

## Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores

Sílvia Maria de Aguiar Isaia \*

### Os fios que orientam o tema

O texto é tramado tendo por fios condutores as narrativas de docentes do ensino superior sobre seus processos de construção de serem professores, a partir do que se convencionou denominar de *aprendizagem docente* (ISAIA, 2004, 2006, 2007a, 2007b; ISAIA e BOLZAN, 2005; BOLZAN, 2002, 2004, 2005; BOLZAN; ISAIA, 2006). Tal processo é de natureza inter e intrapessoal e envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios, bem como em um contexto institucional concreto.

Nessa perspectiva, a aprendizagem docente é condição para o desenvolvimento e concretização do fazer-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional, implicando, para tanto, a possibilidade de o docente estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de se constituir, tanto em termos de conhecimentos específicos quanto pedagógicos e profissionais.

Entende-se, contudo, que esse processo pode ser reconstituído a partir das narrativas dos professores, pois através delas é possível resgatar um conhecimento mais próximo

---

\* Universidade Federal de Santa Maria - UFSM- CNPq/FAPERGS e do Observatório da Educação [sisiaia@terra.com.br](mailto:sisiaia@terra.com.br)

ao mundo da vida e da realidade educativa em que estão inseridos, para compreendê-los como pessoas e como profissionais. Ao dar-se voz e vez a esses sujeitos, possibilita-se a eles uma retomada de suas vidas profissionais, o que pode levá-los a convertê-las em objeto de auto-reflexão, podendo assim significá-las e transformá-las (HUBERMAN, 1998; McEWAN; 1998, BOLZAN, 2002; ISAIA, 2005). O distanciamento das situações vividas e experienciadas e sua retomada, através do processo narrativo que implica auto-reflexão, possibilita a organização dos movimentos construtivos de ser professor.

Nesse sentido, o estudo a partir das narrativas permite a compreensão de como os professores experimentam o mundo da docência e o reconstroem pelos fios da memória. Sua complexidade encontra-se no fato de que uma mesma pessoa está, simultaneamente, ocupada em narrar, viver, explicar e reviver sua história. Vida e narrativa se interpenetram no fluxo da existência do professor que pode reconstruí-la, enquanto a está contando. Tal procedimento compreende, não só como os atores relatam suas vidas (pessoal e profissional), mas também como são interpretados e narrados esses relatos. As duas narrativas, a do professor participante e a do pesquisador, convertem-se, assim, em uma construção/reconstrução narrativa compartilhada, na qual os acontecimentos e fatos vividos são reinterpretados (ISAIA, 2005). Esse movimento de dupla direção vai ao encontro do que Arnaus (1995) coloca em relação aos que contam (narram e interpretam) e aos que interpretam (interpretação a partir da interpretação realizada pelos contadores). Narrar e interpretar são processos indissociáveis no estudo das trajetórias<sup>1</sup> dos professores.

---

<sup>1</sup> As trajetórias envolvem porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta por uma

Tendo por base os argumentos colocados é que se pretende discutir a aprendizagem docente como um processo de construção intra e interpessoal, no qual as narrativas docentes representam o diálogo interdiscursivo e intersubjetivo capaz de viabilizar uma compreensão mais apurada desse processo que se dá no espaço de interlocução entre as falas/dizeres/narrativas de professores e as vozes/dizeres/narrativas explicativas dos autores referenciados e do pesquisador que os interpreta, dando novo sentido.

### **A trama do tecido: a interlocução de várias vozes...**

Discutir a *aprendizagem docente* pressupõe em primeiro lugar definir o que se entende por *docência* e qual sua função na educação superior. Parte-se do princípio de que a docência compreende as diversificadas atividades, desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão e alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético.

Desse modo, a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor. Assim, a docência superior apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado que dão a es-

---

multiplicidade de gerações, muitas vezes entrelaçadas em uma mesma duração histórica (ORTEGA Y GASSET, 1970; ISAIA, 2001, 2003). Assim, um docente ou grupo compartilham valores, normas, idéias e modos de atuação de sua própria geração, mas convivem também, de modo dissonante ou não, com outras gerações anteriores ou posteriores a que pertencem. A trajetória, em uma visão unitária, integra percurso pessoal e profissional que, no caso dos professores, compreende a carreira docente (ISAIA, 2006, p. 367).

ses elementos (ISAIA 2006). Essa definição de docência pressupõe a noção de *carreira pedagógica*<sup>2</sup> que a contextualiza, na medida em que integra os variados percursos pedagógicos percorridos pelos professores e engloba, ao mesmo tempo, as alterações vivenciais e as maneiras como os professores encaram a docência ao longo da carreira.

A docência superior, assim entendida, precisa também levar em conta três dimensões que asseguram sua especificidade, conforme Isaia (2001, 2003, 2006): a *pessoal*, a *pedagógica* e a *profissional*. A primeira voltada para o mundo pessoal, decorre do fato de os docentes serem capazes de se perceberem como uma unidade em que a pessoa e o profissional determinam o modo de ser professor. Assim eles estão inteiros na docência, constituindo-a pelas marcas da vida e da profissão. Essa primeira dimensão compreende, ainda, o duplo movimento que os professores realizam em relação a suas atividades docentes, ou seja, ao mesmo tempo em que eles se reconhecem como sujeitos das mesmas, são capazes de se distanciarem e as tornarem objetos de suas reflexões. Pelo processo de integração entre consciência e pessoa, a dimensão pessoal da docência torna-se um dos elementos constitutivos da formação e do desenvolvimento profissional docente, bem como da aprendizagem docente.

A segunda, direcionada para a prática pedagógica, integra tanto o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão

---

<sup>2</sup> A carreira pedagógica é entendida como um processo que envolve a trajetória especificamente docente dos professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais estiveram ou estão engajados e que, de algum modo, condiciona as ações formativas que eles realizam, tendo em vista o próprio desenvolvimento e de seus alunos. Desejos, sentimentos, expectativas emanados do entorno educativo e do mundo interior dos professores são responsáveis pela configuração que cada um pode apresentar em diferentes momentos da carreira docente. Assim, esta é influenciada, tanto pelas características pessoais (trajetória de vida) dos professores quanto pelas profissionais (contexto institucional em que estão inseridos) (ISAIA, 2006, p.369).

específica quanto o modo de ajudar os alunos na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção a sua autonomia formativa. Compreende, para tanto, formas de conceber e desenvolver a docência, organização de estratégias pedagógicas que levem em conta a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para sua efetiva compreensão e conseqüente aplicação por parte dos alunos, a fim de que estes possam transformá-los em instrumentos internos capazes de mediar a construção de seu processo formativo. Dessa forma, essa segunda dimensão envolve a possibilidade e a necessidade de construir o conhecimento de ser professor, a partir de um processo reflexivo individual e grupal em que a troca de experiências possibilita a construção de conhecimento pedagógico compartilhado<sup>3</sup>, integrando a dinâmica do processo de aprender a ser professor.

A terceira, relacionada à experiência profissional, envolve a apropriação de atividades específicas, a partir de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados

---

<sup>3</sup> O conhecimento pedagógico compartilhado é um sistema de idéias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica uma rede de relações interpessoais. Organiza-se 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. O processo de constituição desse conhecimento implica a 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, em que o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas (BOLZAN, 2002, p.151). É um conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações. Sua construção não se baseia em acúmulo de saberes, mas na reorganização dos conhecimentos preexistentes e dos conhecimentos atuais, de maneira a reconstruir seu desenho original. Podemos considerar o ensinar e o aprender, a atividade de ensino e a de estudo como elementos pertinentes a esse processo (BOLZAN, 2006, p. 380).

para o exercício da docência. Esse repertório compreende conhecimentos, saberes e fazeres advindos da área específica de atuação, da área pedagógica e da área de experiência docente. Essa dimensão leva em conta: formar professores para a Educação Básica, formar profissionais para as demais áreas de atuação e gerar conhecimentos sobre os domínios específicos, bem como a construção do conhecimento de ser professor. A valorização da dimensão profissional da docência implica em considerar os direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho. Nesse sentido são relevantes as políticas e os critérios adotados de seleção, acompanhamento e promoção dos professores ao longo da carreira.

Pode-se deduzir, portanto, que a aprendizagem docente precisa levar em consideração como a docência é vivenciada e compreendida pelos professores nas dimensões discutidas e quais os movimentos construtivos que produzem ao longo da trajetória para constituí-la.

As narrativas docentes<sup>4</sup> que seguem corroboram com essas idéias:

(...) ao mesmo tempo em que a gente ensina a gente está aprendendo, então eu vejo como uma troca, eu cresço muito com meus alunos, eu aprendo com perguntas, com colocações, com vivências (...), com histórias de vida (...). P<sup>5</sup>

(...) eu acho que as turmas estão crescendo pelo fato de que a gente não tem tratado a questão do conhecimento de forma sequencial, acho que vem crescendo porque estamos tendo um

---

<sup>4</sup> Os excertos narrativos foram retirados de pesquisas desenvolvidas no Mestrado em Educação da UFSM, envolvendo as seguintes dissertações: Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano, 2006; Como o professor médico percebe a sua formação: em busca das marcas constituintes do processo de formação docente, 2006 e do Projeto de Pesquisa: Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: estudo comparativo sobre trajetórias docentes, 2007-2010 – CNPq.

<sup>5</sup> Cada excerto narrativo será acompanhado da letra P, designando a manifestação de um professor, sujeito das pesquisas exploradas nesse texto.

comportamento mais flexível com o conhecimento, como nós estamos mais flexíveis, mais abertos, o espaço de busca do aluno está mais aberto, flexível também (...) P

(...) eu vejo que o aluno é um elemento marcante para nós, porque ele faz um crescimento em quatro anos, a gente acompanha o processo deles e a gente vê as transformações importantes e isso sempre reflete em nós de alguma maneira, faz a gente amadurecer.

(...) então eu chamo isso, que a aula tem de ser em tempo real e quando se faz isso você mesmo dentro da sala de aula pode criar, pode descobrir, pode reorganizar conhecimentos seu, porque você está raciocinando na sala de aula, você não leva aula, você constrói seu raciocínio na hora, aí você mesmo se constrói, cada vez que você vai tratar de um assunto você descobre coisas novas, organiza, entende razões que você ainda nunca tinha entendido (...) P

As vozes indicam a aprendizagem docente em relação aos estudantes, ou seja, como o movimento de aprender a docência envolve a abertura a esses sujeitos, ao mesmo tempo em que as mudanças de postura do professor possibilitam transformações nos estudantes. Não é possível falar-se em aprendizagem docente sem referência aos discentes em seus processos formativos. Assim, na medida em que os professores são formadores, também se formam.

A construção da aprendizagem de ser professor, portanto, é colaborativa, se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana da universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações.

Assim, o professor, ao ensinar, aprende com seus alunos. Para tanto precisa estar voltado para a possibilidade da incerteza e da dúvida, denotando espírito aberto para o novo e humildade para não adotar uma posição autoritária, ao mesmo tempo em que está ciente de sua responsabilidade em conduzir o processo formativo dos alunos, tendo como meta o desenvolvimento dos mesmos, como pessoas e profissio-

nais. Com essa postura o professor está assumindo a *professoralidade docente*<sup>6</sup>.

Na continuação das vozes/narrativas é possível perceber a importância da aprendizagem docente na interação com os colegas e a necessidade de espaços de compartilhamento disponibilizados pela instituição. Assim o processo de tessitura da aprendizagem docente implica o exercício continuado de trocas, compartilhamentos e fundamentalmente reflexão sobre o que foi feito e o que se pretendeu fazer. Desse modo, pode-se dizer que, à medida que os 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, conseqüentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, o que contribui para sua formação.

(...) a universidade, eu acho que é um local que a gente tem para trocar o máximo de experiências, talvez seja um local que a gente nunca alcance, nunca esgote essa fonte de conhecimentos (...) P  
(...) minhas aulas mudaram muito, a gente aprendeu novos conceitos e novas metodologias, teve novos entendimentos e a troca com os colegas é muito rica (...) P  
(...) devemos encontrar um modo de trocarmos idéias com os colegas sobre as disciplinas lecionadas, sobre o planejamento das aulas, a forma e a metodologia utilizada para lidar com certos conteúdos, sempre buscando um objetivo comum (...) P  
(...) eu fui aprendendo outro jeito de ensinar e aprender que era mais perto do meu jeito (...) em pequenos grupos, tendo parcerias

---

<sup>6</sup> A professoralidade implica não só 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. A professoralidade é entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática em que o foco está nas relações interpessoais, entendidas como o componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (ISAIA; BOLZAN, 2005, 2007a, 2007b, BOLZAN; ISAIA, 2006).



que eu gosto muito de trocar. Eu sozinho não gosto. Acho até que a minha profissão tem muito a ver com isso (...) é uma troca, um relacionamento (...) P

(...) hoje considero o “ser professor” o centro da minha vida profissional. Acho que muitas coisas estão mudando e tantas outras ainda vão mudar. Atuo como docente em função dos alunos, a interação com eles é o meu principal motivador. E das discordâncias com os colegas, tiro muitas lições. Acho que o principal atributo de um professor é a capacidade de considerar alternativas. E isso não é nada fácil. Mas, como já disse anteriormente, ninguém disse que seria (...) P

(...) a ajuda, a solidariedade, a interdisciplinaridade. Não é só troca de conteúdos, mas ela só acontece na perspectiva do contexto de envolvimento mútuo, não podemos perder a referência de que isso é um trabalho conjunto (...) P.

(...) meu trabalho como professor, o que eu gosto de fazer, é um trabalho de formação. Construir, colocar o primeiro tijolo num edifício e não colocar os últimos tijolos (...) P.

(...) Agora me parece que para docência não houve uma escolha, mas que ela estava dentro de mim e aflorou (...) P

(...) eu não me imagino fazendo outra coisa (...) eu consegui me apaixonar de novo pelo o que estou fazendo, fico com uma gana enorme de continuar a trabalhar (...) P.

Além do sentido de compartilhamento, as narrativas deixam entrever o componente subjetivo da aprendizagem de ser professor que é o que se pode denominar de *sentimentos docentes*, entendidos como elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores, uma vez que representam vivências afetivas de caráter apreciativo, o que condiciona a atitude valorativa desses sujeitos ante o que é importante ao mundo pessoal e profissional. Os sentimentos envolvem uma dinâmica entre as experiências, competências e expectativas próprias a cada docente em relação a valores, expectativas e normas elaboradas no contexto em que estão inseridos (ISAIA, 2006, p.373).

As vivências afetivas remetem, portanto, ao núcleo central da dimensão pessoal do professor, o que lhe permite, a partir desse duplo movimento proporcionado pelo sentir, compreendendo, simultaneamente, consciência e pessoa, to-

mar consciência de seus processos de aprendizagem e refletir sobre eles. Possivelmente, a dimensão pessoal, aliada à implicação com a docência, seja a responsável pelos professores irem além da dimensão técnica da atividade docente, em direção à dimensão pedagógico-formativa, o que lhes possibilita ser referência de como ser professor aos seus alunos, instaurando o que se pode denominar aprendizagem por influência/colaborativa (ISAIA, 2003, ISAIA e BOLZAN, 2005).

A pessoa do professor como centro apreciativo da aprendizagem docente possibilita que cada um avalie de forma intra e interpessoal o caminho de aprendizagem que vai trilhando ao longo de sua *trajetória de formação*<sup>7</sup>. Nas vozes dos professores, como foi visto, a idéia de compartilhamento é evidenciada. Desse modo, pode-se dizer que, à medida que esses sujeitos 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, conseqüentemente, uma atitude reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, contribuindo, assim, para sua formação. A reflexão, contudo, não pode ser entendida como um processo solitário, nem como um simples exercício de criação ou construção de novas idéias, mas como uma atividade intersubjetiva que expressa a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que os professores têm acerca de suas práticas educativas.

---

<sup>7</sup> Trajetória de formação compreende um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço-tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor (NÓVOA, 1992; MOITA, 1992; MARCELO, 1999; ISAIA, 2001, 2003). Percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que o professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa (ISAIA, 2006, p. 368).

Essa postura reflexiva pode conduzir a um movimento docente transformativo consistente se contemplar o diálogo interdiscursivo entre os professores, levando ao que Bolzan (2006) define como *conhecimento compartilhado*, ou seja, construído a partir das trocas entre pares/docentes. Essa forma de conhecimento envolve o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente, contribuindo, assim, para a autonomia dos professores. Permite-lhes, a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações pedagógicas e profissionais. Esse compartilhar envolve uma atividade colaborativa, que é a base para o que Isaia e Bolzan (2005) denominam de *aprendizagem compartilhada*, ou seja, uma rede de relações envolvendo professores e estudantes e que possibilite ação e reflexão conjuntas, bem como a negociação de conflitos e demandas específicas a cada um, de acordo com seu processo formativo, levando-os ao aprender a aprender conjunto.

Para tanto, a aprendizagem de ser professor precisa levar em conta a apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, bem como os 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, como ficou evidenciada pelas vozes/narrativas docentes:

(...) Em específico nas aulas o que está em questão é como e onde o conhecimento em discussão será empregado. Qual a utilidade daquele saber e que implicações com outras áreas e atuações ele tem ou poderá ter (...) P

(...) eu nunca chego com conhecimento imposto, uma resposta pronta, a gente tenta construir junto, quando não sei alguma coisa digo que não sei e deixo para ver depois (...) P

(...) eu preciso ter claro para mim a lógica do campo de conhecimento que eu estou trabalhando, se eu consigo mapear tudo is-

so (...) depois ver como eu transformo isso em processo de aprendizagem dos meus alunos (...) P  
(...) uma das queixas dos alunos têm é que a teoria é uma e a prática é outra (...) eu procuro mostrar esta prática para eles (...) P  
(...) meu interesse maior é que o aluno adquira o hábito de pensar, entenda o que ele está aprendendo (...) P

### **O tecido da aprendizagem docente: reflexões possíveis**

Os fios trabalhados ao longo do texto indicam que o processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência. Nesse sentido, tornar-se docente se realiza em um permanente processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem, seja qual for, faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o que faz com essa ferramenta humana depende de inúmeros fatores, tanto exógenos quanto endógenos. Aprender durante toda a vida e ao longo da carreira pedagógica é uma constatação que todo professor precisa aceitar, para poder construir-se como docente.

Com base nos excertos das narrativas dos professores deduz-se que não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista suas trajetórias de formação, a trajetória da instituição na qual atuam e a atividade formativa para qual estão direcionados, bem como as políticas voltadas para a Educação Superior.

É preciso salientar que a dinâmica desse processo envolve duas dimensões. A primeira implica que a aprendizagem de ser professor não pode ser um processo solitário, mas ocorre nas *relações interpessoais*, com os colegas, com os pesquisadores do campo específico de cada um e com os alunos, assim como nas mediações e nas interações decorrentes desse processo no espaço concreto da aula universitária. A segunda dimensão decorre do fato de que a apropriação dos

modos de ser professor precisa integrar-se ao próprio docente, através de um processo de *internalização* das experiências vividas nos contatos externos, levando a uma incorporação ativa e transformadora dessas experiências. Não se trata de reproduzir, mas fundamentalmente de recombinação em novas formas o que foi experienciado. Assim, o processo de aprender a docência implica pensar e refletir sobre o *porquê*, o *como* e o *para que* das atividades de aprendizagem, tendo por horizonte uma prática reflexiva que visa a reformular o que já foi realizado e o que está sendo feito no momento de sua execução, valorizando a incerteza como componente de aprendizagem docente.

Logo, quando informações são comparadas e pontos de vista são problematizados, ocorre a transformação do já sabido em algo novo e conseqüentemente no compartilhamento e na construção do conhecimento de ser professor. Essa construção ativa se dá à medida que são explicitadas as relações entre o conhecimento específico e pedagógico atual e os conhecimentos prévios dos professores produzidos a partir do contexto da Educação Superior (ISAIA 2004; BOLZAN, 2004).

A aprendizagem, assim configurada, compreende a apropriação não só de *procedimentos gerais de ação*, voltados para as ações e as operações inerentes à atividade educativa, ou seja, os modos de proceder na docência, mas também de *estratégias mentais* necessárias à incorporação e à recombinação das experiências e dos conhecimentos próprios a essa atividade. Tanto os procedimentos gerais de ação quanto as estratégias mentais representam ferramentas, instrumentos que o professor internaliza ao apropriar-se de suas funções docentes, tornando-os mediadores entre ele e sua aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem docente envolve o que Isaia (2006) denomina de *atividade docente de estudo*<sup>8</sup>. Tal atividade abarca tanto os procedimentos gerais de ação quanto as estratégias mentais necessárias à aprendizagem docente e estão vinculadas ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual formam.

Aprender a atividade própria de ser professor implica, também, a ocorrência 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 (ISAIA, 2004, 2007, BOLZAN; ISAIA, 2006). Esses 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. Além da reflexão pessoal, o movimento auto-regulativo envolve a reflexão interpessoal em que os professores, a partir de espaços de compartilhamento, possam refletir conjuntamente sobre o seu saber e saber fazer, instaurando o que se entende por *reflexividade docente*.

Corroborando com o paradigma da epistemologia da prática proposto por Schön (2000) e Alarcão (2001), o professor reflexivo é aquele capaz de refletir durante a ação educativa, visando a reformular o que está sendo feito no momento de sua execução, valorizando a incerteza como com-

---

<sup>8</sup> Atividade docente de estudo, compreendida como um mecanismo complexo, utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto os procedimentos gerais de ação, que se voltam para as ações e as operações inerentes à atividade educativa quanto as estratégias mentais necessárias à incorporação e a recombinação das experiências e dos conhecimentos próprios a esta área de atuação. Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual eles formam (....) (ISAIA, 2006, p. 377).

ponente da aprendizagem dele e de seus alunos. 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, em busca de auto-aperfeiçoamento e autoconsciência docente. Além da reflexão individual, a outra instância exercida, na atividade educativa, é a reflexão interpessoal. Através dela os professores, em grupo, podem investir em uma nova compreensão pedagógica da docência, vinculando-a a um sentido de compartilhamento e interação solidária.

Nessa direção, a dinâmica do processo de apropriação, constitutiva da aprendizagem docente, compreende duas dimensões, uma *interpessoal* e outra *intrapessoal* (VYGOTSKY, 1995). A primeira indica que tornar-se professor ocorre na relação com os outros e nas mediações e interações que aí acontecem. A segunda dimensão demonstra que a apropriação das experiências, conhecimentos, habilidades e atitudes possibilitadas na interação com os outros, necessita integrar-se ao próprio sujeito, por meio de um processo de *internalização* de tudo aquilo que foi vivido nos contatos externos. Esse processo é a chave para a compreensão do processo de apropriação; por conseguinte, da aprendizagem, pois inclui a possibilidade de reconstrução interna de uma operação externa. Assim, a dinâmica que se estabelece compreende um movimento de fora para dentro e de dentro para fora. Não se trata, portanto, de reproduzir, mas fundamentalmente de recombinação, em novas formas, o que foi experienciado e gerar um novo produto, representado por uma nova atividade docente que, conseqüentemente, é de natureza criativa (ISAIA, 1998, 2004, 2007a).

A aprendizagem docente não pode ser compreendida isolada de pensamentos, ações e sentimentos objetivados por outras pessoas – colegas, alunos. Assim, o *diálogo coletivo*, estabelecido entre diferentes *gerações pedagógicas* é condição indispensável ao enriquecimento da aprendizagem docente. Por ser um processo eminentemente interpessoal, sua

constituição se dá na trama dialógica que perpassa professores e alunos. Ambos constituem grupos diferenciados que, apesar de se situarem na mesma dimensão temporal, tem valores, crenças, convicções e estilos de próprios de entender e viver o espaço universitário. As possíveis resistências entre esses dois grupos podem ser em decorrência da assincronia geracional em que vivem.

O estabelecimento de pontes de entendimento, contudo, cabe ao professor que realmente internalizou a idéia de *geratividade docente*. Nesse sentido, ele não se exime frente à condução pedagógica, aceitando conscientemente a responsabilidade de orientar e mediar à aprendizagem dos alunos. Ele não apenas executa as atividades docentes, mas também se sente comprometido em realizá-las da melhor forma possível, estando permanentemente implicado em ser sensível as demandas dos alunos em termos pessoais e profissionais (ISAIA, 2006).

Por fim, pode-se afirmar que o contexto narrativo explicitado nesse texto em integração com as noções de aprendizagem, de professor reflexivo, de geratividade e implicação docente, permite vislumbrarem-se possíveis caminhos para o professor universitário construir paulatinamente uma compreensão genuína de sua função como alguém que aprendente e como tal se constitui ao longo de sua trajetória como pessoa e profissional.

### Referências

- ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARNAUS, R. Vocês que cuentan y vocês que interpretam. In: Larrosa, J. et AL. *Déjame que te cuente*. Ensaíos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995, p. 61-79.
- BASSI, L. Como o professor médico percebe a sua formação ao longo da trajetória: um busca das marcas constituintes do processo de formação docente. *Dissertação de Mestrado*. PPGE/UFSM, Santa Maria, 2006.



BOLZAN, Dóris P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Verbetes: conhecimento compartilhado e conhecimento pedagógico compartilhado. IN: MOROSINI, M. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário*. vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 378.

\_\_\_\_\_. Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ALONSO, Cleuza M.M.C. (org.). *Reflexões sobre políticas educativas*. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente na Educação Superior: construções e tessituras nos processos de formação da professoralidade. *Educação* (PUCRS), Porto Alegre, v. 3, p. 489-501, 2006.

DAVÍDOV, V. *El enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.

HUBERMAN, M. *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.

ISAIA, S. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da Educação. In: FREITAS, M. T. (org.). *Vygotsky. Um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998, p.21-34.

ISAIA, S. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional, In: MOROSINI, M. org. *Professor do ensino superior*. Identidade, Docência e Formação. 2 ed. Brasília: Plano, 2001, p. 35-60.

\_\_\_\_\_. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. org. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 241-251.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: *Anais V ANPEd Sul*, Curitiba: PUCPR, 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*. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005, p. 35-44.

\_\_\_\_\_. Verbetes: trajetória, trajetória de formação, carreira pedagógica, atividade docente de estudo, sentimentos docentes. In: MOROSINI, M. (Ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário* vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p.367, 368, 369, 373, 377.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (orgs.). *Pedagogia Universitária e Aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007a, v. 2, p. 153-165.

- \_\_\_\_\_. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes. *Projeto de Pesquisa* - CNPq, 2007b – 2010.
- ISAIA, S. e 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, 2007a, p.161-177.
- \_\_\_\_\_. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E.; KRAE, E. D. (orgs.). *Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento*. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007b, p. 107-118.
- McEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docência. In: McEWAN y EGAN (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998, p. 236-259.
- MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. 2 ed. Barcelona: EUB, 1999.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992, p.11 – 30.
- ORTEGA Y GASSET, J. *Obras completas*. 7ª ed. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970, v. 5.
- PIVETTA, H. Concepções de formação e de docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano. *Dissertação de Mestrado*. PPGE, UFSM, 2006.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- VYGOTSKY, L. *Problemas Del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas, v.III)