

Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade

Doris Pires Vargas Bolzan^{1*}, Verônica Cardoso Austria² e Noemi Lenz³

¹Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Av. Roraima, 1000, 97119-900, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ²Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. ³Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: dbolzan19@gmail.com

RESUMO. Este artigo é resultado de pesquisas desenvolvidas no GPFOPE e tem por temática a formação do professor, considerando os processos engendrados para sua constituição. Assim sendo, a sua tessitura emerge da confluência de reflexões a partir de um campo teórico, dentro da Pedagogia Universitária, aliada à pesquisa de campo dessas investigações. Os principais autores, dentro dessa linha, que subsidiam este estudo são: Bolzan (2001; 2002-2005; 2006; 2007-2009) e Isaia e Bolzan (2004; 2006; 2007). Os achados assinalam que o professor vai constituindo-se, no decorrer da sua trajetória formativa, evidenciando, dessa forma, a ideia de inacabamento, o que pressupõe enfocar a formação de professores na perspectiva de um processo de aprendizagem para a docência de caráter permanente. Ademais, como os estudos indicam, é necessário igualmente considerar que as trajetórias de vida possuem marcas específicas, o que se faz pensar na direção de uma formação personalizada. Por conseguinte, compreende-se que se torna inerente pensar que a aprendizagem da docência e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional, é impulsionado quando forem incorporadas práticas reflexivas conjuntamente com atividades colaborativas entre os sujeitos de formação.

Palavras-chave: trajetórias formativas, conhecimento pedagógico compartilhado, desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT. University pedagogy: Instructor learning as a challenge to professor practice. The present article arises from studies developed at the GPFOPE, and its theme is teacher education, considering the processes engendered to their constitution. Thus, its fabric emerges from the confluence of ideas from a theoretical field within the field of University Pedagogy, combined with field research of these investigations. The main authors, within this line, who subsidize this study are: Bolzan (2001; 2002-2005; 2006; 2007-2009) and Isaia and Bolzan (2004; 2006; 2007). The findings indicate that the professor is formed in the course of his career training, thereby evidencing, the idea of incompleteness, which presupposes focusing professor formation in the perspective of a permanent learning process for teaching. Furthermore, as the studies indicate, it is equally necessary to consider that life trajectories have specific marks, which gives pause to the concept of personalized training. Therefore, it is understood that it is inherent to think that the learning of teaching and, therefore, professional development, Consequently, it is understood that it becomes inherent to think that learning how to teach, and therefore professional development, is stimulated when reflective practice are incorporated in conjunction with collaborative activities among the subjects of training.

Key words: formative trajectories, shared pedagogical knowledge, teaching professional development.

Introdução

Este artigo constitui-se de reflexões que contemplam estudos que vêm sendo realizados dentro da temática de Pedagogia Universitária, tendo como foco a 'aprendizagem da docência', referindo-se a pesquisas desenvolvidas por integrantes do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior (GPFOPE)¹,

cujos enfoque consiste em tematizar, em linhas gerais, tanto a formação do professor da educação básica quanto do ensino superior.

O tema acerca da aprendizagem da docência foi objeto de estudo da pesquisa intitulada *As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadora*, da autora Powaczuk (2008). Esta autora procurou compreender os processos engendrados na constituição da professoralidade de professoras alfabetizadoras. Os achados finais dessa investigação indicam que o desenvolvimento da docência das alfabetizadoras ocorre na medida em que as

¹Grupo de Pesquisa vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, com registro no CNPq, existente desde 2002, sob coordenação da Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan.

experiências vivenciadas por elas forem re-elaboradas durante seus percursos formativos.

O que a autora assinala, ainda, se refere à mobilização dos sujeitos que assumem o papel central na ampliação do campo de experiências, considerada a partir do compartilhamento de concepções, saberes e fazeres da ação docente das alfabetizadoras. Ademais, o processo de mobilização faz emergir a atividade criadora do sujeito, o que possibilita instaurar, de acordo com a referida autora, a 'professoralidade alfabetizadora'.

As reflexões, a partir de um estudo desenvolvido com professoras de Língua Materna, do Ensino Médio, na cidade de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, foi o enfoque desenvolvido por Lenz (2008) em *As concepções teóricas acerca do ensino da língua materna: um estudo com professoras do ensino médio*, no qual puderam ser evidenciadas as concepções que estas possuem acerca do seu fazer pedagógico.

Os dados finais desta pesquisa, de cunho qualitativo-narrativo com abordagem sociocultural, contemplam reflexões teóricas que visam compreender as concepções acerca do ensino e que permeiam a prática pedagógica contextualizada, na educação básica, e como as mesmas possibilitam mobilizar espaços constitutivos da formação docente.

As narrativas coletadas auxiliam na compreensão das considerações sobre o ensino da Língua Materna dessas professoras, que, de acordo com os achados da pesquisa, permanecem no plano do discurso e não são efetivadas, na prática pedagógica, em muitas situações, por haver, no espaço de atuação dessas docentes, elementos que obstaculizam tal implementação, ou seja, muitas das atividades vão contra o ensino efetivo da Língua, pois a escola possui como foco o preparo do aluno para 'encarar' processos seletivos, tais como o Peies² e o Vestibular. Essa cobrança, inclusive, é manifestada, segundo as professoras, pelos próprios alunos e pais.

A temática referente aos processos constitutivos da docência no Ensino Superior, especificamente no campo da Fisioterapia, foi o enfoque da pesquisa intitulada *Processos constitutivos da docência superior: saberes e fazeres de professores de fisioterapia*. Austria (2009) procurou compreender como ocorrem esses processos, tendo em vista a integração entre os saberes adquiridos na formação inicial e os da docência superior. A partir das categorias de análise, foi possível o entendimento de que os processos constitutivos da docência superior, para os professores fisioterapeutas, ocorrem no

entrelaçamento de saberes próprios da profissão e de saberes aprendidos da e sobre a docência, o que se dá ao longo de toda a trajetória desses profissionais. Do mesmo modo, foi possível a compreensão de que esse processo é alavancado quando existe a possibilidade de compartilhamento entre os sujeitos, de maneira que a reflexão sobre suas ações favoreça uma tomada de consciência sobre as mesmas e, assim, a sua transformação.

A docência no Ensino Superior, porém, em um curso de licenciatura, nomeadamente de Letras, foi o propósito da pesquisa *A constituição da docência no ensino superior em Letras: de professor da educação básica a docente universitário*, na qual Lenz (2010) procurou compreender as trajetórias/os percursos experienciados/vividos pelas docentes e como as mesmas repercutem no seu desenvolvimento profissional, desde sua atuação na escola básica até chegar ao exercício docente no ensino superior. Foi possível observar, a partir do mapeamento qualitativo-narrativo e das categorias de análise emergidas, que a docência é uma construção contínua e permanente, englobando elementos da trajetória pessoal quanto profissional. As participantes do estudo possuem uma visão 'real' do ensino, tendo em vista suas experiências na educação básica que as ajudam pensar em sua atuação como formadoras de professores. Ademais, a atividade docente das participantes está assentada na pesquisa, demarcando que é esse processo que permite às mesmas refletirem sobre suas práticas, mantendo um movimento de alternância.

Este artigo emerge da confluência de reflexões acerca do ser e do fazer docentes nos âmbitos do Ensino Básico e Superior.

O objetivo deste trabalho é discutir, tendo como base um horizonte teórico aliado ao campo dessas pesquisas, como é possível alguém desenvolver-se professor a partir de elementos que configuram a 'aprendizagem da docência'.

E, para se dar sustentação a essa discussão, explicitam-se os conceitos balizadores desta discussão a serem desenvolvidos: 'aprendizagem da docência, professoralidade e conhecimento pedagógico compartilhado', explorados por Bolzan (2001; 2002-2005; 2006; 2007-2009) e Isaia e Bolzan (2004; 2006; 2007).

Entrelaçando fios teóricos e investigativos

Inicialmente, este estudo volta-se para a discussão da formação do professor para a atuação na docência, dado que há a compreensão de que ninguém nasce professor, mas constitui-se como tal, ao longo de um percurso que, segundo Isaia (2005),

²Programa de Ingresso ao Ensino Superior, da UFSM, o qual consiste na realização de provas semelhantes à do vestibular, porém, divididas nos três anos do Ensino Médio.

engloba, de forma integrada, as trajetórias da vida pessoal e profissional.

Entende-se, assim, que as marcas da vida e dos espaços pelos quais o professor passa desde o início de sua trajetória docente fazem parte da constituição da sua docência. Outrossim, acredita-se que se faz necessário, a partir desses elementos, uma tomada de consciência acerca da aprendizagem, permitindo a esse sujeito constituir-se como professor.

Acredita-se, pois, que as trajetórias pessoais e profissionais se entrelaçam na constituição da professoralidade, assim como o mundo interno ou biológico interage com o mundo externo e sociocultural, pois um sujeito constitui-se como professor a partir do outro, dado que também é necessária a presença deste na construção da própria subjetividade do ser docente.

Importa ressaltar, de igual modo, que esse percurso, que o professor vai desenvolvendo ao longo de sua vida, depende de suas necessidades e interesses próprios, ao passo que as mesmas necessidades precisam estar relacionadas ao valor significativo dado a elas, na medida em que o que importa é que sua aprendizagem esteja vinculada às suas vivências construídas a partir de suas próprias experiências de vida (GARCÍA, 1989).

Essas afirmações corroboram as ideias evidenciadas nas narrativas das professoras, nas quais observamos que a postura teórica adotada pelas mesmas está intrinsecamente relacionada às suas trajetórias de vida.

Isso confirma, de acordo com Isaia (2005), que as trajetórias pessoal e profissional encontram-se imbricadas e que, neste caso, o processo formativo necessita levar em conta a constituição individual e singular do futuro professor, eliminando, dessa forma, o caráter formativo padronizado que ainda persiste nos cursos de formação inicial.

As pesquisas de Bolzan (2002; 2002-2005; 2005; 2008) e Isaia e Bolzan (2004; 2006; 2007), oferecem subsídios para se discutir sobre a formação do professor voltada para a aprendizagem da docência, pois se faz necessário, segundo estas autoras, um aprender constante, o qual exige reflexão por parte do professor na e sobre a prática docente deste.

Pensar sobre a constituição da docência remete, antes de tudo, a se pensar em como se forma um professor e se este profissional, ao concluir a graduação, está preparado para a atuação pedagógica. Os estudos que vêm sendo produzidos pelo Grupo deixam evidente a necessidade de se pensar na direção de uma formação permanente, para que seja possível a docência ser constituída.

Sabe-se que a preparação inicial para essa profissão ocorre, no caso dos professores do Ensino

Básico, nos bancos universitários, e requer reflexão sobre quem os forma, pois existem estudos que apontam para uma dimensão da docência superior nos cursos de licenciatura, na qual esses professores, em muitos casos, não têm consciência da sua função de formadores, mas de terem que ensinar conteúdos de química, biologia, matemática, letras etc (BOLZAN; ISAIA, 2006).

Assim, para a Docência Universitária não existe uma preparação específica, seja para os de bacharelado, seja para os de licenciatura, pois o Ensino Superior guarda especificidades que lhe são peculiares e, além disso, esses professores não possuem, na sua formação, uma disciplina capaz de dar conta dos aspectos relacionados a este nível de ensino (ISAIA; BOLZAN, 2006; 2007).

Percebe-se que, mesmo passando por uma formação inicial, no caso dos professores de licenciatura, esta não é garantia de que os processos de ensino e de aprendizagem de qualidade, na prática de sala de aula, sejam efetivados.

De acordo com os estudos de Bolzan (2002; 2007-2009; 2008), Isaia (2005) e Isaia e Bolzan (2004; 2006; 2007), compreende-se que é preciso que a aprendizagem seja constante sobre o modo de atuação na docência. Assim, a 'aprendizagem da docência' é entendida por Isaia (2006, p. 377) como um,

[...] processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério [...] que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

A aprendizagem da docência é um processo interpessoal, ou seja, o homem aprende nas relações que estabelece com outros, e a partir destas relações é que atribui sentido e significado às atividades, apropriando-se destas e reconstruindo-as internamente em bases novas, momento em que passam a fazer parte, também, de um processo intrapessoal, próprio do sujeito (VYGOTSKI, 2008).

É, pois, nas relações concretas que o professor estabelece com colegas, alunos, pais, instituição e entorno social que ele aprende a ser professor.

Isso implica, ao mesmo tempo, uma reelaboração contínua de saberes, quando se compreende o processo de ensinar como espaço mediacional pedagógico que se faz com/entre o aluno e os colegas, na medida em que forem possibilitadas práticas de diálogo e que favorecem a reorganização da intervenção pedagógica; sendo assim implicador na constituição da natureza humana do professor e, por conseguinte, na sua formação (VYGOTSKI, 2008).

Acredita-se, por isso, na necessidade de se redimensionar a prática dos docentes atuantes nos diversos níveis de ensino, pensando na perspectiva de que a aprendizagem da docência é um processo contínuo e que, para tanto, os professores precisam colocar-se como sujeitos reflexivos e críticos, que possam olhar para sua prática, repensá-la, ver o que não está dando certo e tentar melhorá-la (SCHÖN, 1997).

Ao mesmo tempo implica, por parte do professor, levar em conta os conhecimentos prévios dos seus alunos. Conforme Schön (1997, p. 82), o professor precisa esforçar-se “por ir ao encontro do aluno”, valorizando-o, como também, considerando-o um sujeito que aprende. O ensino, pela reflexão dos professores, leva ao questionamento dos saberes, à estimulação à incerteza, à surpresa e à digressão para reconstruir o conhecimento após a reflexão, tornando-o significativo aos aprendizes. O professor esforça-se para ver o que o aluno pensa, sente, diz e o quer dizer, o que significam suas afirmações, suas dúvidas, enfim, o modo como este aprende.

Pode-se afirmar que o professor com postura reflexiva não possui uma forma única para ir ao encontro do aluno, pois está sempre buscando diferentes modos de adequar-se à realidade de cada grupo de aprendizes. Desta forma, professor e aluno aprendem fazendo, experienciando, cometendo erros, tomando consciência destes ‘erros’, tentando novamente, buscando diferentes formas de produzir sentido e significado aos processos de ensinar e aprender (de quê? para quê?).

Este processo reflexivo necessita ser incorporado no processo de formação inicial docente e na sua atuação cotidiana na sala de aula, permitindo que o professor construa/desconstrua/reconstrua seus saberes constantemente, em um movimento dialético, capaz de favorecer a produção de atividades criadoras e não somente a reprodução do que já existe (VYGOTSKI, 2008).

Esses espaços constitutivos de aprendizagem, articulados com processos reflexivos na e sobre a prática do professor, influenciarão a constituição da ‘professoralidade’ docente que, de acordo com os estudos desenvolvidos por Isaia e Bolzan (2007), abarca tanto a dimensão pessoal quanto a dimensão profissional do professor.

Ao se pensar acerca da temática em questão, observar-se-á que o caminho percorrido pelo docente ao longo do seu desenvolvimento está intimamente relacionado à questão da sua aprendizagem.

Logo, a reflexão torna os espaços constitutivos desta docência em movimentos necessários para que o professor mobilize seu referencial teórico na

direção de instituir lugares reflexivos na busca de conscientização para que seja possibilitada a dimensão formativa.

Entende-se que essa formação é favorecida quando se passa por um desenvolvimento profissional consistente (ISAIA; BOLZAN, 2007). E isso é possível quando, nas instituições, há espaço para possibilitar movimentos de aprendizagem docente de forma continuada, uma vez que, segundo as narrativas das docentes envolvidas nas mencionadas pesquisas, a realidade educativa de educação básica ainda não contempla um espaço que privilegie esse tipo de contexto.

Reforçamos, neste contexto, a necessidade de atividades colaborativas entre os professores, pois esta realidade ainda está marcada pelo seu caráter reprodutivista, no qual o professor repete tarefas e ações na mesma medida que o seu aluno.

Defende-se, então, neste estudo, que, ao se instaurar uma postura reflexiva diante da prática, é possível mobilizar o suporte teórico capaz de promover a reorganização das intervenções pedagógicas promotoras de aprendizagens, além da [re]significação de experiências. E isso é importante, pois se institui, na escola e na universidade, um contexto de formação e de reflexões contínuas, tanto para professores como para alunos.

Desenvolver a ‘professoralidade’ “implica o exercício continuado da aprendizagem docente tecida ao longo do percurso formativo, através da apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres relativos ao magistério [...]” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 111).

É preciso, para tanto, que seja incorporada uma nova cultura nas instituições de ensino que vise pensar o fazer pedagógico e que veja o professor como um profissional construtor de seu próprio conhecimento. Assim, Isaia e Bolzan (2007, p. 108) entendem a professoralidade como sendo,

[...] 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, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória.

Isso significa afirmar que a professoralidade é construída a partir da interlocução de concepções que levem em conta o ideário das trajetórias docentes e de formação e que, juntas, compõem o conceito de trajetória formativa, entendida como a relação que abarca a trajetória pessoal, profissional e institucional, ao longo da carreira do professor, a qual começa desde a formação inicial e que movimenta a construção de sua aprendizagem (ISAIA, 2005).

Essas ideias mostram a complexidade de que se constitui o processo formativo do professor, que engloba não só a trajetória profissional, na qual é desenvolvida a dimensão epistemológica, que consiste na construção de conhecimento, o aspecto pedagógico, que articula os processos de ensinar e de aprender, mas também a dimensão política, cuja abordagem permite ao professor explicitar o projeto de sociedade e de universidade ao qual visa, como assinala Fernandes (2000).

Esse processo abarca, também, a trajetória pessoal, na qual são evidenciadas as marcas de sua vida e que caracterizam os espaços e tempos vividos pelo docente até a vida adulta, aspecto este intrinsecamente relacionado à dimensão profissional.

Nesta direção, a formação do professor necessita estar alicerçada em bases consistentes para a constituição da sua profissão, uma vez que este processo encontra-se permeado por contextos complexos que abarcam a trajetória pessoal e profissional, que são constituídas pelos ciclos de vida docente (HUBERMAN, 1992).

O processo de aprender a docência está permeado por situações nas quais refletir sobre os fazeres e os saberes profissionais exige a assunção de modos de produção da docência.

Acredita-se, pois, que a assunção de uma postura autorreflexiva implica as condições do professor de tornar conscientes os processos pessoais em sua passagem pelo labirinto³, conforme assinala Abraham (1986) e, a partir desta tomada de consciência, desenvolver-se profissionalmente, construindo e reconstruindo suas concepções.

As concepções que possui acerca de si como pessoa e de sua atuação como profissional, especificamente sobre o seu agir pedagógico, são balizadoras do conhecimento pedagógico que compartilham com seus pares (ISAIA; BOLZAN, 2007).

É nesta direção que se concorda com Isaia e Bolzan (2007, p. 111, grifo do autor) quando afirmam que,

[...] para a construção da professoralidade é preciso colocar em andamento um processo auto-reflexivo, a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente executadas, tornando possível pensar e refletir sobre o *porquê*, o *como* e o *para que* das mesmas. Assim, o desenvolvimento da professoralidade implica uma prática reflexiva [...].

Concebe-se, pois, o professor como um sujeito epistemológico, na mesma acepção de García (1999), entendido como alguém capaz de gerar teorias a partir de suas próprias práticas.

Também, o mesmo autor entende que o real desenvolvimento do professor será possível no momento em que este profissional tomar consciência de que precisa mudar e incorporar novas práticas de ensino que possibilitem ampliar o desempenho dos seus alunos e que corroborarão, como consequência, uma possível mudança das concepções destes docentes, levando-os a revisitar suas construções epistemológicas.

E isso será possível ao se perceber como um sujeito, em permanente processo formativo, uma vez que aprender, ao longo de sua carreira, é parte do desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999). Portanto, é preciso compreender o papel do professor para além da perspectiva de tarefeiro, é essencial que ele se assuma como sujeito do processo de produção do ensino.

Isso significa também entender a ‘aprendizagem docente’ como sendo uma atividade autônoma, pois é característica de,

[...] todas aquelas atividades de formação na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem. Isto relaciona-se [sic] com os estilos de aprendizagem [...] na medida em que a aprendizagem autônoma é mais freqüente em pessoas adultas com um estilo de aprendizagem independente, com capacidade para tomar decisões e capacidade para articular normas e limites da atividade de aprendizagem, assim como com capacidade de autogestão e de aprender com a própria experiência (GARCÍA, 1999, p. 53).

Essa construção implica entrelaçar a formação do professor e o seu desenvolvimento ao longo de sua trajetória profissional, dado que se compreende, como já foi abordado, que o professor não nasce profissional. Essa trajetória é produzida ao longo de sua vida, a partir de um conjunto de movimentos construtivos de ser e de se fazer professor, tendo como foco o saber-saber, o saber-fazer e a reflexão na e sobre a ação.

Pode-se concluir que a produção da docência está assentada na atividade formativa da pessoa-professor, que ocorre no entrelaçamento das trajetórias pessoal e profissional, tendo como ponto de partida a geratividade docente, elemento indispensável à construção da professoralidade. Acredita-se que, à medida que o professor desenvolve-se, também possibilita e estimula o

³Considerado o tortuoso caminho pelo qual passa o docente, no decorrer de sua trajetória, responsável pelos processos de equilíbrio e desequilíbrio das estruturas mentais.

desenvolvimento dos que estão no mesmo espaço de aprendizagem - o aluno, ainda que de forma assimétrica (HUBERMAN, 1992).

Pensar na construção da docência como processo contínuo de reflexão na e sobre a ação pedagógica, que se dá a partir das relações com outros sujeitos, logo se constitui em processo interpessoal, que se coloca diante da seguinte problemática: qual o meio para que se instaure o processo de reflexão coletivo a fim de se superar um modo de trabalho solitário, uma vez que fica evidenciado, nas narrativas das professoras, não haver um contexto de gestão colaborativa?

As vozes presentes nas narrativas das docentes, segundo Lenz (2008), demonstram a falta de interlocução com as demais professoras, uma vez que elas possuem procedimentos diferenciados e suas falas não remetem ao trabalho compartilhado.

Isso direciona à ideia de 'conhecimento pedagógico compartilhado', o qual é definido por Bolzan (2006, p. 380) como,

[...] um sistema de idéias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica em [sic] 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 'conhecimento pedagógico compartilhado', como tal, implica a re-elaboração de conhecimentos, especialmente, os relacionados à ação pedagógica, teóricos e práticos, mediante atividades de colaboração entre os sujeitos, sobretudo entre os professores.

Isso indica que docentes, ao colocarem-se diante do desafio de discutirem, em um grupo, suas ações pedagógicas, seus saberes, seus fazeres, dizerem de seus anseios e dúvidas, intercambiam pontos de vista e deixam explícitas as suas concepções, de maneira que, por meio desta atividade, podem reconstruir os conhecimentos que possuem em bases novas. Não se trata de obter novos conhecimentos, mas de [re]significar os conhecimentos que já possuem em colaboração com seus (BOLZAN, 2001; 2002).

Este processo favorece, aos professores, a tomada de consciência sobre a sua prática, de maneira que estes podem refletir sobre a sua ação pedagógica e, a partir disso, modificar também ações prospectivamente quando, então, passam a refletir na ação (SCHÖN, 1997).

No momento em que o professor reflete na e sobre a ação pedagógica, ele começa a ser um sujeito que atua com autonomia, tornando-se um investigador da sua prática e não somente um executor de ações elaboradas em outros níveis e prescritas superiormente, o que lhe possibilita, ao mesmo tempo, gerar novas concepções e novos saberes a partir de seus próprios fazeres (BOLZAN, 2001; 2002; 2007-2009).

Considerações finais

A partir da temática aqui tecida e dos apontamentos investigativos produzidos e explicitados, podem-se destacar alguns pontos importantes que se evidenciam desta reflexão.

Compreendendo que ninguém nasce professor, mas que aprende a sê-lo ao longo de um percurso, o qual integra as trajetórias pessoal e profissional, entende-se que o processo de 'aprendizagem da docência' envolve a ideia de inacabamento.

Segundo os estudos de Isaia (2005), os professores de Ensino Superior não têm formação específica para este nível de ensino. E, mesmo passando por uma formação inicial, no caso dos professores atuantes no nível da Educação Básica, esta não é garantia de que processos de ensino e de aprendizagem de qualidade sejam efetivados na prática da sala de aula, uma vez que a constituição da trajetória de vida do professor possui marcas específicas, significando que sua trajetória profissional necessita, também, focar-se em uma aprendizagem personalizada, superando uma formação padronizada.

Infere-se que os professores aprendem constantemente a ser docentes, pois a aprendizagem da docência se produz ao longo da prática pedagógica do professor.

Ao refletir sobre a ação pedagógica durante esta e ao reconstruir os conhecimentos da e sobre a prática em bases novas, o professor estará produzindo a 'professoralidade', pois, conforme Isaia e Bolzan (2007), na medida em que os docentes passarem por um desenvolvimento profissional consistente serão capazes de incorporar inovações e mudanças nas práticas educativas, transformando-as.

O professor necessita envolver-se em atividades de colaboração com os demais colegas, por meio das redes de relações que se podem estabelecer no âmbito da instituição onde trabalham. Desta forma, ao intercambiar posições teóricas e refletir sobre sua prática, os professores podem melhorá-la e ter sobre ela uma visão otimista, visto que há a possibilidade de mudança e de geração de bases teóricas novas,

não se sentindo sós em seu caminho ou engessados mediante prescrições fechadas ou externas, que, muitas vezes, retiram-lhes a autonomia de ser e de se fazer professores.

Portanto, é possível, ao professor, ir além dos discursos sobre a prática, conforme se evidencia nesta pesquisa, viabilizando mudanças e efetivando-as, deixando de ser um mero executor de tarefas, além de se transformar em investigador da sua própria ação pedagógica e aprender a docência. Esses avanços impulsionam o processo de aprendizagem docente a partir de práticas reflexivas e de atividades colaborativas, constituindo a sua 'professoralidade'.

Referências

- ABRAHAM, A. El universo profesional del enseñante: un laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, A. (Org.). **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1986. p. 21-32.
- AUSTRIA, V. C. **Processos constitutivos da docência superior**: saberes e fazeres de professores de fisioterapia. 2009. 160f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. 268f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLZAN, D. P. V. **O aluno/professor do curso de Pedagogia e a alfabetização**: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional. Santa Maria: FAPERGS-PPGE/CE/UFSM, 2002-2005. (Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado).
- BOLZAN, D. P. V. Formação de professores/as: reflexões sobre os saberes e fazeres na escola. In: ANTUNES, H. S. (Org.). **Práticas educativas**: repensando o cotidiano dos(as) professores(as) em formação. Santa Maria: UFSM, 2005. v. 1, p. 83-100.
- BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: Inep/Ries, 2006. v. 2, p. 349-405.
- BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos**: novas perspectivas para a educação básica e superior. Santa Maria: CE/UFSM, 2007-2009. (Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. Registro GAP n° 020117).
- BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., Porto Alegre, 2008. **Anais...** Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 102-120.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, v. 29, n. 3, p. 489-501, 2006.
- FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 95-112.
- GARCÍA, C. M. El desarrollo profesional de los profesores. In: **Introducción a la formación del profesorado**: teoría y métodos. España: Universidad de Sevilla, 1989. n. 114, p. 65-78.
- GARCIA, C. M. Estrutura conceptual da formação de professores. In: MARCELO GARCIA, C. (Ed.). **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1999. p. 17-68.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-59
- ISAIA, S. M. A. O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PESSOA ADULTA: PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO, 1., Porto Alegre, 2005. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2005. p. 1-15.
- ISAIA, S. M. A. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: Inep/Ries, 2006. v. 2, p. 349-405.
- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004. Dossiê: formação de professores e profissionalização docente.
- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 12. 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006. p. 1-15.
- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Ed.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. p. 107-118.
- LENZ, N. **As concepções teóricas acerca do ensino da língua materna**: um estudo com professoras do ensino médio. 2008. 70f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- LENZ, N. **A constituição da docência no ensino superior em Letras**: de professor da educação básica a

docente universitário. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

POWACZUK, A. C. H. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadoras.** 2008. 155f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Received on February 25, 2010.

Accepted on March 3, 2010.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.