Aprendizagem docente e processos formativos: formadores dos cursos de Educação Especial em foco

VANESSA SANDRI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

SYBELLE REGINA CARVALHO PEREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa sobre a aprendizagem docente na Educação Superior. Tem-se como objetivo compreender como os processos formativos implicam na aprendizagem docente de professores/formadores dos cursos de Educação Especial diurno e noturno de uma IES Pública, por meio das ações auto, hetero e interformativas. Parte-se da pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural, desenvolvida em cinco cursos de licenciatura de uma universidade pública (BOLZAN, 2001-2015). Os achados evidenciaram que os professores/formadores aprendem a docência na inter-relação dos processos auto e interformativos, dinamizados pela ideia do inacabamento e pela tomada de consciência da necessidade de uma formação permanente. Manifesta-se a importância da atividade docente de estudo no processo de aprender a ser professor, a qual é reconhecida como ação inerente ao trabalho docente. Contudo, seu desenvolvimento no cotidiano docente se estabelece de forma incipiente pelas ações auto-formativas e interformativas. Nesse sentido, indica-se a necessidade da promoção de atividades docente de estudo, permitindo a construção da docência, consolidando concepções de formação que potencializem e qualifiquem os processos formativos envolvidos no aprender a ser professor.

Palavras-chave: Professores-Formadores; Aprendizagem Docente; Processos Formativos; Educação Superior; Educação Especial.

Teacher learning and formative processes: formative professors from the Special Education courses on focus

ABSTRACT

This paper presents part of the research about teaching learning in Higher Education. It aims to comprehend how the formative processes imply into formative professors teaching learning from the day and nighttime Special Education Courses in a Higher Education Public Institution (IES Pública), through the self, hetero and inter-formative actions. We started from the narrative qualitative research of sociocultural nature, developed in five licentiature courses of a public university (BOLZAN, 2001-2015). The findings highlighted that the formative professors/ learn the teaching inwith the interaction of the self and inter-formative processes, dynamised by the idea of the unfinished state and by the awareness of the necessity of a permanent formation. It is manifested the importance of the teaching activity of study in the process of learning how to be a teacher, which is recognized as inherent action to the teaching work. However, their development in the teaching daily routine establishes itself in an incipient form by the selfformative and inter-formative actions. In this sense, we indicate the necessity of promoting teaching activities of study, allowing the construction of teaching, consolidating conceptions of formation that potentiate and qualify the formative processes evolved in learning how to be a professor.

Keywords: Teacher Trainers; Teacher Learning; Formative Processes; Higher Education; Special Education.

DELINEAMENTO DO TEMA

A aprendizagem docente e sua relação com os processos formativos têm se constituído como temática investigativa dos estudos do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GP-FOPE). Consideramos a aprendizagem do ser professor um processo que engloba os saberes e fazeres construídos ao longo da sua trajetória formativa. Nesta dinâmica, estão os processos formativos, os quais envolvem o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, revelando seus trajetos de formação e implicando nas escolhas que o sujeito realiza em seus percursos formativos, a fim de se constituir professor (BOLZAN, et al 2016, p. 59).

Acreditamos que o avanço sobre as questões pedagógicas repousa na possibilidade de compreendermos as relações que tecem os saberes e fazeres docentes a partir dos processos formativos constitutivos dos modos de pensar e fazer a docência (BOLZAN, 2015).

O recorte aqui apresentado debruça-se sobre a aprendizagem de ser professor no contexto universitário, objetivando compreender como os processos formativos implicam na aprendizagem docente de professores/formadores dos cursos de Educação Especial diurno e noturno de uma IES Pública, por meio das ações auto, hetero e interformativas.

Partimos do estudo qualitativo narrativo de cunho sociocultural, desenvolvido em cinco cursos de licenciatura de uma universidade pública (BOLZAN, 2001-2015). A investigação teve como objetivo geral compreender as concepções sobre aprendizagem docente que os estudantes e professores formadores das licenciaturas manifestam e como estas implicam nos processos formativos da docência.

Nosso interesse na aprendizagem da docência do professor no Ensino Superior e sua relação com processos formativos produzidos no cotidiano docente respalda-se, especialmente, na problemática referente à fragilidade da formação pedagógica do professor atuante no Ensino Superior.

As discussões que envolvem a ausência de formação pedagógica dos docentes universitários vêm se configurando como um campo rico de estudos. Há certo consenso, ao menos nas políticas educacionais, de que, para atuação docente no

contexto das instituições de Ensino Superior, é suficiente a formação no campo dos conhecimentos específicos da área e a excelência na pesquisa (ISAIA e BOLZAN, 2004; ZABALZA, 2004; MARCELO GARCIA, 1999, MIZUKAMI, 2005-2006).

Nessa direção, a prática em exercício nas universidades tem evidenciado o despreparo e até um desconhecimento científico do formador acerca dos processos de ensino e de aprendizagem que são responsáveis (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014). Corrobora com esta visão Powaczuk (2012), quando se refere à carência de reconhecimento e investimento dos saberes pedagógicos¹ nas práticas desenvolvidas nos contextos de atuação do Ensino Superior. Para a autora, essa situação “marca uma negação ou, pelo menos, a desvalorização dos processos de elaboração ao planejamento e à ação docente para esse nível de ensino” (p. 200).

Isaia (2006a), a esse respeito, destaca que não há uma formação pedagógica específica para o magistério superior, e os cursos de licenciatura que formam professores são direcionados à Educação Básica; o que temos, hoje, são tímidas iniciativas como a oferta da disciplina de ‘Docência Orientada’ em Programas de Pós-graduação *scripto sensu* e formações esporádicas que assumem o formato de palestras, cursos, seminários, disciplinas isoladas ofertadas aos professores no contexto da Instituição de Ensino Superior (IES). Contudo, tais iniciativas não garantem efetivamente a preparação de docentes para formar futuros profissionais do ensino, uma vez que os programas de pós-graduação têm como ênfase a formação do pesquisador.

Em razão da inserção na carreira do magistério superior prever a necessidade da titulação de mestre ou doutor para o ingresso na universidade, os professores apresentam uma trajetória profissional construída, prioritariamente, sob o conhecimento específico da sua área de atuação profissional. Entretanto, as exigências e os desafios, no contexto universitário, demandarão desse profissional a compreensão sobre o seu papel como formador o que implica uma formação pedagógica que lhe possibilite refletir sistematicamente sobre a sua prática e, assim, vir a tomar decisões conscientes acerca do trabalho docente e do seu processo formativo permanente.

1 Saberes Pedagógicos “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2011, p. 37).

Nessa perspectiva, compreendemos que a cultura acadêmica na qual o professor se insere, dinamizada pelas ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão, desafia constantemente o formador, exigindo-lhe a atender demandas para as quais não possui formação. Além dessas demandas enfrentam a ausência de espaços institucionais que promovam a formação e o desenvolvimento profissional docente, instaurando-se um exercício solitário e um sentimento de desamparo frente às exigências diárias do trabalho docente.

De acordo com Isaia (2006a), o clima institucional, muitas vezes, parece pouco voltado à construção de espaços de compartilhamento, de estratégias e de conhecimentos que levem em conta a formação e o exercício da docência desses sujeitos. Os estudos de Bolzan, et al (2016); Bolzan (2012a, b, c, 2013, 2014, 2015); Powaczuck (2012); Wiebusch (2016) indicam a quase inexistência de espaços para o desenvolvimento de ações autoformativas, interformativas e heteroformativas indispensáveis à constituição de ser professor.

Diante disso, torna-se imperativo refletirmos sobre como esses profissionais estão aprendendo a sua docência, tendo em vista os processos formativos que vivenciam e suas implicações a partir das ações auto, hetero e interformativas. Acreditamos que o professor, por meio das relações e mediações produzidas nessas dinâmicas de formação, constrói elementos capazes de mobilizar seu exercício docente.

TECENDO OS FIOS ENTRE APRENDIZAGEM DOCENTE E OS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES

Entendemos que a aprendizagem docente é um processo que implica o domínio de conhecimentos, de saberes e fazeres próprios ao magistério superior “englobando aspectos da dinâmica institucional e a própria docência em sala de aula (BOLZAN, et al, 2016, p. 59). De acordo com as autoras, esses aspectos referem-se aos desafios, as exigências e as possibilidades da profissão docente e do tornar-se professor, implicando as singularidades dos processos de aprender e de ensinar na Educação Superior.

Esta aprendizagem é permeada pelas trajetórias formativas que definem os modos de atuação do professor, colocando-o diante do desafio de fazer escolhas, o

que, por sua vez, põe em movimento o seu desenvolvimento profissional docente. Para Vaillant e Marcelo (2012), o desenvolvimento profissional caracteriza-se por uma atitude permanente de indagação, de questionamento e de busca de soluções. Nesse sentido, as experiências, as necessidades e os interesses pessoais e profissionais do professor demarcarão os percursos e os investimentos formativos adotados para o aprender a docência.

Portanto, aprender a docência implica considerar os processos formativos aos quais os professores se submetem. Esses processos envolvem “tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores, contemplando de forma relacionada ações auto, hetero e interformativas” (ISAIA, 2006b, p. 351).

Desse modo, inferimos que os processos formativos pelos quais os formadores vivenciam revelam suas concepções de formação. De acordo com Bolzan et al (2016, p. 120), concepção de formação refere-se ao conjunto de representações que os professores/formadores manifestam a respeito do processo de aprender a ser professor, que implica em processos inter e intrapessoais, relacionados aos contextos socioculturais nos quais os sujeitos se encontram. Assim, destacamos as ações autoformativas, interformativas, heteroformativas como constitutivas dos processos formativos docentes, dinamizadas pela ideia de inacabamento/incompletude e a necessidade de formação permanente.

As concepções que os formadores têm sobre formação demarcam a realização das atividades docente de estudo produzindo implicações nos processos formativos e, conseqüentemente, na sua aprendizagem de ser professor. Refere-se a um “mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto as ações e operações, quanto as estratégias mentais necessárias à aprendizagem de ser professor, e estão vinculadas ao domínio específico de formação de cada docente e ao campo para o qual forma” (BOLZAN, 2002, ISAIA, 2006c; ISAIA, BOLZAN, 2009). Segundo as autoras, essa atividade pode ser compreendida a partir de três momentos que estão articulados. No primeiro momento, o docente tem que compreender a tarefa educativa a ser realizada; no segundo, tem que saber quais ações e operações são necessárias para efetivá-la e, no terceiro momento refere-se a autorregulação da tarefa, ou seja, o docente faz uma retomada dos caminhos percorridos, avalia-os e tem a possibilidade de refazer e reorganizar sua tarefa (ISAIA, 2006c; ISAIA, BOLZAN, 2009).

Logo, consideramos que a atividade docente de estudo refere-se ao modo como o professor organiza os seus estudos, buscando aprofundar os conhecimentos teórico-práticos implicados no trabalho docente. A atividade docente de estudo auxilia-nos a pensar acerca da formação docente e do aprender a ser professor, implicada pelas ações auto, inter e heteroformativas.

Nessa direção, os estudos de Marcelo Garcia (1999) indicam que as ações autoformativas podem ser entendidas como as escolhas que o sujeito faz, a partir dos seus próprios interesses e necessidades, ao se envolver em diferentes atividades que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional. Caracteriza-se pela busca pessoal de temas e conhecimentos capazes de auxiliar na construção da docência. No que tange às ações heteroformativas, podemos afirmar que elas se organizam a partir de temas desenvolvidos por especialistas; em geral, não atendem às demandas formativas próprias do professor, mas atendem aos objetivos institucionais de oferta de formação continuada.

Já as ações interformativas exigem que o professor se envolva em atividades interpessoais mobilizadas pelo trabalho conjunto, centrado em interesses e necessidades comuns, possibilitadas pelo compartilhamento e/ou interação grupal. As ações interformativas, em grande medida, se organizam a partir de uma cultura colaborativa característica da instituição. Estas ações põem em andamento o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de competências pessoais e profissionais dos docentes (MARCELO GARCIA, 1999).

Dessa forma, podemos afirmar que as ações de auto, inter e heteroformação potencializam a aprendizagem docente, tornando possível a continuidade da formação, fomentando a reflexão e a problematização acerca dos saberes e fazeres docentes. As atividades decorrentes do envolvimento com pesquisa como participante e/ou coordenador, projetos de ensino e extensão e orientação de alunos de iniciação científica caracterizam um conjunto de atividades que envolvem o professor, possibilitando-lhe a qualificação e a potencialização dos processos formativos, bem como as condições de estudo desse sujeito.

O ESTUDO E SEU DELINEAMENTO METODOLOGICO

O estudo² configura-se a partir da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, tendo como referência os estudos de Bolzan (2002, 2008, 2010, 2011, 2012a, b, c, 2013, 2014, 2015), que estão embasados em Vygotski (1995, 2001, 2007), Werstch (1993) Bakthin (2011), Connelly e Clandinin (1995) McEwan e Egan (1998), Freitas (1998, 2010). De acordo com a autora, esta abordagem nos permite entender o sujeito a partir do seu contexto cultural e suas histórias, permitindo-nos compreender a sua constituição a partir da sua trajetória pessoal e profissional.

Para isso, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas organizadas a partir de tópicos guia que orientaram nossa conversa com os professores/formadores. Na pesquisa, Bolzan e Powaczuck (2015) evidenciaram duas grandes categorias de análise: *aprendizagem docente* e *processos formativos*, que se desdobraram em três dimensões categoriais que se articulam entre si: a *produção de sentido na e da docência* que envolve elementos relativos à trajetória formativa e a profissão em contexto; a *arquitetura formativa* permeada pela dinâmica pedagógica e institucional e a *concepção de formação* tecida pelo desenvolvimento das atividades de estudo docente e discente.

Nessa perspectiva, para elaboração deste artigo, utilizamos alguns dos excertos das narrativas de professores/formadores dos cursos de licenciatura em Educação Especial (diurno e noturno) relacionados à dimensão categorial concepção de formação; esse recorte nos permite compreender os processos formativos implicados na aprendizagem de ser professor no Ensino Superior.

APRENDIZAGEM DOCENTE E PROCESSOS FORMATIVOS: A TESSITURA DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES/FORMADORES

Consideramos que os processos formativos dos professores/formadores constituem-se a partir das suas concepções de formação as quais são construídas ao longo do percurso pessoal e profissional, vivido por esses sujeitos, constituindo então o seus tecidos formativos, os quais são engendrados tanto por experiências comuns ao gru-

2 O estudo aqui apresentado é um recorte de pesquisa intitulada “Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior”, tem como foco as concepções sobre a aprendizagem da docência de professores/formadores do Curso de Educação Especial e a compreensão dos processos formativos implicados na construção da docência. Foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE) vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

po, como por vivências que denotam sentidos próprios desenvolvidos na contextura³ desse tecido sociocultural.

Assim, destacamos que o desenvolvimento desses processos potencializam novas aprendizagens para a docência no Ensino Superior, referendadas por ações auto e interformativas. Portanto, formar-se implica em uma ação inicial com o outro e pelo outro, ou seja, em processos interpessoais que são compartilhados entre as pessoas para depois ser uma ação que ocorre no interior do indivíduo: intrapessoal, de maneira que as interações e as mediações favoreçam trocas cognitivas e os professores avancem em seus processos formativos (VYGOTSKI, 1995; BOLZAN, 2002).

Nessa perspectiva, sabemos que há na literatura diferentes modos de compreender o que seja formação, mas concordamos com Ferry (2008) que a caracteriza como um trabalho que o sujeito faz sobre si mesmo, a partir dos seus próprios meios e interesses, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e construindo uma atitude singular frente à docência. Nessa mesma direção, Marcelo Garcia (1999, p. 19) menciona o conceito “como um processo de desenvolvimento e de estrutura da pessoa”, ou seja, é um processo relacionado à vontade de formar-se, resultando em uma transformação do sujeito e na produção de constantes e contínuas aprendizagens.

Assim, buscamos evidenciar, nas vozes dos professores/formadores dos cursos de Educação Especial diurno e noturno de uma IES pública, elementos que marcaram os processos formativos na constituição de ser professor. As narrativas docentes colocam em destaque investimentos formativos que proporcionam a qualificação da sua docência. Procuram nas leituras, na pesquisa, na interação com o outro, elementos que favoreçam a constituição de novas aprendizagens. Estas vivências formativas evidenciam a tomada de consciência do seu inacabamento e a busca constante pela formação permanente.

Os elementos marcantes do meu processo formativo foram a pesquisa, sem dúvida alguma, no ensino superior foi a pesquisa e leituras. Eu sempre busquei fazer leitura de livros, pouco de capítulos, mas sempre aquela de buscar mais, participação em eventos [...]. (Anita, Educação Especial diurno).

³ **Contextura:** encadeamento entre partes, contexto onde a atividade discursiva (conjunto de vozes/falas/ditos) acontece.

[...] a gente se coloca sempre em um processo de inacabamento, eu estou saindo em agosto para fazer Pós-Doutorado, então você começa a estudar e percebe que vai estudar a vida inteira. Mas o fato de querer trabalhar nessa perspectiva do ensino associado a pesquisa te implica, te desafia e requer um processo de estudo permanente. Então, é um retorno pessoal e um retorno profissional também porque isso acaba mobilizando novas ações, novos grupos, novos projetos para a própria instituição. (Suzana, Educação Especial diurno).

Aprender é básico, é a essência, a gente está sempre aprendendo. É tentar, a partir de conhecimentos que você aprende usar essa capacidade para aprender mais a partir daquilo que aprendeu. Para mim aprender é a capacidade que você tem de se modificar, se não aprende não se modifica, basicamente isso. (Otávio, Educação Especial diurno).

Eu acho que a gente aprende a ser professor sendo professor! Não existe outra forma de aprender. [...] Entendo que eu estou em um processo formativo permanente e que dia a dia eu aprendo em sala de aula com os alunos, até por conta da própria característica da disciplina, até por conta de todos os dias a gente estar em sala de aula [...]. Então a gente também aprende a compartilhar conhecimentos, aprende a aprender com os alunos e tudo isso também nos traz outros desafios. (Maria Lúcia, Educação Especial noturno).

Vale ressaltar que o processo de aprendizagem docente sinaliza o seu inacabamento (BOLZAN et al, 2016; ISAIA, BOLZAN, 2012). Freire (1996) corrobora com essa afirmação quando discute que a ideia de inacabamento resulta da consciência do ser humano como um ser inconcluso que, por meio de um movimento permanente de mudança e aceitação do diferente, busca ampliar suas aprendizagens (FREIRE, 1996).

O processo de aprender a docência exige a reflexão sistemática sobre o trabalho docente desenvolvido, implicando na busca de elementos que sustentem o seu saber-fazer. O estudo desenvolvido revelou o processo de aprender como um processo constituído por ações auto, hetero e interformativas.

Diante disso, podemos observar nas narrativas docentes quando as ações autoformativas são geradoras desse aprender.

Aprendo muito fazendo... muito testando... talvez na maioria das vezes sozinha, sozinha no sentido de um processo autônomo de reflexão, de leitura e reflexão, de ação/reflexão/ação... parece um jargão muito grande, mas é assim, sem falsas palavras é uma constante que me acompanha. Aprendo todo o dia, como eu tenho que dar aula... cada vez que dou aula eu aprendo... vou fazendo e pensando ... isso não está surtindo o efeito que estou querendo então tento modificar, tento ver uma nova estratégia [...]. (Maria Lucia, Educação Especial noturno).

[...] mesmo que eu prepare algo que acho que vou ensinar para alguém, estudar para dar aula, ministrar aula, professar alguma coisa, nesse processo aprendi alguma coisa porque fui buscar algo em algum lugar ou livros ou sites que interessam, e mesmo quando existe o diálogo na sala de aula o que os alunos trazem me fazem aprender também. (Janaína, Educação Especial diurno).

As narrativas destacadas indicam que as ações autoformativas se estabelecem por meio do estudo, da leitura e da pesquisa mobilizados pelos desafios cotidianos da docência e potencializados pela reflexão, que promove os processos internos de autorregulação imprescindíveis à tomada de decisão acerca da atividade do professor.

O processo da reflexão sobre a prática pedagógica mostra o intenso envolvimento de cada sujeito em seu trabalho didático-pedagógico e revela que os docentes assumem a necessidade de pensar profundamente sob as ações e as estratégias utilizadas no contexto da aula universitária, buscando ampliar as fontes de aprendizagem que lhes permitam qualificar as vivências profissionais cotidianas e singularizam o processo formativo.

Desse modo, o formador reconhece que as ações autoformativas são inerentes ao desenvolvimento da sua atividade docente, revelando a tomada de consciência de que é sujeito responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional no contexto universitário. Nessa direção, os estudos de Marcelo Garcia (1999) indicam que a autoformação é ponto de partida para formação docente, pois ninguém é formado artificialmente, é indispensável que o professor busque por si mesmo a possibilidade de se constituir profissionalmente, uma vez que ele é o autor de sua própria história de vida profissional, definindo as escolhas e percursos formativos que considerar necessário para se produzir docente.

A autoformação se revela para o professor/formador como um movimento de buscas de referentes que o ajude a compreensão e o domínio da sua matéria de ensino, favorecendo que ele organize estratégias pedagógicas que atendam às exigências e necessidades diárias que emergem do seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, as ações autoformativas são reconhecidas pelo formador como um investimento formativo que contribui para a construção da docência.

Os excertos demonstram a importância do professor/formador se colocar em condição de aprendiz, estar motivado para aprender tomando consciência das suas fragilidades e procurando diferentes dispositivos de formação para a produção da docência, como é o caso das relações de parceria consideradas por eles necessárias para a sua formação.

[...] Eu digo até para as minhas alunas de mestrado e doutorado, tu tem que ter uma humildade intelectual e saber em primeira coisa que o professor não é uma totalidade, que eu acho que isso é outra coisa que tem que desconstruir, o professor não é uma coisa generalizada: “eu sou professor de Educação Especial, então eu sei de surdo, de cego, de deficiência mental” não, a minha área é de surdo e dentro da surdez tem uma coisa específica que eu sei, eu não sei tudo de surdo. Eu acho que no momento que admito essas minhas fragilidades, eu me permito fazer as relações de parceria, compartilhar com outras pessoas, que para mim é necessário na formação (Zenaide, Educação Especial diurno).

[...] na verdade eu não me considero formada eu estou sempre me formando, estou sempre em processo, então por isso que eu não consigo separar a minha época de formação, mas assim fazendo um paralelo ou então uma trajetória desse percurso eu vejo que os momentos mais marcantes são esses momentos que os professores aqui da instituição discutem e desenvolvem os projetos em parceria. (Veruska, Educação Especial diurno).

Eu acho que aprender vai no mesmo sentido também, está muito interligado. Eu acho que era o Paulo Freire, que dizia que não necessariamente ensinando se aprende, tu podes tentar me ensinar e eu não aprender. Mas aí tem uma série de motivos para isso, pode ser que eu não tenha repertório, subsídios necessários para atender àquilo que tu estas me ensinando, não ter os recursos. Então eu acho que o aprender ele é muito dependente de quem ensina, mas ele também

depende dessa motivação que eu tenho para aprender. Eu quero aprender aquilo ali. (Eugênia, Educação Especial noturno).

As narrativas dos professores/formadores ratificam o nosso entendimento de que a aprendizagem docente não pode ser compreendida isolada de um processo que, primeiramente, é interpessoal para, após, ser intrapessoal, ou seja, passa a ser algo do indivíduo. Assim, as narrativas destacam a compreensão de que o diálogo com o outro qualifica a aprendizagem do ser professor, evidenciando a importância de espaços de compartilhamento que promovam a partir de ações interformativas a construção dos saberes e fazeres da docência.

Podemos afirmar que os formadores expressam um conjunto de ideias a respeito de tornar-se professor que implica em processos interpessoais capazes de mobilizar atividades em grupo, possibilitando o compartilhamento de experiências e ideias entre os pares.

As narrativas revelam a importância da experiência compartilhada e da construção de uma cultura de cooperação e colaboração no Ensino Superior.

Nesse processo da aprendizagem, me ocorreu Vygotski, não existe uma aprendizagem que não seja provocada por elementos proximais a ela. Então na verdade, quando se está em processo de uma experiência, ou seja, de interação com outras pessoas, de relação, elas vão te provocar muitas vezes novas questões, e vão te levar a buscar respostas. Então na verdade eu vou ensinar, mas você também é perguntada, você também é indagada, vai ter que buscar aprender para isso não tem como separar, são processos que estão juntos, imbricados, ou seja, a aprendizagem vai me levar a um ensino, o ensino vai me levar a novas aprendizagens, então é uma espiral mesmo. (Janaína, Educação Especial diurno).

[...] a gente troca sim informações, e isso tem acontecido bastante mesmo, o colega sendo de outra área: “Olha, eu estive em tal evento (que de repente é o evento que eu não fui) e encontrei tal e tal profissional que disse que é da área de DV, tu conheces?” Então traz e-mail, troca, então a gente tem essa conversa. São levantamentos, assim, que a gente vai trocando, nesse sentido tem a parceria. (Joana, Educação Especial noturno).

[...] eu acho que essa questão da comunicação, ela tem que circular, e por vezes essa capacidade de negociação, que vai entrar então, eu acho que as próprias

concepções dos professores, eu entendo de tal forma e eu encaminharia de tal forma e aí tu tem que ir negociando entre aquilo que tu acha que tem que ser e aquilo que tu acha que o colega acha que tem que ser. Então, talvez mais exigente nesse sentido, mas eu entendo que isso faz parte do processo colaborativo. (Rita, Educação Especial diurno).

As experiências construídas pela mediação e pelo compartilhamento são reconhecidas como importantes à construção da docência, sendo dinamizadas pelas ações autoformativas e interformativas que implicam na produção de novos sentidos acerca do seu trabalho docente.

Contudo, podemos evidenciar nas narrativas que há um envolvimento dos docentes em diversas atividades que acabam por não permitir a disponibilidade de um tempo e de um espaço maior para a dedicação ao estudo. As narrativas que seguem evidenciam essa lacuna.

[...] eu gostaria de ter mais tempo para ter mais grupos, por exemplo, no nosso grupo hoje estou sozinha, ontem éramos duas ou três, mas ainda é pouco porque nós temos uma demanda muito grande e a gente não consegue ter aquele espaço, aquele tempo para o estudo, juntas no grupo, os debates, as discussões, fica muito superficial pela falta de tempo. A gente não consegue ter uma regularidade como deveria ser, embora tu tenta, mas a gente vê que falta o elemento importante que é mais tempo dedicado a esse grupo, a essa discussão, a pesquisa, a leitura, ao estudo, mas grupo no coletivo e isso ainda para nós está sendo um nó, pela questão da grande demanda que a gente tem em função dos nossos horários. Então nós temos muitas turmas e dificilmente temos um horário que consegue ser comum à todos. (Berenice, Educação Especial diurno).

Eu acho que eu preciso aprender que eu não vou ter todas as respostas, até porque eu não aprendi tudo. O que eu gostaria mais, talvez, nesse momento eu não estou conseguindo fazer, mas eu quero ver se posteriormente eu consiga assim, é voltar a estudar mais. [...]. Eu preciso retomar coisas mais... estudar um autor, eu quero estudar Skinner, estudar Emília Ferreiro, eu quero estudar... Essas coisas que me, que nesse momento assim me desafiam mais. Nesse momento agora, eu não estou tendo possibilidade de fazer... (Eugênia, Educação Especial noturno).

Logo, as ações auto e interformativas indicam a intencionalidade do formador em investir constantemente na sua formação. No entanto, a intenção se concretiza de forma fragilizada, tendo em vista o intenso ritmo de atividades que compõem o trabalho docente na IES. Portanto, identificamos que os professores buscam, no âmbito do trabalho pedagógico cotidiano, subsidiar as necessidades para a atuação na docência do Ensino Superior, revelando as dimensões auto e interformativas como constitutivas do aprender a ser professor.

Por fim, nesse recorte do estudo, é possível compreender que, no processo de aprender a docência, a busca por ações auto e interformativas favorece a tomada de consciência do formador sobre seu papel de ensinante e de aprendente simultaneamente, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Os achados da pesquisa apontam que os professores/formadores dos cursos investigados tomam consciência de que os processos formativos nos quais se envolvem implicam a definição de caminhos para aprender a profissão, especialmente no que se refere às ações autoformativas, heteroformativas e interformativas. Assim, por meio das narrativas, evidenciamos que:

- os professores/formadores aprendem a docência a partir das relações interpessoais e se organizam por meio de ações auto e interformativas.
- as ações de autoformação empreendidas são mobilizadas pelas exigências e pelas necessidades que emergem do trabalho pedagógico, revelando a consciência de que é sujeito responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional no contexto universitário. As narrativas apresentadas indicam que as ações autoformativas se estabelecem por meio do estudo, da leitura e da pesquisa.
- as ações interformativas ganham destaque, implicando no reconhecimento do outro como estímulo auxiliar nessas aprendizagens e, portanto, valorizam as relações interpessoais implicadas nos processos formativos.
- os professores/formadores reconhecem que aprender a ser professor é um processo interpessoal, contínuo e inacabado, promovido prioritariamente por ações autoformativas.

– os trabalhos compartilhado e colaborativo são mobilizados pelas relações interpessoais reconhecidas como importantes para aprendizagem de ser professor.

– os formadores manifestam a compreensão sobre a importância da atividade docente de estudo para o processo de aprender a ser professor, no entanto, ela aparece mais como um desejo e se estabelece de forma incipiente por meio de **ações** autoformativas e interformativas.

– há uma clara necessidade de estudo para o processo de aprender a docência, contudo, diante do atendimento as demandas emergentes do cotidiano docente, os formadores se sentem prejudicados pela falta de tempo para o desenvolvimento e a produção do seu próprio estudo.

Por fim, com base nas narrativas, podemos compreender que formação é um processo vinculado à capacidade e à vontade do querer se formar; ela não se realiza somente de forma individual, mas também por meio das relações interpessoais, na perspectiva da colaboração, do compartilhamento de conhecimentos, do investimento em estudos em pesquisa e do seu próprio campo de formação.

A concepção de formação dos professores/formadores se configura a partir do seu contexto experiencial implicado pelas ações auto e interformativas e pelas relações interpessoais as quais constituem o tecido formativo. Assim, as compreensões manifestadas por eles indicam que estas ações decorrem da consciência do inacabamento/incompletude e a busca constante pela formação permanente, indicando o seu esforço em produzir sentido e significado a construção da docência.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011. 469p.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. 268f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002. 168p.

_____. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. In: Eggert, Traversini; Peres, Bonin. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v.01, p. 102-120.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. In: Sessão Especial no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2010, Londrina- Paraná. Anais...ANPED Sul. Universidade Estadual de Londrina/UEL: Londrina, 2012c. V.01.p.01-17.

____. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da educação básica superior. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa** Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP nº 025821. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2010-2012^a.

____. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior. **Projeto de Pesquisa** Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP nº 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2012b-2015.

____. Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Parcial do Projeto** de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, registro no GAP nº 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2014.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. et al. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, n. 032835, GAP/CE/UFSM, 2013.

____.et al. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, registro no GAP nº 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade**. Acta Scientiarum Human and Social Sciences, Maringá, v. 35, p. 201-209, July-Dec, 2013. Disponível em: <<http://www.uem.br/acta>. Acesso em: 10 jul. 2015.

____. **Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência**. [S.l.: s.n.], 2015. No prelo.

CONNELY, Michael F.; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. 249p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.126p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (Org.). **Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. 154p.

____. No fluxo dos enunciados, um convite à contrapalavra. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS Bruna Solas (Org). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2010. 196p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 271p.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do Ensino Superior: um processo que se aprende? **Educação (UFSM)**. Santa Maria, RS v.29, n2, p. 121-133. 2004.

_____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

_____. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas, MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios a Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (Coleção Educação Superior em Debate), v 5, p. 63-84, 2006a.

_____. Processo Formativo Docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário v. 2. Brasília/INEP, 2006b. p. 351.

_____. Atividade Docente de Estudo. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário v. 2. Brasília/INEP, 2006c. p. 377.

McEWAN, Hunter. Las narrativas em el estudio de la docencia. In: McEWAN, Hunter; KIEGAN, Egan (compiladores) La narrativa em la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1dez-jul 2005-2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 279p.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária**. 2012. 219. f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 305p.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242p.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.496p.

_____. **Obras Escogidas III: incluye problemas del desarrollo de la psique**. Madri-Espana.Visor, 1995. 381p.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: COLE, Michael et al (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.182p.

WERTSCH, J. V. **Voces de la mente:** um enfoque sociocultural para o estudio da acción mediada. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

WIEBUSCH, Andressa. **Aprendizagem docente no ensino superior:** o trabalho pedagógico do professor iniciante. 2016. 164.f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

ZABALZA, Miguel Antonio. **O Ensino Universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 227p.

VANESSA SANDRI

Licenciada em Ciências, Mestre em Educação nas Ciências pela Unijuí/RS, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior-GPFOPE/UFSM.

E-mail: vanesandri@yahoo.com.br.

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria, Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior-GPFOPE/UFSM. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: dbolzan19@gmail.com.

SYBELLE REGINA CARVALHO PEREIRA

Licenciada em Educação Física, Mestre em Ciência do Movimento PPCMH/UFSM, Professora Titular da Universidade de Passo Fundo, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior-GPFOPE/UFSM.

E-mail: sybelleregina@gmail.com.