006, p. 387). O envolvimento processual vai constituindo a espiral reflexiva e a prática investigativa. Cada fase cíclica apresenta-se como uma nova proposta para ser investigada, sendo o meio pelo qual vai se [re] configurando o trabalho cotidiano, ativando-se recursos mediadores auxiliares (destacando-se as TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação) e sociais (partilhas com outras pessoas e comunidades). O aprofundamento da problemática da docência universitária nas comunidades de prática pedagógica, em uma unidade de ensino institucional (curso, departamento, área de conhecimento, unidade didática), pode expandir-se ao partilhar saberes com outros grupos, institucionais e interinstitucionais, conectando-se a outras redes investigativo-formativas, ampliando as possibilidades de trocas.

As comunidades de práticas pedagógicas universitárias são configuradas com base em uma problemática comum que reúne docentes atuantes nos mesmos contextos formativos, voltando-se “ao que está acontecendo”, investigado em uma dinâmica espiral auto-reflexiva (CARR e KEMMIS, 1988) que envolve: entendimento da situação-problema emergente da realidade pedagógica; ação planejada para solucioná-la; avaliação processual, validada na dialogicidade; replanejamento da ação, avançando o entendimento e a abordagem da realidade.

O processo de investigação-formação permite a compreensão de como se desenvolvem a articulação da comunidade de prática pedagógica, na perspectiva da cientificidade de seus projetos integrados de docência (unidade teoria-prática), a organização e o fortalecimento do movimento construtivo e a interatividade entre os membros. Cabe à instituição traçar e promover políticas e diretrizes que considerem, valorizem e promovam a dimensão da qualidade da ação

pedagógica *pari passu* ao mérito científico. Importante que considere, na própria avaliação docente, a consistência da produção, coordenação e participação em projetos e redes pedagógicas, atividade didática, produção de material pedagógico e dinamização e inovação pedagógica.

### **Investigação-formação em comunidades de prática pedagógica universitária como caminhos para redes interativas**

Evidentemente, em uma comunidade de prática, efetiva-se um empreendimento na busca de um interesse comum, gerando uma produção compartilhada por profissionais que se envolvem mutuamente na mesma direção e com intenções que se auto-organizam na aprendizagem colaborativa. No sentido gerativo, os profissionais envolvidos em uma comunidade de prática pedagógica geram autobiografias de suas trajetórias, saberes em ação, compromissos e recursos comuns, relacionados a uma área específica de conhecimento.

A investigação-formação (NÓVOA, 1992; MACIEL, 2000) é cunhada na concepção de investigação-ação (CARR e KEMMIS, 1988), com uma referência ampla na construção da espiral autorreflexiva que movimenta a atividade de um grupo. Porém na prática, não se anula a importância de outras abordagens, inclusive as narrativas autobiográficas e o estudo de casos, mantendo-se a idéia de que a mediação ocorre entre os protagonistas e não por um facilitador não-participante do grupo. Segundo Maciel (2000), a formação de profissionais pela investigação-formação permite pensar, propor e construir comunidades de prática que, em seu processo maturacional, articulam-se em redes de investigação-formação, reunindo comunidades com domínio, aproximando os formadores, os alunos em formação e os profissionais atuantes nos contextos laborais. Uma vez constituídas e em plena atividade, as comunidades de prática pedagógica universitárias estabelecem redes interativas (com malhas internas e externas), que podem ser designadas, neste constructo, como redes de investigação-formação.

No que se refere à pedagogia universitária, Maciel (2000, p.191) constatou que, na investigação-formação, as atividades de

aprendizagem implicam os participantes com os elementos substanciais da docência, que se revelam na indagação temática, na problematização das práticas e na busca de alternativas à resolução dos problemas evidenciados. Assim, a atividade é precursora da aprendizagem - conhecimento e ação se influenciam reciprocamente, de tal maneira que ao agir, adquirem-se mais conhecimentos, os quais repercutem na atividade. Aprender e fazer tornam-se inseparáveis nas intenções e ações que surgem da reflexão entre "o que se acredita necessário conhecer para adaptar-se" e o que realmente se conhece.

A investigação-formação pode ser um princípio orientativo na concepção de grupos de interformação docente, processo que envolve atividades formativas, vinculadas a professores, que desenvolvem a consciência da complexidade de sua atuação, como formadores de outros profissionais, atendendo a um projeto institucional de formação. De qualquer modo, qualquer iniciativa que esteja centrada em quem aprende a ensinar deveria considerar aspectos como: construção de um espaço de interações e trabalho colaborativo; dinâmica orientativa e apoiadora aos professores, na medida em que aprendem a construir seu conhecimento profissional, com a compreensão da cultura e da comunidade em que atuam; ambiente construtivista, encontrando significado pelo impacto das atividades autênticas, que ajudam o docente a construir conhecimentos e desenvolver estratégias de resolução de problemas; ambiente de aprendizagem organizado e estruturado no *continuum* da atividade individual e coletiva, focada na investigação da própria prática pedagógica.

A visão estratégica da investigação-formação envolve: a aprendizagem por meio de projetos investigativos interligados à prática docente; a comunidade de prática pedagógica universitária como lócus problematizador, reflexivo, sistematizador e investigativo-formativo na e para a docência; as redes de investigação-formação presenciais e virtuais, com amplo uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na articulação, mobilização, desenvolvimento e divulgação das atividades circunscritas nas comunidades de prática.

### Redes de investigação-formação: caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica

As redes de investigação-formação, como horizonte de chegada das comunidades de prática pedagógica universitária, podem ser compreendidas como espaço/lugar/território<sup>9</sup> real ou virtual. Ali se constroem conhecimentos, atendendo de modo especial a pessoa que aprende, considerando a situação ou espaço em que atua, promovendo a interação e a apropriação dos meios que facilitam a aprendizagem docente. Promover a aprendizagem docente colaborativa, por meio de comunidades de prática pedagógica universitária, tendo a investigação-formação em rede como horizonte conceitual, é apoiar as práticas e teorias decorrentes de um caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica.

Configuram-se, portanto, um lugar de escuta sensível e de autonomia do professorado, no qual os professores podem trabalhar juntos, utilizando uma variedade de ferramentas e recursos de informação, que auxiliem a concretização de seus objetivos de aprendizagem e a realização de atividades de resolução dos problemas vivenciados na docência. Os professores vivenciarão, assim, uma aprendizagem significativa, expressa em sua ação pedagógica.

Nesse contexto potencializador do ambiente de aprendizagem, pode-se compreender o pensamento de David Jonassen (apud MARCELO GARCIA, 2006, p. 165-166), revelando a implicação dos participantes em experiências em ambiente de aprendizagem colaborativa. Em uma interpretação livre e aplicada ao contexto em discussão, a aprendizagem, nessa ambiência interativa, é efetivamente ativa, construtivista, intencional, cooperativa e problematizadora.

Ao explicitá-la, entende-se que é *ativa* porque os participantes da investigação-formação geram as atividades na indagação, no questionamento, na pergunta, na busca de informações dirigida ao foco, na reflexão, etc. É *construtiva* porque as experiências que estão sendo vivenciadas são adaptadas em esquemas cognitivos, que auxiliam na compreensão do que está sendo apreendido, promovendo o conhecimento e a reflexão na e sobre a ação.

A aprendizagem é, ainda, intencional, pois engajar-se na atividade requer que os participantes conheçam e partilhem a importância da meta da atividade; esta não conduz por si mesma à aprendizagem, senão a reflexão e integração do que está sendo aprendendo. Porquanto, afirma-se que ela é problematizadora, uma vez que as tarefas emergem no envolvimento com a realidade, criando situações autênticas, realistas, de investigação na e para a própria prática docente. Por fim, a aprendizagem é cooperativa porque se aprende mediante a observação, a conversação e a prática colaborativa, em situações de interação e diálogo, a fim de que os problemas e dilemas cotidianos sejam resolvidos coletivamente.

A aprendizagem docente colaborativa, por meio de comunidades de prática pedagógica universitária que englobam essa perspectiva construtivista, parece ser um caminho viável para o desenvolvimento docente e para a inovação pedagógica. Destacam-se, alguns pressupostos, andragógicos porque ligados diretamente à aprendizagem de adultos, que são endossados por Marcelo Garcia (2006) e que ratificam a autonomia, iniciativa e proatividade do professorado, em um ambiente de aprendizagem colaborativa:

- O participante protagoniza o seu processo de aprendizagem e a mediação ocorre entre pares, com o revezamento dos papéis de sistematizador e orientador, conforme as demandas das atividades;
- Os temas e tópicos de interesse são propostos e discutidos no grupo, respeitando o foco de estudos em pauta; o desenho do programa de estudos individual baseia-se nas expectativas de futuro do participante, respeitando-se o seu próprio ritmo e tempo disponível no desenvolvimento do programa.

<sup>9</sup> Cunha (2009), ao tomar as experiências de formação, analisa se os mesmos se constituem em espaços, lugares ou territórios. Define, então, que os *espaços*, podem ser mapeados com facilidade (exercício inicial, ponto de partida da pesquisa); os *lugares* - são explicitados pelos interlocutores, na medida em que expressam os significados da experiência de formação que foram vividas nos espaços e ao perceber a legitimidade dessa construção; e os *territórios* - são percebidos por indicadores de legitimação incluindo o aporte legal que sustenta os programas de formação, o tempo de ocupação, que revela a intensidade da sua institucionalização e o reconhecimento de seus efeitos pelos beneficiários das ações formativas.

- Em síntese, a aprendizagem é auto-didática e auto-gerenciada. Salienta-se, ainda, que as fontes bibliográficas e midiáticas de informações, bem como os contatos com experts são ilimitados, partilhando-se os caminhos e resultados da pesquisa, ampliando o referencial do grupo e interconectando a rede, em movimentos externos e pertinentes ao contexto.

Por fim, é importante destacar que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo investigativo-formativo e nas interconexões com o ciberespaço, constitui-se um apoio à aprendizagem docente, ao ensino e à socialização, além de desenvolver as competências tecnológicas, no educador. Adiante, pode-se antever o desenvolvimento de um currículo aberto e personalizado de formação via investigação-formação, construído pela comunidade e contemplando de forma inter-relacionada as ações [auto], [hetero] e [interformativas] que poderá, inclusive, configurar um sistema organizado, no qual estarão envolvidos tanto os sujeitos ingressantes, quanto aqueles que já estão engajados na docência.

Sublinha-se a importância da comunidade de prática pedagógica universitária, como um lugar privilegiado na Instituição de Educação Superior e construído na [inter] atividade docente, [re] significando a aprendizagem da profissão. Constitui-se, portanto, uma ambiência docente construtiva, instituída pelo exercício consciente da docência, na qual biosistemas formativos tendem a se organizar em redes articuladas, na sua complexidade evolutiva e na construção colaborativa que transcende o espaço institucional. Emerge dessa ambiência docente um novo profissionalismo interativo, construído na partilha e interconexão de experiências e iniciativas inovadoras. Tal perspectiva organiza-se com o comprometimento entre os sujeitos, tendo como foco a sua formação.

## Referências

BOLZAN, D. P. V. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**- vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 380.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988. 246 p.

CUNHA, M. I. Trajetórias e Lugares da Formação do Docente da Educação Superior: do Compromisso Individual à Responsabilidade Institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Vol. 1, n. 1, p.110-128, Maio/2009. 161 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 457 p.

IMBERNÓN, F. La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias. **Revista Aula de Innovación Educativa**. Madrid. n. 62, 1997.

IMBERNÓN, F. Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Vol. 1, n. 1, p. 31-42, Maio/2009. 161 p.

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E. MOROSINI, M. (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 2, 2007, p. 153-165.

\_\_\_\_\_. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, p. 351-352.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus, v. 1, 2007b, p. 161-177,

\_\_\_\_\_. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: DAL PAI

- FRANCO, M.; KRAE, E. D. (Org.). **Pedagogia Universitária e Áreas do Conhecimento**. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007a, v. 1, p. 107-118.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1991. 138p.
- LÊVY, P. **A máquina-universo: criação, cognição e cultura informática**. São Paulo: ARTMED, 1998. 173p.
- MACIEL, A. M. R. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta**. 2000. 316 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- MACIEL, A. M. R. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário**. vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, p. 363-387.
- MARCELO GARCIA, C. Utilizando casos para un aprendizaje constructivista en e-learning. In: MARTINEZ, J. et al. **Prácticas de e-learning**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2006, p. 163-175.
- MOSQUERA, J. J. M. Comunidades de prática e sua relevância no processo de aprendizagem. In: ENGERS, M. E. MOROSINI, M. (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 2, p. 67-80.
- NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. 240 p.
- STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987. 183 p.
- TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999. 278 p.
- WENGER, E. **Communities of Practice: learning, meaning and Identity**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1998. 318 p.
- WENGER, E.; SNYDER, W. M. **Communities of practice: the organizational frontier**. Cambridge: Harvard Business School Press, jan/fev, 2000, p.139-145.

