

CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE/PROFESSORALIDADE EM DEBATE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sílvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM/UNIFRA
Doris Pires Vargas Bolzan - UFSM

APRESENTAÇÃO DO TEMA

As questões pertinentes ao tema que pretendemos desenvolver partem do pressuposto assumido de que a profissão docente envolve um processo que se constrói ao longo da trajetória formativa dos sujeitos. Compreende a trajetória pessoal e profissional, sendo esta última atravessada pelos anos iniciais de formação, bem como pelo exercício continuado da docência em um único ou em variados espaços institucionais, nos quais a **professoralidade** poderá se desenvolver. Essa é entendida por Oliveira (2003) como o processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que o professor reconstrói sua prática educativa.

Assim, a problemática da profissão docente no ensino superior envolve uma série de questões que vão desde a indagação sobre qual é a função dos professores, passando pela discussão sobre qual a natureza desta profissão e do processo formativo que a constitui, envolvendo a concepção de professoralidade que tem por pressuposto básico o conhecimento pedagógico compartilhado.

Na busca de respostas possíveis apontamos para trilhas capazes de elucidar o desenho desse processo de formação: primeiro, compreendendo a trajetória docente como uma **rede de relações** na qual refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos é essencial; segundo compreendendo a importância de um consistente **desenvolvimento profissional**, considerando que tal desenvolvimento pressupõe formação inicial e continuada.

Com respeito à formação inicial, esta tem sido considerada pelos professores demasiadamente teórica, pouco prática, muito afastada da sala de aula. A queixa principal é que os professores formadores não explicam o suficiente ou não fornecem informações precisas sobre:

- as dificuldades a serem encontradas;
- o tipo de aluno com o qual trabalharão;

- as influências dos problemas sociais existentes nas classes;
- a psicologia dos alunos e as técnicas a serem aplicadas para promover sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento;
- as estratégias a serem trabalhadas, para desenvolver os conteúdos científicos.

Na formação continuada dos professores em serviço, o enfoque sobre a teoria é considerado excessivo, não possibilitando a solução dos problemas práticos, pois se fala de um aluno pouco real, sendo desconsiderada informações necessárias sobre:

- o aluno e sua realidade sociocultural;
- as relações entre a teoria e prática;
- os problemas de aprendizagem;
- os problemas sociais (familiares, econômicos, culturais, etc.) que podem intervir sobre a aprendizagem;
- as formas de atuação/intervenção didática capazes de minimizar os problemas práticos encontrados.

Nessa perspectiva, é necessário proporcionar, aos professores principiantes e em serviço, apoio e recursos dentro das instituições nas quais atuam, além de ajudá-los a aplicar o conhecimento que já possuem ou podem obter por si mesmos.

Logo, pensar a formação como uma **rede de relações** implica necessariamente compreendê-la a partir dos seguintes pontos: a atenção ao papel da reflexão, as relações entre a teoria e a prática pedagógica; a análise de situações pedagógicas, a transformação das representações e das práticas, as observações entre professores, a percepção de como acontece a ação pedagógica, o saber-fazer e o saber-saber, a metacomunicação entre professores e os professores e seus alunos, os modos de interação através da rede de relações estabelecida para apropriação dos conhecimentos, as histórias de vida dos professores - análise das trajetórias docentes, a experimentação e a experiência, interações e mediações possíveis sobre o saber e o saber- fazer.

Nessa mesma direção, ao refletirmos sobre o **desenvolvimento profissional**, precisamos compreender a tipologia dos saberes que constituem tal desenvolvimento, compreender os **saberes teóricos**, a serem ensinados e para podermos ensinar o que são os conceitos, os fatos, os saberes da cultura, o saber-saber. Os **saberes práticos**, que são

saberes sobre a prática e da prática, são os procedimentos formalizados, as estratégias de ação pedagógica, o saber-fazer e as mediações pedagógicas.

Assim, o desenvolvimento profissional e pessoal se constituem via rede de relações, permitindo a construção da professoralidade alicerçada na construção do conhecimento pedagógico compartilhado.

PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO: A PROFESSORALIDADE

Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente.

Neste sentido, vemos o professor como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos participantes sem, contudo, desconsiderarmos os fatores conjunturais que o cercam, mas enfocando-os a partir da ótica de como são percebidos e enfrentados por ele.

O processo formativo e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional apresentam um componente de auto-ignição, ou seja, é preciso a vontade do professor para envolver-se com atividades de formação e conseqüente profissionalização, para que possa construir sua professoralidade.

Nessa mesma direção os estudo de Marcelo Garcia (1999) indicam que sem a auto-formação, a hétero e a inter-formação são inócuas, uma vez que se o professor não estiver consciente da necessidade de se formar e de se desenvolver profissionalmente, muito pouco poderá ser feito. Contudo, estas três dimensões ocorrem de forma interligada, representando a estrutura básica do processo formativo e se manifestam claramente na concepção de desenvolvimento profissional, na medida em que esta supõe "uma abordagem da formação de professores que valoriza o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (...) supera o caráter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores" (MARCELO GARCIA, 1999:137) Dessa forma, este autor aponta alguns princípios para a formação do professor, seja ele atuante no ensino superior ou não, pois como profissional em formação permanente é necessário que considere que esta é um

processo e, como tal, está composta por fases claramente diferenciadas por seu conteúdo curricular, havendo necessidade de integrar-se aos processos de mudança, inovação e de desenvolvimento curricular, de estabelecer uma clara conexão entre os processos de formação profissional com os processos de desenvolvimento institucional (escola, universidade, comunidade); além da necessidade de articulação e integração entre formação e os conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.

Podemos, portanto, entender o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, sistemático, organizado, envolvendo tanto os esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal, como a intenção concreta por parte das instituições nas quais trabalham de criarem condições para que esse processo se efetive, possibilitando assim a construção de sua professoralidade.

Apesar da necessidade desta dupla implicação, Isaia (2001,2003a, 2003b) tem constatado a falta de espaços institucionais para que os professores se engajem em atividades de formação e desenvolvimento profissional, indicando o que denominou de solidão pedagógica. Tal situação é referendada por Galinon-Méléne (1996) e Kesteman (1996), ao colocarem que, apesar da universidade ser um lugar de construção de saberes, onde o ensino deveria ter um amplo espaço, a ausência generalizada de uma formação de tipo pedagógico, no perfil da carreira docente, é um fenômeno preocupante.

Tendo em vista esta problemática, algumas condições precisam ser levadas em conta pelos professores, nesse processo. A reflexão sobre a própria prática com condição de formação e desenvolvimento profissional é fundamental, na medida em que sejam incorporadas as idéias de Schön (1992) e Alarcão (2001), enfatizando o princípio de que a prática por si só não gera conhecimento, mas precisa agregar o planejamento reflexivo, no qual o professor analisa sua atividade educativa, reformulando-a sempre que necessário, documentando os passos dados e, principalmente, compartilhando com um grupo (alunos e colegas) na busca do que se pode denominar de conhecimento pedagógico compartilhado (BOLZAN 2001, 2002)

O trabalho em conjunto é indispensável na busca de implementar um projeto formativo no qual os professores e sua instituição estejam verdadeiramente engajados. Somente dessa forma será possível ir além de uma identidade profissional calcada no domínio do conhecimento específico de cada docente em direção a um projeto formativo comum a todos. Tanto Zabalza (2004), quanto Marcelo Garcia (1999) deixam claro a necessidade de um grupo de trabalho na instituição que se responsabilize pelas

atividades formativas a serem desenvolvidas, avaliando permanentemente as mesmas, responsabilizando-se por sua continuidade e grau de organização e sistematização.

Cabe ao docente, com ajuda intra e interinstitucional passar de simples especialista de sua disciplina para professor da mesma. Este movimento envolve conhecimento específico e pedagógico, tendo por meta a atividade docente voltada para a aprendizagem do aluno, ou seja, a apropriação por parte deste de conhecimentos, saberes, fazeres, destrezas e estratégias necessárias à sua formação profissional. Assim, 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 esses conhecimentos às situações imprevisíveis.

Contudo, a dificuldade de transpor 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 em que eles mesmos 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.

A ênfase na dimensão ética da profissão docente, no dizer de Isaia (2003a, 2003b), envolve a implicação com a docência na medida em que se compromete em cuidar gerativamente (desenvolver) de seus alunos, do grupo com o qual trabalha e da instituição a qual pertence, e das produções acadêmicas e pedagógicas que elabora individualmente ou de forma coletiva. É função específica da docência a condução do processo de ensinagem e de aprendizagem.

A valorização da dimensão profissional da docência, referente aos direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho não pode ser desconsiderada, sendo relevantes às políticas e aos critérios de seleção docente, sabendo-se, contudo, que, principalmente nas IES públicas, a norma adotada é a titulação e a produção científico-acadêmica, o que não garante, contudo, a qualidade da formação docente oferecida. (ISAIA, 2003a).

Desse modo, acreditamos que o ponto de partida para o avanço no campo do desenvolvimento profissional precisa contemplar os referenciais que os professores têm de si mesmos e de suas trajetórias formativas, ou seja, como vêm constituindo sua professoralidade.

Para tanto é necessário indagarmos: qual é a função básica a ser desempenhada pelos professores? Entendemos que esta envolve uma tríplice responsabilidade, ou seja, formar profissionais para diversificadas áreas de atuação; formar futuros professores para a Educação Básica e gerar conhecimentos em suas área de conhecimento. Para as duas primeiras os professores não têm preparação específica, o que indica porque a docência superior tem uma frágil identidade profissional. Normalmente os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento e ou atuação (física, engenharia, medicina, geografia, etc.), centrando-se mais em suas especialidades, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada ao compromisso formativo da Educação Superior.

Esse compromisso pressupõe que os professores tenham consciência da especificidade da docência superior considerando o conhecimento do **conteúdo específico**, ou seja, conceitos básicos de determinada área que implica no modo de compreender seu processo de construção; o conhecimento **pedagógico geral**, isto é, aquele que vai além, incluindo os objetivos, metas e propósitos educacionais, de manejo de classe e interação com os alunos, de estratégias instrucionais, de como os alunos aprendem, de outros conteúdos, de conhecimento curricular e, ainda, o conhecimento **pedagógico do conteúdo**, integrando, tanto o conteúdo específico quanto o pedagógico de cunho geral, envolvendo como o professor concebe os propósitos de ensinar determinada matéria, o que é importante que os alunos aprendam, as possíveis concepções errôneas ou falsas que estes apresentam em relação à matéria, entre outros aspectos a considerar (REALI e MIZUKAMI, 2002; GARCIA, 1999)

Tendo em vista a especificidade dessa profissão, a seguinte afirmação de Zabalza (2004:113), encerra com propriedade as idéias até aqui colocadas “(...) não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes.” Torna-se, assim, imperativo pensarmos em **pedagogias universitárias** que contemplem a especificidade epistemológica deste nível de ensino. Dentro desta perspectiva, as atividades formativas precisam estar vinculadas a docentes conscientes de sua atuação como professores e como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação.

Na busca da especificidade da professoralidade, Tardif (2002) aponta alguns pontos que parecem aclarar este conceito, em termos dos saberes que os professores apresentam ou podem apresentar.

Assim estes são **temporais**, na medida em que são adquiridos através do tempo, envolvendo suas trajetórias escolares, os primeiros anos da docência, bem como o desenvolvimento ao longo da carreira, compreendendo uma dimensão identitária e de socialização profissional.

São **plurais e heterogêneos**, por decorrem de diversas fontes, não formando um repertório único, mas acessados conforme as situações educativas enfrentadas, o que determina conhecimentos e competências diversificadas, mas integrados ao longo da docência.

Por estarem ligados ao modo próprio de cada professor construir sua docência de acordo com sua trajetória pessoal e profissional, são **personalizados e situados**. Neste sentido, a atividade docente é idiossincrática, isto é, cada professor deixa sua marca, mas esta depende também da situação específica em que atua. Os saberes profissionais não são genéricos, sendo acionados para situações educativas concretas, contextualizadas.

Ligados a este caráter pessoal dos professores, os saberes por eles acionados, estão marcados pela **dimensão humana**, ou seja, os alunos precisam ser respeitados em suas peculiaridades, relativas à história pessoal e escolar, seus perfis cognitivos e modos de aprender e, conseqüentemente, compreender os saberes e os fazeres próprios aos seus processos formativos. A sensibilidade humana dos professores, assim configurada, envolve um componente ético, cognitivo e emocional do saber profissional docente, favorecendo que os estudantes atinjam uma aprendizagem genuína, indispensável a uma educação voltada para a autonomia e o senso de responsabilidade.

Contudo, estas diversas formas de saber dos professores encontram significado, na medida em que se direcionam para um sentido de cooperação e solidariedade entre os estudantes, evidenciando a **dimensão interpessoal** do processo de aprender e de ensinar.

Neste sentido, é possível, em uma primeira aproximação, definir-se a profissão docente/professoralidade como uma atividade específica, envolvendo um repertório de conhecimentos/saberes/fazeres voltados para o exercício da docência, influenciado pela cultura acadêmica em contextos sociocultural e institucional concretos nos quais os professores transitam.

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO COMPARTILHADO COMO CONSTITUINTE DA PROFESSORALIDADE

Os estudos desenvolvidos por Bolzan (2001, 2002) sobre a construção do conhecimento pedagógico compartilhado têm apontado para a importância do trabalho formativo em serviço, considerando os processos interativos e mediacionais como alavanca para o desenvolvimento da profissão docente/professoralidade.

Acreditamos, pois, que os processos de interação e mediação vão sendo constituídos à medida que os instrumentos culturais, como discurso e atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores vão se desenvolvendo. Dessa forma, uma voz se junta às outras e, no transcurso das interações, é possível compartilhar significados e idéias sobre o conhecimento pedagógico. Nesse processo interativo e mediacional, a atividade conjunta é utilizada como a forma de construção da professoralidade, sendo na tessitura da mesma que vão se redesenhando idéias e saberes de forma compartilhada.

Os acontecimentos e fatos, fundamentais na tessitura da rede de interações e mediações, apontam para a importância da troca durante o processo de construção de conhecimento pedagógico. A constituição desta rede se faz à medida que se instaura o processo de trocas entre pares como elemento preponderante nesta construção coletiva. E, nesse sentido, a trama desta 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 através de um trabalho coletivo e sistemático, ou seja, de forma compartilhada.

Logo, o processo de construção dessa rede pode ser pensado a partir de dois pontos principais. O primeiro deles é o contraste entre diferentes pontos de vista dentro de uma atividade que exige a colaboratividade dos participantes. Esse tipo de situação desafio pode contribuir para que, na busca da relevância de idéias sobre o conhecimento pedagógico entre os participantes, sejam explicitadas as opiniões de cada um possibilitando durante a interação, a descentração dos envolvidos, de maneira que a tarefa conjunta se realize a partir da reorganização dos pontos de vista, muitas vezes, divergentes. O segundo ponto é a multiplicidade de formas de regulação mútua através da linguagem, possibilitando essa rede de interações. As situações de interação entre iguais permitem mobilizar e reorganizar os processos cognitivos. Esses processos podem ser caracterizados pela possibilidade de utilizar a interação entre colegas, como guia ou regulador das próprias ações. Mesmo entre iguais a assimetria de papéis pode

levar à assimetria da participação, o que precisa ser atentamente observado durante as atividades interativas. Desta forma, toda a atividade cooperativa, precisa ser cuidadosamente organizada, para que se consiga efetivar o que se tem traçado como objetivo de trabalho, ou seja, envolver todos os professores na discussão e reconstrução de idéias sobre o conhecimento pedagógico no processo formativo.

É, ainda, importante referirmos que a produção de espaços interativos nas IES colabora para o desenvolvimento de potencialidades, idéias e pontos de vista. Nessa perspectiva, a interação favorece o desenvolvimento das capacidades cognitivas, do equilíbrio pessoal, da relação interpessoal e da atuação em diferentes espaços institucionais, mas, para que isso aconteça, é necessário que se organizem atividades, orientações e materiais de apoio durante todo o processo. Desse modo, acreditamos que a constituição dessa rede pressupõe a possibilidade de refletir e redimensionar o processo formativo docente de modo a permitir a construção do conhecimento pedagógico compartilhado elemento constituinte da professoralidade.

Assim, o trabalho conjunto, rede de interação constituída entre professores tem, como premissa, o domínio, passo a passo, de saberes que serão construídos de maneira compartilhada durante o processo interativo e mediacional.

Nesse sentido, o conhecimento pedagógico compartilhado é um sistema de idéias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual. O processo de constituição deste implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos - conhecimentos teóricos e conceituais e os saberes práticos – na organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desse sistema. Cada passo, de um momento a outro, não se baseia em acúmulo de conhecimentos, mas na reorganização dos conhecimentos pré-existentes e dos conhecimentos atuais, de maneira a reconstruir o seu desenho original.

Logo, o conhecimento pedagógico compartilhado se organiza com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o **conhecimento teórico e conceitual**, a **experiência prática**, a **reflexão** e a **transformação**. O conhecimento teórico e conceitual se caracteriza pela epistemologia que fundamenta a prática pedagógica do professor; a experiência prática se caracteriza pelas formas de intervenção do professor, durante a ação pedagógica, bem como pela explicitação de suas idéias sobre o que propôs como situação didática, deixando revelar os pensamentos sobre os quais pressupostos teóricos embasam sua prática; a reflexão é caracterizada pelo pensar sobre

as situações de ensino propostas, interpretando as respostas de seus alunos, pensando em como aconteceu a aprendizagem, discutindo-as com os colegas, explicitando as experiências passadas e presentes, apontando para as possíveis transformações necessárias para o avanço do fazer pedagógico e a transformação que se caracteriza pelo processo de apropriação. Este processo ocorre no curso da transformação dos professores, à medida que eles reconstróem seus entendimentos sobre as situações de aprendizagem. Há uma reorganização permanente das informações trazidas pelos sujeitos participantes, de maneira que todos compartilhem das ações e atividades durante a interação, apropriando-se delas (BOLZAN, 2001, 2002)

Podemos, então, dizer que a **construção do conhecimento pedagógico compartilhado** implica um processo de **participação** e de **transformação**. Segundo Rogoff (1998, p.134), a **participação** envolve esforços criativos, para entender e contribuir com a atividade social, a qual, por sua própria natureza, exige a conexão entre várias formas de entender uma situação. Comunicação e esforços compartilhados sempre envolvem ajustes entre os participantes (com múltiplos graus de assimetria), para ampliar o conhecimento mútuo e enquadrar novas perspectivas em um desafio compartilhado. Tal esforço, para enquadrar diferentes opiniões e realizar algo junto, é desenvolvimento e ocorre no **processo de participação**. Nesse sentido, o desenvolvimento é um processo dinâmico que transforma os sujeitos envolvidos no processo de apropriação, não há um acúmulo de novas informações, mas ocorre a transformação dos esquemas já existentes. Há uma reorganização dos conhecimentos prévios em direção a um novo conhecimento. Os processos pessoais, interpessoais e culturais são constituintes do **processo de transformação**, sendo o desenvolvimento entendido como **transformação** (BOLZAN, 2001, 2002)

As mudanças individuais dos participantes, tanto nos papéis como na compreensão, estendem-se a seus esforços e envolvimento em ocasiões similares no futuro. A compreensão nunca é completa; trata-se de um processo reiterativo no qual nos movemos, gradualmente, desde uma menor até uma maior compreensão, chegando ao ponto em que novos posicionamentos e interrogantes ampliam a sua fronteira.

Assim, a construção do conhecimento pedagógico compartilhado vai se fazendo passo a passo, a partir dos conhecimentos individuais dos professores, ao longo de sua vida profissional, no contexto de seu ambiente pedagógico e social, orientando o processo de transformação e de apropriação, não só do conhecimento, como de sua estrutura, implicando na produção de novidades. E, nessa perspectiva, a transformação

de um processo interpessoal num processo intrapessoal envolve o ajustamento e a reelaboração entre o que o professor traz e o que é capaz de captar e apreender da atividade coletiva, no grupo, favorecendo essa construção compartilhada e, conseqüentemente, a sua professoralidade.

Nesse sentido, a assimetria explicitada, durante as situações de ensino, caracteriza a apropriação do conhecimento pedagógico, como um momento de trocas cognitivas, no qual a cognição não pode ser entendida como um conjunto de informações e idéias armazenadas na cabeça dos professores, mas envolve, principalmente, o processo de reflexão como um processo dinâmico, metacognitivo. "O enfoque é nas mudanças ativas envolvidas em um acontecimento ou uma atividade em desdobramento nas quais os [professores] participam" (ROGOFF, 1998, p.133).

Nessa perspectiva, a produção de conhecimento pelo professor traz consigo elementos pessoais e socioculturais, além de alguma colaboração anônima, fazendo dele um sujeito projetado para o futuro, um indivíduo que contribui para produzir e construir novidades, transformando o seu presente, o que sem dúvida nos remete para a importância de seu processo formativo permanente, apontando a construção do conhecimento pedagógico compartilhado como elemento constituinte da professoralidade.

A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: REFLEXÕES

Na busca de possíveis respostas sobre a temática do texto, apresentaremos algumas reflexões tendo por base as seguintes questões: Como se constitui a professoralidade? Quais os desafios encontrados para sua construção?

Ao adotarmos o termo professoralidade em lugar de profissionalização, sinalizamos para a concepção de que o profissional e a pessoa formam uma unidade dinâmica, a partir da qual suas trajetórias estão imbricadas, dando um colorido e significados especiais aos acontecimentos que pontuam os percursos de ambas. A subjetividade marca o processo formativo docente em direção a uma professoralidade que apresenta características peculiares, entre as quais a consciência da **implicação pessoal** com as atividades inerentes à profissão, abrindo espaço ao aperfeiçoamento e à transformação docente. Contudo, mais do que a dimensão subjetiva é preciso trabalhar

com a idéia de **intersubjetividade**, pois é neste espaço plural, interativo e mediacional que a professoralidade se constitui.

Assim, podemos inferir que a professoralidade, pressupõe um processo auto, hétero e inter-formativo, envolvendo uma série de condicionantes que precisam ser conscientizados por parte dos professores, na medida em que quisermos implementar o desenvolvimento profissional docente no âmbito de ensino superior.

Sabemos que os achados teóricos voltados para esta área estão bastante difundidos, acompanhados de um discurso educativo coerente com os mesmos. Entretanto, a realidade concreta de muitas instituições, ainda está distante do apregoado e discutido. Não desconhecemos iniciativas nesta direção, mas o que falta é uma política consistente, sistemática e organizada, levando em conta as peculiaridades de cada domínio e do contexto institucional concreto para o qual se orienta. Não existe uma estratégia generalizada de desenvolvimento profissional docente, mas sim demarcações de caminhos possíveis, vinculados às características peculiares a cada instituição, em função da finalidade formativa escolhida e da coesão de seu corpo docente em relação a ela.

Neste sentido, os pontos aqui levantados representam indicativos que podem auxiliar professores implicados em se formarem e se desenvolverem como profissionais da Educação Superior. Além do domínio de conhecimentos específicos, é necessário investir na dimensão pedagógica, construindo-a a partir de um processo reflexivo individual e grupal, pois sem o professor tomar consciência da prática educativa que desenvolve, não poderá transformá-la em direção a um aperfeiçoamento paulatino, visando à construção do processo formativo de seus alunos e de seu próprio. Isto porque a problemática da professoralidade passa por uma tríplice exigência. Não basta o professor trabalhar com os conhecimentos acadêmicos, mas é necessário que esteja engajado em gerar conhecimentos específicos, próprios a um especialista, ao mesmo tempo, levar em consideração as demandas do campo profissional para o qual forma e fundamentalmente não esquecer que sua função é de quem tem um compromisso formativo, construindo diuturnamente os saberes específicos de ser professor.

Assim considerar a especificidade própria a professoralidade envolve o domínio das áreas específicas; a compreensão genuína, por parte do aluno e do professor, dos conhecimentos, saberes, destrezas e competências referentes às suas respectivas profissões; a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma, tanto por parte do corpo discente quanto por parte dos

professores, levando-os a desenvolverem-se em todos estes aspectos. Caso essas peculiaridades não sejam efetivadas, o professor não exercerá em plenitude sua função formativa.

Desse modo, conscientizar-se de que a dimensão pedagógica envolve um processo interpessoal, compreendendo interação com os demais participantes do espaço formativo, implica na construção do conhecimento pedagógico compartilhado, envolvendo professores-professores, professores-alunos, instituição-comunidade ponto de partida para promover o desenvolvimento da professoralidade. Assim, é possível afirmarmos que a construção compartilhada do conhecimento pedagógico se efetiva através dos processos de participação e transformação, pois quando geramos interesses e motivação, as possibilidades de criação conceitual e de crítica reflexiva entre os professores, diante de determinados problemas, se multiplicam e se incrementam, proporcionando-lhes o resgate de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços/tempos nos quais refletir e reconstruir sua prática educativa implica o exercício de sua professoralidade. Logo, a conscientização da docência como profissão, pressupõe o investimento permanente na busca da harmonia entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico compartilhado próprio à disciplina na qual atua.

Além disso, a professoralidade implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas envolve também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência docente e profissional, entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática, bem como a ênfase nas relações interpessoais, entendidas como o componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Assim, o professor à medida que ensina aprende com seus alunos, denotando espírito de abertura e humildade ao não adotar uma posição autoritária, ao mesmo tempo em que está ciente de sua responsabilidade em conduzir o processo formativo dos alunos, tendo por meta o desenvolvimento dos mesmos, como pessoas e profissionais. Com esta postura o professor está assumindo a geratividade docente.

Com base nas reflexões feitas e na literatura pertinente à área em questão, constatamos que não é possível pensar na construção da professoralidade sem levarmos em conta as trajetórias de formação dos professores e das instituições nas quais atuam ou atuaram, a criação de espaços de interlocução pedagógica via redes e a aceitação dos desafios de novas formas de ser e de se fazer para a docência. Tudo isto a partir da

reflexão permanente sobre a prática educativa compartilhando e reconstruindo o conhecimento pedagógico, assumindo desse modo a geratividade indispensável a professoralidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva. In ALARCÃO, Isabel (org). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, RS: ARTMED. 2001, p.15-30.

BOLZAN, Doris P. V. *A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO COMPARTILHADO*: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. 268 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

_____. O aluno professor do Curso de Pedagogia e a Alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional. *Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado*. FAPERGS- PPGE/CE/UFSM. 2002-2005.

GALION-MÉLÉNEC, B. L'enseignant-chercheur au sein d'une situation complexe et contingente encore insuffisamment analysée. In: DONNAY, Jean; ROMAINVILLE, Marc (Éds). *Enseigner à l' Université*. Un métier qui s'apprend? Bruxelles: De Boeck & Larcier/ Département DE Boeck Université, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. 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.

_____. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999 .

ISAIA, Silvia M. de Aguiar. 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. Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In MOROSINI, Marília (org). *Professor do ensino superior*. Identidade, Docência e Formação. Brasília: Plano, 2001, p.35- 58.

_____. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília (org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003a, p. 241- 251.

_____. Professores de Licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, Marília. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003b, p.263- 277.

ISAIA, S. M. de Aguiar; BOLZAN, Doris P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? Educação/Centro de Educação, UFSM, vol.29, nº. 2, Santa Maria/RS, 2004. p.121-133.

ISAIA, Silvia M. de Aguiar. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre trajetórias docentes. *Projeto de Pesquisa Integrado*. CNPq-PPGE/CE/UFSM, 2004-2005.

KESTEMAN, J. P. Des pedagogues ou des mîtres? L’enseignement universitaire em quête d’un sens. In: DONNAY, Jean; ROMAINVILLE, Marc (Éds). *Enseigner à l’Université. Um métier qui s’apprend?* Burxelles: De Boeck & Larcier/ Département De Boeck Université, 1996.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Glossário. In: MOROSINI, Marília (org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003.

REALI, Aline; MIZUKAMI, Maria da Graça. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, Maria da Graça e REALI, Aline (orgs). *Aprendizagem profissional da docência*. Saberes, contextos e práticas. São Carlos: EDUFSCAR/ INEP, 2002, p.119-137.

ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1998.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia um nuevo diseño de la enseñanza em las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

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

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário*. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2004.