

Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?

Silvia Maria de Aguiar Isaia¹
Doris Pires Vargas Bolzan²

Resumo

Este artigo se organiza a partir de estudos e pesquisas sobre a docência superior em Instituição de Ensino Superior - IES. A reflexão aqui proposta aponta alguns elementos essenciais para a construção das competências necessárias e desejáveis para a atuação docente na universidade. Assim, apresentaremos os achados de pesquisa cujas preocupações envolvem a temática dos desafios contemporâneos, visando formar docentes para atuarem no ensino superior. Os desafios são delineados a partir de duas questões iniciais: 1) Como se aprende a ser professor? 2) Como se constrói o conhecimento pedagógico necessário para este aprender? A primeira questão focaliza a necessidade dos professores tomarem consciência de seus processos formativos, refletindo sobre os mesmos e, ao mesmo tempo estarem cientes de que este é um dos caminhos para aprenderem a ser docentes. A segunda trata da tessitura de uma rede de interações para a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, possibilitando, através do diálogo, a reflexão sobre idéias, opiniões e contradições, oriundas deste processo interativo e mediacional, permitindo a produção de um "novo" conhecimento pedagógico. A partir dessas discussões, apontamos para a importância da construção de uma rede de mediações capaz de propiciar a formação de professores vista como um espaço interdisciplinar de compartilhamento pedagógico e epistemológico, para o qual convergem os saberes da docência, a integração e a troca de experiências, necessárias a essa formação. Neste sentido, as questões trabalhadas neste artigo trazem aportes à pedagogia universitária, entendendo-a para além de práticas convencionais, reafirmando-se, assim, a pertinência da reflexão: ser professor do ensino superior é um processo que se aprende?

Palavras-chave: Formação de Professores. Trajetórias de Formação. Aprendizagem Compartilhada. Conhecimento Pedagógico Compartilhado. Rede de Interações e Mediações.

Professor's formation at the superior teaching education: is it a process for learning?

Abstract

This article is organized from studies and researches about superior teaching in Institutions of Superior Teaching. The proposed idea points out some essential elements to the construction necessary and desirable competences to a teaching action at the University. Thus, we present the findings of the researches which concerns involve the thematic of the contemporary challenges, with the aim of forming professors to act in the superior teaching. The challenges are delineated from two initial questions: 1) How do we learn to be a professor? 2) How do we build the pedagogic knowledge which is necessary to learn how to be a professor? The first question focuses the need of the professors to be conscious of their formative processes reflecting about themselves and at the same time being aware that it is one of the ways to learn how to

¹ Professora Doutora do PPGE do CE/UFSM.

² Professora Doutora do MEN e PPGE do CE/ UFSM

Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?

Silvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan

be professors. The second one, concerns the tessitura of a net of interactions for a construction of pedagogic and shared knowledge giving possibilities through the dialogue, the reflection about the ideas, opinions and contradictions from this interactive and mediative process, permitting a production of a new pedagogic knowledge. From these discussions we point out the importance of the construction of a net of mediation that is capable to provide the formation of professors as a interdisciplinary space of pedagogical and epistemological sharing to which converge the knowledge of professors, the integration and changing experiences that are necessary to this formation. This way, the pointed questions in this article bring subsidies to the university pedagogy, recognizing it, beyond the conventional practices, reaffirming, thus, the pertinence of the reflection: being professor of the superior teaching is it a process for learning?

Keywords: Formation of Professors. Trajectories of Formation. Shared Learning. Pedagogic and Shared knowledge. The Net of Interactions and Mediation.

1. O problema e seu encaminhamento

Este texto retoma e sintetiza algumas das idéias acerca da formação docente na universidade, discorrendo sobre o desafio de exercer a docência nas IES. Assim, tendo em vista as questões colocadas sobre a formação dos professores do ensino superior nas Instituição de Ensino Superior - IES, torna-se necessário refletir sobre como se aprende a ser docente nesse nível de ensino. A reflexão, aqui proposta, aponta alguns elementos essenciais para a construção das competências necessárias e desejáveis para a atuação docente na universidade. As questões daí decorrentes voltam-se para o entendimento de: **a) como estes sujeitos se formam como professores? b) qual o processo de aprender a ser professor? c) como se constrói o conhecimento pedagógico compartilhado na docência superior? d) qual a importância de uma rede de interações nesse processo?**

Desse modo, o texto é tecido no entrelaçamento de fios teóricos, tendo por horizonte fios empíricos, baseados em estudos desenvolvidos pelas autoras em seus Grupos de Pesquisa: Trajetórias de Formação¹ e Formação de professores e práticas Educativas: ensino fundamental e superior².

Os fios teóricos constituem-se a partir de conceitos como: **trajetórias de formação, concepções de docência, processos de aprender a ser professor, conhecimento pedagógico compartilhado e rede de interações e mediações** em constante consonância com as conceituações relativas a como se constrói o conhecimento pedagógico necessário para este aprender.

2. Nos caminhos da docência: tecendo os fios

A discussão, a respeito da questão de que os docentes do ensino superior não têm formação específica, é respaldada em achados de Isaia (2002, 2003a, 2003b, 2003c) e Bolzan (2002b, 2003 e 2004) entre outros que apontam para os seguintes elementos constituintes da trajetória formativa dos mesmos:

- a não valorização de uma preparação específica para função de professor é explicitada mesmo quando eles são conscientes de seu papel profissional;

- a consciência da responsabilidade pela formação de futuros profissionais, bem como do compromisso com a cultura acadêmica, embora existentes, não são levados em conta na formação docente, uma vez que a entrada em uma IES e a progressão na carreira estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico e a função de ser pesquisador, o que parece não garantir um ensino de qualidade e o conhecimento de ser professor;
- a carência de um espaço institucional, voltado para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, no qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado constituindo-se em fator preponderante na construção do papel de docente;
- a conseqüência de falta de espaços dessa natureza é um sentimento de solidão pedagógica, uma vez que o espaço departamental, orientado prioritariamente para o gerenciamento administrativo de disciplinas e professores inviabiliza, muitas vezes, a construção conjunta de estratégias educativas.
- a valorização da formação como meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implica a possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida.
- a consciência de que a apropriação de uma teoria produz um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática, mesmo que isso ocorra prospectivamente (BOLZAN, 2001, 2002a).
- a possibilidade de continuar aprendendo e melhorando a abordagem didático-pedagógica utilizada favorece a visão otimista que estes sujeitos têm de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos, ressaltando que os docentes, apesar de ainda não terem transformado efetivamente suas práticas, demonstram a possibilidade de fazê-lo, evidenciando, assim, a busca de uma postura reflexiva.
- a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo reflexivo docente.

Como conseqüência desses estudos e pesquisas, é possível afirmar que o início da trajetória profissional/institucional dos professores é precário, à medida que assumem os encargos docentes, respaldados em pendores naturais e ou em modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais em uma atividade específica que não a do magistério superior. Tais elementos impedem, em muitos casos, a consciência da importância dos processos de **mediação pedagógica** para a formação de futuros profissionais. Perrenoud (1999, p. 184) diz que “a tomada de consciência depende da construção de um ‘saber analisar’, transponível a diversas situações, mas também de um ‘querer analisar’, de uma disposição à lucidez, de coragem de cutucar a ferida”. Desse modo, a reflexão não é um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas idéias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de

Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?

Silvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan

decisões e as concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica.

Na medida em que partimos do pressuposto de que não existe preparação específica prévia para ser professor do ensino superior, entendemos que a docência instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as idéias de **trajetória** e de **formação**, consubstanciadas no que costumamos denominar de **trajetórias de formação**, nas quais as idéias de **conhecimento pedagógico compartilhado** e **redes de interações** são imprescindíveis.

De modo geral, as trajetórias representam porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, simbolizando a explicitação temporal das mesmas. Elas envolvem um intrincado processo, englobando fases da vida e da profissão. Compreendem não apenas o percurso individual de um professor ou grupo, mas uma rede formada por uma multiplicidade de gerações entrelaçadas em uma mesma duração histórica (ORTEGA Y GASSET, 1970; ISAIA, 2001, 2003a, 2003b, 2003c). Assim, acreditamos que obteremos um avanço sobre as questões formativas, à medida que buscarmos compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático), tendo como horizonte o entrelaçamento das trajetórias docentes desses sujeitos.

Estas relações implicam um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, envolvendo os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola. Orienta-se para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios a área de atuação de cada profissão, bem como do modo de mediar essa apropriação aos alunos. Assim, na medida em que os professores formam, também se formam, ou seja, constituem-se como docentes (ISAIA, 2003 a). Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas.

Em termos de carreira docente, os professores, induzidos pelas exigências da academia e seus órgãos reguladores, consideram que a docência depende da sua qualificação como pesquisadores, oferecida pelos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, bem como por sua produção científica.

Nessa perspectiva, a pesquisa é priorizada no contexto do ensino superior, principalmente nas universidades públicas, sendo o ensino pouco valorizado, entendido como secundário, envolvido apenas com a transmissão de conhecimentos (SANTOS, 1997; CUNHA, 2001). A dicotomia entre estas duas instâncias pode levar a uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador. Não se trata, contudo, em optar por uma função em detrimento de outra e sim de integrá-las na prática pedagógica universitária. Além de produzir sobre uma área específica de conhecimento, cabe ao docente produzir sobre como ser professor.

Esse processo envolve o pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver a docência. Logo, é relevante explicitar como este sistema de concepções pessoais se desdobra, transformando-se em conhecimento compartilhado.

Esse processo de transformação implica na apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação e sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano das IES. Há uma interação dialética entre esses conhecimentos que se referem a uma compreensão mais profunda do que pode ser considerada a base da competência do indivíduo num domínio específico.

Vygotski (1995, 1994) sugere que o desenvolvimento em um domínio específico tem início em uma regulação social externa, levando em conta os discursos que permeiam esse domínio.

Nesse sentido, os professores têm oportunidade de dizer, tanto de seus entendimentos, quanto de seus mal-entendidos. A possibilidade de colocar o pensamento em palavras possibilita-lhes a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer-lhes a mediação do conhecimento pedagógico compartilhado a partir de uma rede de interações.

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

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

Neste sentido, a ênfase recai em ações **auto-formativas**, desenvolvidas pelos docentes em suas relações interpessoais, envolvendo alunos, colegas, o contexto universitário no qual estão inseridos e a comunidade para a qual têm a responsabilidade social de contribuir.

A relação intrínseca entre trajetória pessoal, profissional e processos formativos constituem as **trajetórias de formação**.

Nesta perspectiva, as formas de organização pedagógica e sua relação com as ações do professor constituem o conhecimento pedagógico que pode ser entendido por, pelo menos, duas vias: **a orientação pedagógica** compreendida aqui como um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la e o **papel do professor** que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de mediador e organizador das situações de ensino. (PÉREZ GÓMEZ, 1990; MOLL, 1996, BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b)

Logo, consideramos que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico. A construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana seja na escola seja na universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das idéias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, a maneira de

Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?

Silvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan

representar e formular a matéria, para torná-la compreensível, revela a compreensão do processo de ensinar e de aprender pelo professor. O domínio desses aspectos é fundamental na construção do conhecimento pedagógico pelo professor.

Por conseguinte, quando o docente coloca-se como alguém que também aprende com seus alunos, compreendendo seus modos de construção e suas rotas cognitivas, podemos dizer que ele está ativando sua própria ZDP³. Sabemos que esta construção é assimétrica, mas está presente em cada proposição pedagógica do professor que, freqüentemente, pouco reflete sobre suas formas de intervenção pedagógica, demonstrando alguma resistência, para avaliar o quanto às formas de ofertar os instrumentos culturais podem ser determinantes nas construções cognitivas de ambos.

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

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

Esse conhecimento pedagógico é um conceito base, por tratar-se de um conhecimento amplo, implicando no domínio do saber fazer (estratégias pedagógicas) e do saber teórico e conceitual e suas relações (MARCELO, 1999, 1997).

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

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

A segunda indica a importância da transposição didática na prática educativa do professor, contudo, a organização departamental das IES, especialmente as das federais, pode dificultar esta intenção, na medida em que um mesmo professor desenvolve a mesma disciplina para diferentes cursos, para os quais não tem formação específica. Como fazer a transposição didática do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional quando não se conhece o campo para o qual pretensamente se forma?

A terceira refere-se à necessidade dos professores considerarem a especificidade própria à educação superior, compreendendo seu estatuto epistemológico e metodológico que é qualitativamente diferente daquele da educação básica. A universidade tem sua própria cultura epistemológica - sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação - que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais que têm funções, tanto sociais, quanto cognitivas. Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico, através da definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, compondo o processo de formação. Assim, os limites do processo de formação vêm continuamente sendo marcados e redimensionados pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações (BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b).

Para tanto, é necessário, entre outros requisitos, o domínio do campo específico, principalmente em termos de compreensão do caminho lógico de construção do mesmo. Desse modo, a aula universitária poderá deixar de ser um espaço apenas de transmissão mecânica e fragmentada de conhecimentos científicos e profissionais, para instaurar-se como um lugar que possibilite ao aluno uma **compreensão genuína** do seu campo de atuação, sendo capaz de aplicar conhecimentos, destrezas e saberes a situações novas e imprevisíveis ao longo de sua carreira profissional (GARDNER, 1999). 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 no qual eles se tornam incapazes de transpor, para sua própria prática, a integração destas dimensões, inviabilizando para eles e seus alunos as condições para a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma (VYGOTSKI, 1995, 1994). Nesse sentido, a formação do professor universitário precisa ser entendida como um processo que necessita manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão (seja um professor em carreira inicial ou titular), para tanto, é preciso criar uma rede de relações, de maneira que os conhecimentos científico e pedagógico sejam compartilhados e re-constituídos durante a ação docente.

Nesta direção, Fernandes (1998) propõe repensar a prática pedagógica a partir de um ensinar e de um aprender vinculados à dúvida, própria à pesquisa, e à leitura da realidade, relativa à extensão. Desse modo, as três funções básicas da universidade, ou seja, ensino, pesquisa e extensão, estando intrinsecamente relacionadas, possibilitam uma educação superior de qualidade.

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

As trajetórias de formação condicionam, por sua vez, as **concepções de docência** que os professores apresentam. Estas envolvem criação mental e compreensão, comportando dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente.

Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?

Silvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan

Brotam da vivência, apresentando componentes explícitos e implícitos, bem como saberes advindos do senso comum e do conhecimento sistematicamente elaborado. O sentido das mesmas é atravessado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos, quanto prospectivos (ISAIA, 2003b). Assim, para os professores, a docência pode constituir-se em um espaço para além da dimensão técnica, sendo perpassada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético.

As concepções de docência de professores podem ser atravessadas por três demarcadores:

O primeiro indicador - **implicação com a docência** - aponta para a emergência dos sentimentos como instância dinamizadora da docência, dando-lhe sentido e significado pessoal e profissional, na medida em que os professores estão envolvidos, implicados (Heller, 1982) com a atividade de ser professor. O segundo indicador - **centração em suas áreas específicas de conhecimento** - indica a desconsideração da realidade escolar e a integração com conhecimentos de natureza pedagógica. Entretanto, é preciso reconhecer que os professores têm mostrado a preocupação em ir além da reprodução, dando condições para a apropriação dos conhecimentos da área, por parte de seus alunos. O último e o primeiro indicador estão intimamente relacionados, pois os sentimentos em relação à docência têm o poder de tornar a pessoa do professor o centro apreciativo e reflexivo da mesma. O terceiro indicador - **dimensão pessoal da docência** - decorre basicamente deste duplo movimento, proporcionado pelo sentir, compreendendo, simultaneamente consciência e pessoa. Possivelmente, a dimensão pessoal, aliada à implicação com a docência seja a responsável pelos professores irem além da dimensão técnica, em direção a pedagógica/formativa, possibilitando serem referência de como ser professor aos seus alunos, instaurando o que se pode denominar aprendizagem por influência (ISAIA, 2003b).

As trajetórias de formação envolvem o processo de aprender esta profissão no exercício continuado da docência, logo a concepção de aprendizagem que se apregoa envolve, no dizer de Vygotski (1995, 1994) e Davídov (1988), a apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres relativos a determinado campo profissional que, no presente caso, é o magistério superior.

A aprendizagem, assim configurada, envolve tanto **procedimentos gerais de ação**, voltados para as ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto as **estratégias mentais** necessários à incorporação e à recombinação das experiências e conhecimentos próprios a esta área de atuação, ambos aliados ao domínio específico de formação de cada professor. Os procedimentos e as estratégias estão diretamente vinculados à realidade concreta da atividade docente, respeitando os diversos campos de atuação com seus respectivos domínios. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista as trajetórias de formação de cada um, a trajetória da instituição na qual atuam e para qual atividade formativa estão direcionados.

Nessa perspectiva, a construção coletiva dos conhecimentos, sob esta ótica, implica o estabelecimento de um processo de interação e de mediação entre regulação intersicológica e regulação intrapsicológica, de maneira que as interações e as mediações favoreçam as trocas cognitivas e os sujeitos avancem em suas construções.

Essas regulações implicam a circunstância em que o sujeito aprende a regular os seus processos cognitivos, seguindo indicações de outros companheiros, produzindo-se um processo de interiorização, mediante o qual o que pode fazer ou conhecer com a ajuda deles, transforma-se progressivamente em algo que pode fazer ou conhecer por si mesmo.

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

A dialética inter e intrapessoal efetiva-se em um docente consciente de sua atuação e responsabilidade de formador. É necessário o firme propósito de transformar-se, aperfeiçoar-se, instaurando ações auto-formativas. Para ser professor é preciso querer e colocar em andamento um processo auto-reflexivo, a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente executadas e que se possa pensar e refletir no porquê, no como e no para que das mesmas. Schön (2000, 1997) e Alarcão (2001), dentro do paradigma da epistemologia da prática, propõem um professor reflexivo, capaz de refletir durante a ação educativa, visando reformular o que está sendo feito no momento de sua execução, valorizando a incerteza como componente 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 auto-consciência docente. Logo, quando comparamos informações, intercambiamos pontos de vista, colocamos nossas idéias acerca de fatos e situações, tematizamos acerca de um determinado saber, transformando o já sabido em algo novo, estamos compartilhando conhecimento. Essa construção ativa se dá à medida que são explicitadas as relações entre o conhecimento pedagógico atual e os conhecimentos prévios dos professores (BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b).

Integrando-se as noções de aprendizagem como processo de apropriação e de professor reflexivo, é possível apontarmos caminhos para o docente do ensino superior construí-la, paulatinamente, uma compreensão genuína de sua função como formador.

Transpondo os mecanismos da aprendizagem docente aos aportes de Elkonin (1987) e Davíдов (1988) é possível entendê-la a partir de três momentos. 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. Estes três momentos envolvem a **auto-reflexão** do professor, uma vez que ele precisa estar consciente da sua função e da finalidade da mesma, ou seja, a formação de futuros profissionais.

Essa atividade, assim constituída, apresenta nexos de ligação, em sua estrutura, com a noção de atividade humana desenvolvida por Leontiev (1984). Assim, a atividade de apropriar-se do mundo de ser professor depende de um impulso que a

Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?

Silvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan

direciona, em sentido geral e que Isaia (1996, 2003a, 2003b) denomina de **empolgação pela docência**. Esta pode ser entendida como a mola propulsora para o comprometimento em aprender a função docente. Contudo, esta orientação, por ser muito ampla, precisa ser demarcada por metas ou objetivos específicos, envolvendo a compreensão da tarefa a ser apropriada com suas respectivas ações. Entretanto, as metas ou objetivos são conformados por condições envolvendo a trajetória pessoal e profissional do professor, o percurso de sua instituição e o momento histórico e cultural na qual está inserido. Estas condições determinam o tipo de operações necessárias ao alcance dos objetivos e, conseqüentemente, da finalidade ampla da atividade, ou seja, tornar-se um professor do ensino superior. Assim como o docente, através da atividade profissional de estudo, constrói-se como professor, na relação que estabelece com alunos e colegas, também os primeiros apropriam-se de suas futuras atividades profissionais na interação com seus professores e colegas.

Desse modo, refletir sobre a prática docente parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da formação, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc., numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia (BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b).

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

3. Reflexões possíveis

Tendo em vista a constatação de que a docência superior é construída pelos professores, ao longo do exercício da mesma, percebe-se que a sua constituição envolve a tecedura de noções que são teóricas, mas, ao mesmo tempo, encontram respaldo em professores concretos de uma instituição real de ensino.

As trajetórias de formação desses sujeitos atestam que, ao longo das mesmas, vão construindo suas concepções de docência e que estas refletem os processos de aprender a ser professor. Não existe uma fórmula ou maneira única de aprender a profissão docente. Do que se pode falar é de possíveis mecanismos ou caminhos para a consecução deste processo.

Sintetizando as posições apresentadas ao longo do texto, pode-se apontar como contexto de aprendizagem e conseqüente formação, tanto as trajetórias das IES, quanto às trajetórias de formação. A primeira envolve as prioridades elencadas pelas instituições; os condicionantes de valorização docente ou não; a criação de espaços voltados para a troca e a partilha de experiências pedagógicas; as políticas educativas que as regem; a destinação de verbas governamentais; a abertura para a comunidade na qual está inserida; o clima institucional, voltado para o comprometimento grupal e a solidariedade entre seus participantes. A segunda

compreende a formação inicial de professores; suas oportunidades de qualificação; sua interação com alunos e colegas da própria instituição e de outras; o uso das novas tecnologias de comunicação e informação na implementação da docência; a interação com os contextos para os quais a formação de seus alunos se destina; a criação de uma rede de conhecimento pedagógico compartilhado, tanto em nível presencial, quanto virtual; as ações auto e hétero formativas/aprendentes; o processo de apropriação do conhecimento pedagógico constituído na tessitura da rede de interações, a reflexão sobre as posições intersubjetivas no contexto de negociação; à co-construção de “novos” sentidos e significados para as situações de ensino; a possibilidade de organizar, interpretar e explicitar simbolicamente experiências, de maneira que significados e sentidos sejam construídos e reconstruídos, através de um diálogo interativo.

Estes aspectos compõem o horizonte a partir do qual a docência superior pode ser instaurada. Assim, não é possível pensar no processo de aprender a ser professor, formando-se para tal, sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, a ação conjunta e a negociação de conflitos, possibilitarão a construção de uma rede de relações que compõe o processo interativo da formação docente e seu conseqüente processo de aprendizagem compartilhada.

Referências

- ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- BOLZAN, D. P. V. *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- _____. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002a.
- _____. *O aluno/professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional*. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, GAP CE/UFSM. 2002b, 2003 e 2004.
- CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. Org. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, 2001, p. 79-92.
- DAVÍDOV, V. *El enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SCHUARE, M. Org. *La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS*. Moscú: Progreso, 1987, p.104-124.
- FERNANDES, C. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M; Org. *Docência Na Universidade*. Campinas: Papyrus, 2000.
- GARDNER, H. *O verdadeiro, o belo e o bom*: Princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?

Silvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan

HELLER, A. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontana, 1982.

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

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

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

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

_____. *Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre trajetórias docentes*. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2003c.

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

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

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

MOLL, L. C. *Vygotski e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ORTEGA Y. GASSET, J. *Obras completas*. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970, v. 5.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, L. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.). *Universidade Futurante*. Campinas: Papirus, 1997, p. 125-133.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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

____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Notas

¹ Este grupo desenvolve **Projetos Interinstitucionais e Integrados com universidades regionais**, tendo pesquisas em andamento e já concluídas sobre as temáticas aqui referidas - **Professor de licenciatura: concepções de docência, O professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional e Ciclos de vida dos docentes em IES**.

² Este grupo de pesquisa desenvolve **Projetos Interinstitucionais e Integrados com universidades regionais UFSM, UNIFRA e FACOS**, sobre as seguintes temáticas: **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado, Formação de professores no ensino fundamental e superior, Construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional**, bem como estuda situações experienciadas através do acompanhamento de cursos de qualificação profissional para docentes ingressantes no Ensino Superior, oferecidos pela Unidade de Apoio Pedagógico, da UFSM.

³ Zona de desenvolvimento proximal (Vygotski, 1995, 1994)

Correspondência

Silvia Maria de Aguiar Isaia - Rua das Camélias, 175 - Cep: 97020-120 - Bairro Patronato - Santa Maria - RS.

E-mail: sisaia@terra.com.br

Doris Pires Vargas Bolzan - Rua dos Andradas 1388/101 - Centro - Cep: 97010-030 - Santa Maria - RS.

E-mail: dbolzan@zaz.com.br

Recebido em agosto de 2004

Aprovado em setembro de 2004