



Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

reveduc@pucrs.br

ISSN (Versión impresa): 0101-465X

ISSN (Versión en línea): 1981-2582

BRASIL

2006

Doris Pires Vargas Bolzan / Silvia Maria de Aguiar Isaia

APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONSTRUÇÕES E
TESSITURAS DA PROFESSORALIDADE

Educação, setembro-dezembro, año/vol. XXIX, número 060 (003)

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

pp. 489-501

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade

**Docent learning at superior education: constructions and
tessituras of the professorialism**

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN *
SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA**

RESUMO – Esse artigo apresenta os referenciais sobre a aprendizagem docente, explicitando que tal processo está imbricado com a construção da professoralidade na Educação Superior. O problema central envolve o modo como ocorre a aprendizagem docente. As questões que orientam a discussão são: 1) Como se aprende a ser professor? 2) Como se constrói o conhecimento pedagógico necessário para este aprender? O texto é tecido por fios teóricos e empíricos que indicam a necessidade de que os professores se tornem conscientes de seus processos de aprendizagem, refletam sobre os mesmos, ao mesmo tempo em que estão cientes de que não existe um modo generalizado de aprendizagem docente, mas que esta ocorre a partir de diferentes caminhos em direção a professoralidade.

Descritores – Aprendizagem docente; professoralidade; processos formativos; docência Superior.

ABSTRACT – This article presents the references about the docent learning, becoming clear that one is closely allied with the construction of the professorialism at superior education. The central problem involves the way how the docent learning occurs. The questions that orient the discussion are: How do we learn to be a professor? 2) How do we build the pedagogic knowledge which is necessary to learn how to be a professor? The text is interlaced by theoretical and empirical strings that show the need which the professors become aware of their process of learning, and reflect about them, at the same time that they are conscious that there is not a generalized manner of docent learning ,but it occurs from different ways towards the professorialism.

Key-words – Docent learning; professorialism; formative process; superior docentship.

* Professora Adjunta do PPGE da UFSM. E-mail: dbolzan@terra.com.br

** PPGE/CE/UFSM/UNIFRA. E-mail: sisaia@terra.com.br

Artigo recebido em: agosto/2006. Aprovado em: outubro/2006.

APRESENTANDO A TEMÁTICA

Nesse texto, discutimos como se dá a construção e a tessitura da aprendizagem docente no contexto da Educação Superior discorrendo sobre o desafio de compreender o processo formativo dos professores a partir da possibilidade destes construírem sua professoralidade. Assim, colocam-se questões sobre a formação dos professores do ensino superior e sobre o processo de tornar-se docente, refletindo sobre como se aprende a ser professor nesse nível de ensino. A reflexão, aqui proposta, indica elementos essenciais à construção das competências necessárias e desejáveis para a atuação docente na universidade. As questões daí decorrentes se voltam para o entendimento de: 1) Como se aprende a ser professor? 2) Como se constrói o conhecimento pedagógico necessário para este aprender?

Desse modo, o texto é tecido no entrelaçamento de fios teóricos e empíricos¹ a partir da discussão de temas como: trajetórias de formação, processos de aprender a ser professor, conhecimento pedagógico compartilhado, professoralidade² e rede de interações e mediações.

TECENDO OS FIOS DA DOCÊNCIA

A discussão, a respeito da questão de que os docentes do ensino superior não têm formação específica, é respaldada em achados de (ISAIA, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005, BOLZAN, 2004, 2005; ISAIA & BOLZAN, 2006a, 2006b), entre outros, que apontam para elementos constituintes da trajetória formativa dos mesmos.

A consciência da responsabilidade pela formação de futuros profissionais, bem como do compromisso com a cultura acadêmica, embora existentes não são levados em conta na formação docente, uma vez que a entrada em uma IES e a progressão na carreira estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico e a função de ser pesquisador, o que parece não garantir um ensino de qualidade e o conhecimento de ser professor. Isso evidencia a não valorização de uma preparação específica para essa função, que é respalda pelas Políticas para a Educação Superior no Brasil.

É notório também que a ausência de espaços institucionais, voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, na qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, interfere na construção da professoralidade. A consequência da falta de espaços dessa natureza leva a

um sentimento de solidão pedagógica, o que, muitas vezes, inviabiliza a construção conjunta de estratégias educativas.

Assim, a valorização da formação como meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implica a possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida, produzindo um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática, mesmo que isso ocorra prospectivamente. A possibilidade de continuar aprendendo e aperfeiçoando a abordagem didático-pedagógica utilizada favorece a visão otimista que os docentes podem ter de sua profissão e, consequentemente, de si mesmos. Ressaltamos que esse processo de transformação implica a busca de uma postura reflexiva.

A reflexão, aqui entendida, não é um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas idéias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica.

Desse modo, é possível afirmar que 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.

Os pressupostos acima enunciados indicam que o início da trajetória profissional docente é incipiente, na medida em que os professores são respaldados por pendentes naturais e ou em modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial, aliados aos conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais em uma atividade específica que não é do magistério superior. Tais elementos impedem, em muitos casos, a consciência da importância dos processos de mediação e reflexão pedagógica para a construção da professoralidade.

Nesse sentido, entendemos a professoralidade como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, consequentemente, desenvolver-se profissionalmente. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006

Acreditamos pois que obteremos um avanço sobre as questões pedagógicas, à medida que buscarmos compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático). O processo de pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino explicita como este sistema de concepções pessoais se desdobra, transformando-se em conhecimento pedagógico compartilhado (BOLZAN, 2001, 2002a).

Esse processo de transformação implica na apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação profissional e sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano universitário. Há uma interação dialética entre esses conhecimentos.

Desse modo, podemos dizer que à medida que estes professores discutem sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, deixam evidente a busca de um caminho de indagação, demonstram a direção escolhida e, consequentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, contribuindo para sua formação.

Ao partirmos do pressuposto de que não existe preparação prévia para ser professor do ensino superior, entendemos que a aprendizagem docente e, sua consequente professoralidade instauram-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as idéias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que costumamos denominar de trajetórias de formação. Estas se constituem na intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola (ISAIA, 2003a, 2005). Tal processo orienta-se para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as idéias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis (BOLZAN, 2001, 2002; ISAIA & BOLZAN, 2006a, 2006b).

Assim, ao longo da trajetória docente, os professores vão se formando e se [trans] formando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão. No entender de Marcelo Garcia (1999, 1997), são sujeitos ativos, atores de sua própria história de formação.

Neste sentido, a ênfase recai em ações autoformativas, desenvolvidas pelos docentes em suas relações interpessoais, envolvendo alunos, colegas, o contexto universitário no qual estão inseridos e a comunidade para a qual têm a responsabilidade social de contribuir. Logo, consideramos que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico.

Nesta perspectiva, as ações autoformativas podem ser entendidas por pelo menos duas vias: a orientação pedagógica compreendida aqui como um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida, e o modo de ensiná-la e o papel do professor que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de mediador e organizador das situações de ensino. Esse processo de organização pedagógica e sua relação com as ações do professor constituem o conhecimento pedagógico. Esse é um conceito base, por tratar-se de um conhecimento amplo, implicando no domínio do saber fazer (estratégias pedagógicas) e do saber teórico e conceitual e suas relações (MARCELO GARCIA, 1999, 1997).

Nesse sentido, compreender o processo de construção do conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, o que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na interação com seus pares. Esse processo implica em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes, sendo possível destacarem-se condições a serem levadas em conta pelos professores, ao longo de suas trajetórias de formação (ISAIA, 2003a, 2004& BOLZAN, 2001, 2002).

Salientamos que a construção da aprendizagem de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana, seja na escola, seja na universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das idéias: as analogias, as ilustrações, os exemplos, as explicações e as demonstrações e a maneira de representar e formular a matéria, para torná-la comprehensível, revelam o domínio do processo de ensinar e de aprender pelo professor. Por conseguinte, o docente precisa colocar-se como alguém que também aprende com seus alunos, compreendendo seus modos de construção e suas rotas cognitivas. Sabemos que esta construção é assimétrica, mas está presente em cada proposição pedagógica do professor que, freqüentemente, pouco reflete sobre suas formas de intervenção pedagógica, demonstrando alguma resistência, para avaliar o quanto às formas de ofertar

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006

os instrumentos culturais podem ser determinantes nas construções cognitivas de ambos.

O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação.

As crenças e concepções teóricas implícitas que os professores têm acerca de seu fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como eles processam as informações e como percebem as formas de intervenção didática, como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada (BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b).

Assim, é necessário que os professores, além de considerarem seus domínios específicos, invistam na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em: a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) integração teoria/prática; f) o ensinar enfocado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional (ISAIA, 2002, 2003a, 2003b, 2004).

Nessa mesma direção é preciso considerar que a prática educativa do professor implica em possibilitar a passagem do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, ou seja, o exercício da transposição didática no ato educativo. A transposição didática assim configurada exige por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e os conhecimentos do campo profissional. A questão a colocar é como o docente pode realizá-la não estando preparado para tal.

Desse modo há necessidade dos professores considerarem a especificidade própria à educação superior, compreendendo seu estatuto epistemológico e metodológico que é qualitativamente diferente daquele da educação básica. A universidade tem sua própria cultura epistemológica - sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação - que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais que têm funções, tanto sociais, quanto cognitivas. Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico, através da definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, compondo o processo de formação. Assim, o processo de formação vem continuamente sendo marcado e redimensionado pela refle-

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006

xão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações (BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b).

Para tanto, é necessário, entre outros requisitos, o domínio do campo específico, principalmente em termos de compreensão do caminho lógico de construção do mesmo. Desse modo, a aula universitária poderá deixar de ser um espaço apenas de transmissão mecânica e fragmentada de conhecimentos científicos e profissionais, para instaurar-se como um lugar que possibilite ao aluno uma compreensão genuína do seu campo de atuação, sendo capaz de aplicar conhecimentos, destrezas e saberes a situações novas e imprevisíveis ao longo de sua carreira profissional. A dificuldade de romper com a dissociação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, ensinar e aprender leva os professores, muitas vezes, a oferecerem um espaço educativo marcado pela reprodução no qual eles se tornam incapazes de transpor, para sua própria prática, a integração destas dimensões, inviabilizando para eles e seus alunos as condições para a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma (ISAIA 2003a, 2003b, 2004).

Tendo em vista as questões colocadas, torna-se imperativo pensar em pedagogias universitárias que contemplem a especificidade epistemológica deste nível de ensino. Para tanto, as questões da formação pedagógica dos professores que labutam nas IES precisam ser colocadas e enfrentadas pelos próprios docentes e por suas instituições. Dentro desta perspectiva, as atividades formativas precisam estar vinculadas a docentes conscientes de sua atuação como professores e como formadores de outros profissionais, bem como a um projeto institucional de formação, construído a partir das Políticas para a Educação Superior, contemplando assim os processos formativos docentes.

Assim, o processo de construção e de tessitura da aprendizagem docente implica no exercício continuado da professoralidade, através da qual é possível a apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres relativos ao magistério superior.

A aprendizagem, assim configurada, envolve tanto procedimentos gerais de ação, voltados às ações e às operações inerentes à atividade educativa, quanto às estratégias mentais necessárias à incorporação e à recombinação das experiências e conhecimentos próprios a esta área de atuação docente. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista as trajetórias de formação de cada um, a trajetória da instituição na qual atuam e para qual atividade formativa estão direcionados.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006

Nessa perspectiva, a construção coletiva da aprendizagem docente implica o estabelecimento de um processo de interação e de mediação entre regulação interpsicológica e regulação intrapsicológica, de maneira que as interações e as mediações favoreçam as trocas cognitivas e os docentes avancem em seus processos formativos. Essas regulações implicam que os professores aprendam a regular os seus processos cognitivos, considerando diferentes pontos de vista - colegas, alunos, pesquisadores na área - produzindo um processo de interiorização, mediante o qual o que podem fazer ou conhecer, transformando progressivamente em algo que podem fazer ou conhecer por si mesmo (VYGOTSKI, 1994, 1995).

A dinâmica desse processo de aprender envolve duas dimensões. A primeira indica que a aprendizagem docente não pode ser um processo solitário, mas envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade, como um todo. O aprender, assim configurado, ocorre na relação com os pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse processo. A segunda dimensão demonstra que a apropriação para efetivar-se necessita integrar-se ao próprio professor, através de um processo de internalização das experiências vividas nos contatos externos, levando a uma incorporação ativa e transformadora das mesmas. Não se trata de reproduzir, mas fundamentalmente recombinar em novas formas o que foi experienciado.

Nesse sentido, para a construção da professoralidade é preciso colocar em andamento um processo auto-reflexivo, a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente executadas e que seja possível pensar e refletir sobre o porquê, o como e o para que das mesmas. Assim, o processo de aprender a docência implica em uma prática reflexiva alicerçada na ação educativa, visando reformular o que está sendo feito no momento de sua execução, valorizando a incerteza como componente de sua aprendizagem. Além de refletir na ação, cabe ao professor refletir sobre a reflexão na ação, ou seja, olhar retrospectivamente o que foi realizado, procurando entendê-lo e justificá-lo prospectivamente em busca de auto-aperfeiçoamento e autoconsciência docente.

Logo, quando comparamos informações, intercambiamos pontos de vista, colocamos nossas idéias acerca de fatos e situações, tematizamos acerca de um determinado saber, transformando o já sabido em algo novo, estamos compartilhando conhecimento. Essa construção ativa se dá à medida que são explicitadas as relações entre o conhecimento pedagógico atual e os conhecimentos prévios dos professores produzidos a partir de políticas para o ensino superior (BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b, 2005).

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006

Assim entendemos que a aprendizagem docente implica na atividade própria de ser professor e que esta ocorre a partir de três momentos inter-relacionados. No primeiro, o docente tem que compreender a tarefa educativa a ser realizada. Em um segundo, saber quais as ações e operações necessárias para realizá-la. Em um terceiro, ser capaz de auto-regulação da tarefa, podendo refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos (LEONTIEV 1984; DAVÍDOV, 1988). Estes três momentos envolvem a auto-reflexão do professor, uma vez que ele precisa estar consciente da sua função e da finalidade da mesma, ou seja, a formação de futuros profissionais.

As noções de aprendizagem como processo de apropriação e compartilhamento, bem como de professor reflexivo, podem balizar caminhos para que o docente do ensino superior construa, paulatinamente, uma compreensão genuína de sua função como formador.

Desse modo, a atividade de apropriar-se do modo de ser professor depende de um impulso que a direciona, em sentido geral e que Isaia (2001; 2003a, 2003b) denomina de empolgação pela docência. Esta pode ser entendida como a mola propulsora para o comprometimento em aprender a função docente, construindo assim sua professoralidade. Contudo, esta orientação, por ser muito ampla, precisa ser demarcada por metas ou objetivos específicos, envolvendo a compreensão da tarefa a ser apropriada com suas respectivas ações. Entretanto, as metas ou objetivos são confrontados por condições envolvendo a trajetória pessoal e profissional do professor, o percurso de sua instituição e o momento histórico e cultural na qual está inserido. Estas condições determinam o tipo de operações necessárias ao alcance dos objetivos e, consequentemente, da finalidade ampla da atividade, ou seja, tornar-se um professor do ensino superior. Assim, através da atividade docente de estudo, (ISAIA, 2004) constrói sua professoralidade, na relação que estabelece com alunos e colegas.

Desse modo, refletir sobre a prática docente parece ser um dos pontos de partida para a efetivação deste processo. Contudo o mais importante é compreender o processo de construção do conhecimento pedagógico no ensino superior de forma compartilhada o que implica em compreender como se constitui esse processo no cotidiano da formação. Esta é vista como local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc., em uma ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifi-

ca, se multiplica, revela conflitos e se amplia (BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b, 2004).

Portanto, a docência superior ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e de aprender, em que professores e alunos intercambiam as funções de ensinantes e de aprendentes. Nesse sentido, pode-se falar em aprendizagem compartilhada, seja relativa ao processo construtivo de ser professor do ensino superior, seja em relação ao processo inicial de preparação dos alunos como futuros profissionais em suas diversas áreas de atuação relativas aos cursos de licenciatura e de bacharelado a que estão ligados, seja ainda relacionada às políticas que a sustentam.

APONTAMENTOS FINAIS

A reflexão aqui proposta indica alguns elementos essenciais para a compreensão do processo de aprendizagem docente na universidade. Assim, apresentaremos os desafios inerentes a essa temática. Esses são delineados a partir de duas questões iniciais. A primeira focaliza a necessidade dos professores tomarem consciência de seus processos formativos, refletindo sobre os mesmos e, ao mesmo tempo estarem cientes de que este é um dos caminhos para aprenderem a ser docentes. A segunda trata da tessitura de uma rede de interações para a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, possibilitando, através do diálogo, a reflexão sobre idéias, opiniões e contradições, oriundas deste processo interativo e mediacional, permitindo a produção de um “novo” conhecimento pedagógico.

A partir das discussões ao longo do texto, referimos a importância da construção de uma rede de mediações capaz de propiciar a aprendizagem de ser docente vista como um espaço interdisciplinar de compartilhamento pedagógico e epistemológico, para o qual convergem os saberes da docência, a integração e a troca de experiências, necessárias a essa formação. Neste sentido, as questões trabalhadas, neste artigo, trazem aportes à pedagogia universitária, entendendo-a para além de práticas convencionais, reafirmando assim, a pertinência do processo de aprender a ser professor no ensino superior a partir de um conjunto de políticas pensadas para esse nível de ensino.

Podemos apontar como contexto de aprendizagem e consequente formação, tanto as trajetórias das IES, quanto as trajetórias de formação dos professores. A primeira envolve as prioridades elencadas pelas instituições: os condicionantes de valorização docente ou não; a criação de espaços voltados para a troca e o compartilhar de experiências pedagógicas; as políticas educativas que as regem; a destinação de verbas governamentais; a abertura para a comunidade na qual está inserida; o clima institucional, voltado para o com-

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006

prometimento grupal e a solidariedade entre seus participantes. A segunda compreende a formação inicial de professores; suas oportunidades de qualificação; sua interação com alunos e colegas da própria instituição e de outras; o uso das novas tecnologias de comunicação e informação na implementação da docência; as políticas institucionais de formação, ou seja, como são tratadas as demandas formativas no interior da IES; a interação com os contextos para os quais a formação dos alunos se destina; a criação de uma rede de conhecimento pedagógico compartilhado, tanto em nível presencial, quanto virtual; as ações auto e hétero formativas/aprendentes; o processo de apropriação do conhecimento pedagógico constituído na tessitura da rede de interações; a reflexão sobre as posições intersubjetivas no contexto de negociação; à co-construção de "novos" sentidos e significados para as situações de ensino; a possibilidade de organizar, interpretar e explicitar simbolicamente experiências, de maneira que significados e sentidos sejam construídos e reconstruídos, através de um diálogo interativo (BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b; ISAIA, 2002, 2003a; ISAIA; BOLZAN, 2006a, 2006b).

Estes aspectos compõem o cenário a partir do qual a docência superior pode ser construída. Não é possível pensar no processo de aprender a ser professor sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos docentes envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, a ação, a reflexão conjunta e a negociação de conflitos possibilitarão a construção de uma rede de relações que compõe o processo interativo da formação docente e seu consequente processo de aprendizagem compartilhada, possibilitando a construção paulatina da professoralidade no imbricamento da aprendizagem e do desenvolvimento profissional de ser professor do ensino superior a partir de um conjunto de políticas educativas pensadas para esse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

- BOLZAN, Dóris P. V. *A construção do conhecimento Pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, 2001.
- _____. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002a, p.174.
- _____. *O aluno/professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional*. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, GAP CE/UFSM. 2002b, 2006.

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

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

DAVÍDOV, Vasili. *El enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

ISAIA, Silvia. O professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M org. *Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, 2001, p. 35-60.

_____. Formação do professor de ensino superior: tramas na tecitura. In: MOROSINI, M. (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a, p.241-251.

_____. Professor de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003b, p. 263-277.

_____. O professor de licenciatura, desafios para a sua formação. In: In: SILVA, D; POLENZ, T. (orgs.). *Educação e contemporaneidade. Mudança de Paradigma na Ação Formadora da Universidade*. Canoas: Ed. ULBRA, 2002, p.143-162.

_____. *O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira*. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 1999-2003.

_____. *Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior*; um estudo sobre trajetórias docentes. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2004-2007.

_____. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: *Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, PUCPR, Curitiba, 2004.

_____. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. In: ALONSO, Cleuza M.M.C. (org.). *Reflexões sobre políticas educativas. I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria e Universid de la Republica [Montevideo], AUGM, 2005, p.35-44.

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Dóris P. V. Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas. In: Rays, Oswaldo A. (org.). *Educação, Matemática e Física: subsídios para a prática pedagógica*. Santa Maria, RS: Editora da UNIFRA, 2006a, p.69-86.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para educação superior. In: *Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-* ENDIPE. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2006b.

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia y personalidad*. Mexico: Cartago, 1984.

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

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, V. F. De. Glossário. In: MOROSINI, M. (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

YGOTSKI, L. *Problemas Del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas, v. III).

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 1994.

1 - Estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação através de projetos tais como:

ISAIA, Silvia. O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 1999-2003.
ISAIA, Silvia *Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre trajetórias docentes*. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2004-2007.

Estudos desenvolvidos pelo Grupo de Formação de professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior BOLZAN, Doris P. V. *O aluno/ professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional*. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, GAP CE/UFSM, FAPERGS, PIBIC, 2002- 2006. *Leituras de Mundo e Vivências Pedagógicas: o processo de formação docente em construção*, GAP/UFSM, 2005-2007.

2 - O conceito de professoralidade aqui utilizado tem sua fonte inicial em Oliveira (2003) sendo reconstruído em nossos estudos a partir das pesquisas que estamos desenvolvendo sobre a aprendizagem docente.