

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

*Eliane Galvão dos Santos – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*

*Ana Carla Hollweg Powaczuk – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*

**RESUMO**

A discussão proposta centra-se nos processos envolvidos na aprendizagem da docência universitária, destacando as relações que perpassam a tessitura dos saberes e do desenvolvimento profissional docente. Nesta direção, advoga-se para a compreensão da docência como um ofício complexo que exige dos professores a criação de mecanismos permanentes de formação de modo que o desenvolvimento profissional docente se constitua como movimento estabelecido entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer. O destaque está na necessidade de esforços pessoais e institucionais direcionados a incrementar atividades formativas voltadas à docência universitária. Sublinha-se, assim, o desenvolvimento profissional do professor a partir da organização de *lugares* que possibilitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação no ensino superior, promovendo o protagonismo pedagógico nas Instituições de Ensino Superior (IES).

**PALAVRAS CHAVE**

Formação; Desenvolvimento Profissional, Aprendizagem da Docência.

**FORMATION AND PROFESSIONAL TEACHING DEVELOPMENT: THE UNIVERSITY TEACHING LEARNING****ABSTRACT**

The proposed discussion focuses on the involved process in learning how to teach at university, high lighting the relationships that permeate the building of knowledge and the teachers' professional development. In this way, it is advocated for an understanding of teaching as a complex work that requires the creation of permanent mechanisms of formation from higher education teachers so that the teachers' professional development is constituted as a movement between doing and the reflection about doing this. The emphasis is the need for personal and institution efforts aimed at increasing formative activities directed to the university teaching. Thus, it is underlined the teachers' professional development from the organization of places which allow higher education teachers to reflect, share experiences and own knowledge build themselves to the higher education specificity of teaching, promoting the pedagogical protagonism in Higher Education Institutions (HEIs).

**KEYWORDS**

Training, Professional Development, Teaching Learning.

## 1. INSERÇÃO TEMÁTICA

Compreender os processos relativos à aprendizagem docente tem sido a tônica dos estudos desenvolvidos pelo grupo Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE) vinculado à linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS/ BR.

Nesta perspectiva, a dinâmica investigativa desenvolvida por este grupo de pesquisadores vem se ramificando na direção de compreender os processos referentes à apropriação de conhecimento de docentes/aprendizagem compartilhada durante a formação continuada e em serviço e como essa repercute nas ações pedagógicas docentes. Desta forma, o presente trabalho articula os achados dos estudos de Powaczuk (2012) acerca dos movimentos construtivos da professoralidade universitária e dos estudos de Santos (2011), sobre as atividades extensionistas universitárias na relação universidade/ escola e os processos formativos dela decorrente.

Nesta direção, a tessitura desse artigo dar-se-á a partir da compreensão da aprendizagem docente, como um processo que alia dimensões auto e interformativas, que tem na formação e no desenvolvimento profissional docente o substrato de sua dinamização. Considera-se a formação, pois a aprendizagem da docência tem a intencionalidade e a dimensão reflexiva como inerente. Refere-se a escolhas, definições e esforços docentes sistemáticos e organizados de modo a viabilizar a ampliação do espectro compreensivo e relacional acerca do que exige o ser e fazer-se professor. No que se refere ao desenvolvimento profissional docente, destaca-se, pois as intencionalidades, mobilizações e ações empreendidas no fazer-se docente as quais refletem em um conjunto de aspirações, convenções, saberes e exigências acerca da docência como profissão.

Desse modo, o desenvolvimento profissional docente não está implicado, unicamente, ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo. Este, não pode ser pensado alheio às condições que envolvem o contexto de trabalho. Ou seja, dissociado da situação organizacional da instituição como um todo. É preciso entendê-lo numa perspectiva mais abrangente, envolvendo tanto as condições sociais, econômicas históricas em que os docentes estão inseridos no contexto educacional, como também, as condições para que a formação continuada se configure no contexto das IES. Logo,

desenvolvimento profissional docente é um processo que vai se conquistando ao longo da carreira do magistério. Para tanto, implica em uma responsabilidade individual, coletiva, institucional e política, intrinsecamente relacionado à qualificação dos processos formativos docentes (SANTOS, 2011).

Compreender a docência nesta direção incide em um entendimento no qual sua aprendizagem se relaciona à tomada de consciência que os sujeitos em processo de profissionalização docente produzem sobre o ensinar e o aprender. Nesta direção, o inacabamento e a busca de uma continuidade formativa constituem-se como dimensões preponderantes à produção docente. Assim, a ênfase está assentada no modo como as experiências docentes se desdobram a partir de reflexões e de interações estabelecidas através dos acontecimentos e fatos reproduzidos no exercício docente, as quais têm seu substrato no contexto histórico cultural em que a docência é produzida (BOLZAN, 2008, 2010).

## **2. DESAFIOS E TENSÕES DA DOCÊNCIA: AS APRECIÇÕES VALORATIVAS ACERCA DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR**

As transformações ocorridas nas últimas décadas, nas áreas científica, cultural, econômica, profissional e as políticas públicas para o ensino superior nos convidam a pensar na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes que adentram e ou exercem o magistério superior.

Historicamente a atuação docente no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) tem como premissa assumida e legitimada a ideia de que o domínio do conhecimento específico, e a excelência na pesquisa seriam capazes de garantir a produção da docência de forma exitosa. Nesta direção, a prática em exercício nas universidades ao priorizarem a excelência na pesquisa e o domínio do conteúdo específico para a atuação docente marca, de certa forma, uma negação ou, pelo menos, a desvalorização dos processos de pensamento necessários ao planejamento e a ação docente para esse nível de ensino (POWACZUK, 2012).

Vários estudos vinculados a Pedagogia Universitária (ISAIA, 2003a, 2006b; ISAIA e BOLZAN, 2004, 2005, 2006; BOLZAN e ISAIA, 2006, 2007; ARAÚJO, 2006; PIMENTA e ANASTÁSIO, 2002; MIZUKAMI, 2006; CUNHA, 2007, 2008, 2010) demonstram uma preocupação crescente acerca da ausência de espaços formativos que contemplem a especificidade da docência universitária.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002) na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Isaia (2003/2007), a esse respeito, destaca que, apesar dos professores serem responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação para a docência não tem sido valorizada pela maioria das IES e nem pelas políticas voltadas para o ensino superior. Esta autora enfatiza que não se pode esquecer que os cursos de licenciatura se direcionam à formação de professores da Educação Básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões, sendo que a tônica, em ambos, não é o magistério superior. A formação para o ensino superior não é contemplada nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na Pós-Graduação, *stricto sensu*, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada ou estágio da docência como preparação inicial para o nível superior. Contudo, tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores que é a formação de futuros profissionais.

De acordo com Cunha (2006, 2010), este processo está alicerçado em construtos históricos que projetam a docência com base quase exclusiva no domínio do conhecimento, pois

[se] espera que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento (CUNHA, 2006, p.258).

Nessa perspectiva, a formação docente direcionada a atuação no ensino superior no que tange às atividades docentes, pode ser indicada como um território de tímidas iniciativas, ocasionando a inserção de diferentes profissionais na prática docente sem uma formação que lhes possibilite um trânsito menos intuitivo e acrítico neste ofício. Diante deste quadro, grande parte dos profissionais que ingressam no magistério superior é impelida a configurar uma construção docente na urgência do cotidiano, trazendo consigo a compreensão de que a docência é uma atividade que se produz no exercício deste fazer (POWACZUK, 2012).

Este processo marca a desvalorização a que o campo pedagógico, no contexto do magistério superior, é tributário. Cunha (2010), ao problematizar esta situação, enfatiza que este campo, ao se constituir, ao longo dos tempos, identificado com a dimensão técnica do ensino, próxima da dimensão tradicional do fazer, bem como relacionado à infância, acabou por gerar um afastamento das demais pedagogias, da legitimidade acadêmica. Assim, a docência universitária, foi se constituindo, sustentada pelos saberes vinculados às demais profissões exercidas no mundo do trabalho, bem como no chamado aprender fazendo (CUNHA, 2010).

Entende-se que tais aspectos precisam ser levados em conta pelas instituições de Ensino Superior, na medida em que estas se configuram como um *locus* de formação de diferentes profissionais que atuam em nossa sociedade, caracterizando-se, portanto, em um *espaço de tomada de decisões formativas* (ZABALZA, 2004), sejam elas referente às atividades de ensino, de pesquisa e/ou de extensão (POWACZUK; SANTOS, 2009).

Não obstante, é preciso considerar que o professor no desenvolvimento de sua prática, além dos referenciais teóricos de determinado campo de conhecimento, precisa do conhecimento advindos do domínio do campo pedagógico, tendo em vista que é a partir desta inter-relação que ele poderá ser capaz de desenvolver uma prática mais qualificada acerca do trabalho docente. Um processo que incide no investimento à organização de *atividades docentes de estudo*<sup>1</sup> relativas tanto ao domínio dos conhecimentos do campo específico como ao domínio do campo pedagógico, pois o desenvolvimento profissional docente se faz na confluência destes âmbitos (POWACZUK, 2012).

Segundo Bolzan e Isaia (2006, 2007) é preciso considerar que a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, ou seja, o exercício da transposição didática no ato educativo. A transposição didática assim configurada exigiria por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e os conhecimentos do campo profissional.

---

<sup>1</sup>Conceito sistematizado por Isaia (2006 b) em forma de verbete no Glossário da Pedagogia Universitária. Denominado como mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para as ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto às estratégias mentais necessárias a incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios a essa área de atuação. Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual formam (ISAIA, in MOROSINI, 2006 b, p. 377)

Um trabalho dessa natureza implica a reflexão das práticas educativas promovidas nas IES, o que exige a inclusão na pauta das discussões um tratamento mais sério em relação à natureza, finalidade das atividades docentes, remetendo-nos as questões relativas à aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

### **3. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

O ser e fazer-se professor constitui uma atividade complexa e requer formação permanente. Os professores em sua ação docente estão constantemente diante de múltiplas situações e enfrentamentos, sendo que a constituição de espaços de formação que os impulsionem à reflexão e à problematização de modo coletivo e compartilhado pode configurar em ação formativa e, por conseguinte, em desenvolvimento profissional docente (SANTOS 2011).

Nessa direção, Isaia (2006, p.375b) escreve que: “desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente”.

Essas dimensões vão além do caráter de desenvolvimento profissional individualizado do professor. O desenvolvimento profissional dos docentes concretiza-se, a partir de uma perspectiva dialógica com e seus pares e ou com outras pessoas, com especialistas da área, através de uma dinâmica permanente de questionamento, de estudos e pesquisas, de buscas de soluções para as situações exigidas na atividade docente. Tem característica de evolução e continuidade, tem a finalidade ampliar o repertório de conhecimentos teóricos - práticos dos professores (MARCELO GARCIA, 1999).

Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional abrange à capacidade do professor de manter a curiosidade epistemológica, de identificar uma gama de elementos significativos tanto no processo de ensino e de aprendizagem como no contexto mais amplo, que envolvem as melhorias das condições de trabalho, de valorizar e procurar o diálogo com os colegas para analisar as diversas situações vivenciadas tanto por si, como pelos seus colegas (MARCELO GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2006).

Para tanto, se faz necessário refletir sobre quais processos formativos em andamento são capazes de favorecer o desenvolvimento profissional docente. Importante elucidar o

conceito de processo formativo neste estudo. Isaia (2006b) define como um conjunto de elementos que englobam:

[...] tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações auto<sup>2</sup>, hétero<sup>3</sup> e interformativas<sup>4</sup>[...] Notas: É um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns.

Essa perspectiva está relacionada com a capacidade do professor em compreender os aspectos macro e micro que envolvem a atividade docente na contemporaneidade e não só analisar a sua ação docente. Logo, é no decorrer do seu processo formativo que os professores poderão ir se constituindo com tal. Com essas colocações, queremos dizer que cada professor precisa se reconhecer como docente comprometido com sua ação docente e também responsável pela produção de conhecimentos para sua área de atuação. Essa perspectiva implica em conhecimento compartilhado, entendido por Bolzan (2006, p. 56) como:

[...] as trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre os temas trabalhado coletivamente, implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhe a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda e estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual.

Logo, essa ótica exige que se considere o ensinar e o aprender numa perspectiva de continuidade, de incompletude, de rupturas de concepções, de colaboratividade. Isto

---

<sup>2</sup> Autoformação Docente: processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai, principalmente, no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se. (MARCELO GARCIA, 1999) Notas: Necessidade esta que demanda um movimento interno de implicação com a própria formação, indispensável para que essa se dê. Ninguém pode formar o outro se este não quiser formar-se. (ISAIA, 2006b, p.351).

<sup>3</sup> Heteroformação Docente: processo que se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento. Neste caso, a pessoa do professor não está implicada com a proposta formativa em pauta. (DEBESSE, 1982) Notas: Iniciativas formativas não podem estar desvinculadas de ações autoformativas decorrentes de uma necessidade conscientemente constatada pelos próprios docentes. O assessoramento, quando feito por membros externos precisa levar em conta as questões e ansiedades formativas próprias a um determinado grupo de professores, não sendo conseqüentemente genérico a toda situação de formação. (ISAIA, 2006b, p.352).

<sup>4</sup> Interformação Docente: processo através do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial, para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira, para estes e todos os demais, envolvidos em formar profissionais para diferentes áreas. (ISAIA, 2006b, p.352).

pressupõe estratégias de formação que tenham como premissa a valorização do caráter contextual, organizacional, os quais têm implicação direta com uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento para busca de soluções às questões de ensino e de aprendizagem que envolve o cotidiano docente (SANTOS 2011).

#### **4. ESPAÇOS E TEMPOS DOCENTES: LUGARES DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

Tem-se vivenciado um período de diversas alterações no sistema de ensino superior. Dentre elas estão: a expansão de instituições de ensino superior, o aumento do número de vagas para ingresso de alunos, uma diversidade cultural decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo. A complexidade aumenta e, com ela, aumenta também a gama de desafios os quais os educadores que atuam no ensino superior têm que enfrentar e buscar alternativas de resolução.

Nesta perspectiva, como desafio dos professores que atuam na docência universitária está o de compreender essa dinâmica das transformações, contextualizá-la de forma reflexiva e ser capaz de articular os saberes científicos, pedagógicos e, da sua experiência no desenvolvimento de uma prática que contribua para o seu desenvolvimento profissional, dos seus pares e, dos sujeitos com os quais está trabalhando (SANTOS, 2011).

Desse modo, ao refletirmos sobre os processos de aprendizagem docente, demanda atentar para a experiência e conhecimentos que estão sendo construídos cotidianamente por esses sujeitos nos diferentes espaços e cenários de formação. Enricone (2007) enfatiza que a universidade precisa reconhecer que a aprendizagem da docência envolve vários componentes entre eles “propiciar oportunidades de ampliar o repertório de experiência dos participantes por meio de processos formativos ou cenários variados e continuados”(p.157).

Nesse sentido, o teórico francês Ferry (2004) traz reflexões importantes de serem evidenciadas quando afirma que “a experiencia de um trabajoprofesional no puede ser formadora para aquel que lalleva a cabo, salvo si encuentralos médios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo.” (FERRY,2004, p.56).

Aprender a docência no ensino superior, como já foi dito, não significa preocupar-se somente com o ensino conteúdo específico a ser trabalhado, uma vez que os professores têm que dar conta de muitas outras atividades, as quais demandam a responsabilidade nas tomadas

de decisões e encaminhamentos que se dão nas IES, exigindo competências específicas que, certamente, um diploma de bacharel, de mestre e de doutor não darão conta de subsidiar a complexidade que envolve a atividade da docência no magistério superior.

Entretanto, estudos como o de Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2006), Pimenta e Anastasiou (2002), Mizukami (2006) evidenciam que as iniciativas de intervenção das próprias instituições na formação pedagógica de seus professores são ínfimas. Há certo consenso que a docência em ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Assim sendo, a sistemática dos professores que atuam nas IES é bastante solitária: atuam em seus departamentos, desenvolvem suas práticas em cursos que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão, recebem ementas prontas, planejam de forma individual não recebendo qualquer orientação sobre esses processos.

Os estudos de Powaczuk (2012) referendam estas problematizações ao destacar o desenvolvimento docente no magistério superior como um processo predominantemente pautado por processos de validação solitários e particularistas. A pesquisa realizada com professores atuantes numa instituição pública de ensino superior revela o predomínio de investimentos formativos relativos ao domínio do conhecimento específico. O compartilhamento e a socialização acerca dos conhecimentos que abrangem este domínio revelam-se como premissas reconhecidas e necessárias à docência. Já no que se refere ao domínio do campo pedagógico este processo revela um enfrentamento que se faz preponderantemente no âmbito solitário e particular das práticas docentes. Um processo marcado pela produção de referentes que se dão predominantemente a partir de uma validação estabelecida no contexto particular onde as práticas docentes são produzidas, [re]traduzindo-se em processos que obstaculizam a aprendizagem da docência (POWACZUK, 2012).

Nesta perspectiva, a aprendizagem da docência revela-se tensionada por avanços e retrocessos, envolve o confronto e a constante revisão e [re]elaboração das experiências, resultando em enfrentamentos, para os quais nem sempre os professores possuem os substratos para a elaboração/criação docente. O desafio está no desenvolvimento de ações que permitam incrementar a aprendizagem da docência, a partir da organização de lugares que favoreçam a ampliação dos referentes docentes. Uma dinâmica que permita que a [re]configuração dos fazeres e saberes seja potencializada, incidindo na composição de um desenvolvimento profissional que se atualiza no intercâmbio entre o conhecimento elaborado e as possibilidades de fazer e de recriar na docência (POWACZUK, 2012)

Assim, a organização de lugares de formação se faz necessário, pois o rompimento com práticas e concepções cristalizadas é um processo que requer tempo, disponibilidade e, principalmente vontade para modificar o fazer profissional, pois como menciona Ferry (2004)

una formación no se recibe. Nadie puede formar a outro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador, y de un formado es afirmar que hay un pólo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. (...) o sujeto se forma solo y por sus propios medios. (p.54).

Nesta direção, como desafio presente aos processos formativos no contexto no magistério superior estão as rupturas relativas às apreciações valorativas, na qual prepondera o domínio do conhecimento específico como o âmbito capaz de garantir o êxito na docência.

Destaca-se para a necessidade de organização de lugares formativos que ultrapassam iniciativas pontuais e esporádicas. Nessa perspectiva, o professor ao atuar nesses cenários e lugares variados pode usufruir destas experiências e vivências como possibilidade de aprendizagem, desde que haja um investimento na criação de espaços formativos para as trocas de experiências e o compartilhamento de saberes. Compreendemos que esta premissa caracteriza-se como atividades relevantes às quais desafiam a busca pelo conhecimento, a criatividade, o desejo de conhecer e compartilhar saberes até então não emergentes e, como espaços/tempos de consolidação de infinitas aprendizagens e, conseqüentemente, como possibilidade de desenvolvimento profissional docente.

Essas reflexões vêm ao encontro do que García (1999) propõe para o desenvolvimento da formação de professores:

Formação de Professores é o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional. (p.30)

Assim sendo, não podemos pensar a formação docente de forma prescritiva. Concebidas dessa forma, as propostas inovadoras permanecerão apenas nas disposições legais, pois, muitos são os determinantes que intervêm para permanecermos com essa realidade, principalmente, as políticas públicas que envolvem a educação superior (SANTOS, 2011).

Romper com o que está instituído implica, segundo Nóvoa (1991), “que os professores assumam o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional” (p.67). Assim, o enfrentamento e a busca de alternativas para as situações e os acontecimentos pedagógicos dar-se-ão a partir de uma indagação reflexiva. É, pois, através da ação reflexiva sobre os fazeres e os saberes pedagógicos que as transformações podem acontecer, havendo, assim, compromisso entre os participantes desse processo.

Portanto, acreditamos que essa perspectiva poderá ser concretizada com a superação do isolamento profissional dos professores que ao adotarem uma perspectiva de trabalho conjunto poderão reorganizar os modos de atuação, produzindo novas estratégias de trabalho, percebendo seus espaços de aprendizagens além dos contextos institucionais (SANTOS, 2011).

Como dispositivos importantes deste processo estão às atividades extensionistas, em especial, as relacionadas à formação de professores. A partir dos estudos de Santos (2011) é possível destacá-las como lugares<sup>5</sup> de formação dos professores atuantes no magistério superior. Nesta direção, o destaque está nas ações extensionistas desenvolvidas a médio e em longo prazo, revelando a interação entre a academia e a escola de educação básica como fomento de uma postura reflexiva dos sujeitos envolvidos.

O compartilhamento entre pares e com outros sujeitos<sup>6</sup> envolvidos nas atividades extensionistas emergem como elementos geradores de novas compreensões docentes, impulsionando novas buscas em relação ao processo de aprender e do ensinar. Assim, destaca-se a relevância das propostas de extensão que privilegiem a reflexão, o questionamento da realidade, a partir da realização de investigações referentes ao processo de ensinar e de aprender (SANTOS, 2011)

Desse modo, o favorecimento do intercâmbio de saberes e experiências entre a escola e a academia a fim de problematizar as situações conflituosas que exigem dos professores,

---

<sup>5</sup>Aqui entendido segundo Cunha (2008, p.7), como espaço ao qual atribuímos sentido, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de” extrapola-se a condição de espaço e atribui-se um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização.

<sup>6</sup>No caso da pesquisa em destaque os sujeitos envolvidos nas atividades de extensão são: os professores formadores, os professores das escolas de educação básica, equipe gestora da escola, as acadêmicas do curso de graduação em pedagogia que participam de projetos de iniciação científica, acadêmicas do curso de mestrado e de doutorado.

cada vez mais, o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático) indica uma nova perspectiva de formação, a qual esta implicada a conquista de uma maior autonomia à ação docente<sup>7</sup>. (SANTOS,2011)

Esta autonomia requer um processo permanente de construção, elaboração, reflexão, análise crítica do contexto global e local, reelaboração de concepções e produção de conhecimentos a fim de aplicá-los em situações e contextos específicos. Para tanto, essa é uma perspectiva que não pode ser solitária, o grupo de professores necessita apoiar-se e sustentar-se uns nos outros. Desse modo, o fortalecimento das relações interpessoais e o conhecimento produzido a partir de ações compartilhadas revelam-se como preponderante (SANTOS, 2011).

Nesta perspectiva, acredita-se que a interação entre a academia e as escolas de educação básica via projetos de extensão universitária de formação continuada de professores, os quais são desenvolvidos e associados à pesquisa e as dimensões que envolvem o ensino revelam-se como impulsionadores de novas aprendizagens, estimulando o professor a buscar soluções próprias para cada caso de suas vivências individuais e grupais. Assim sendo, a extensão revela importantes contribuições para a assunção dos processos formativos dos professores envolvidos (SANTOS, 2011)

A aprendizagem da docência no ensino superior exige esforços pessoais e institucionais direcionados a incrementar os processos formativos dos docentes da Educação Superior. Para tanto, se faz necessário à ampliação de espaços institucionais direcionados “ao compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado constituem em fator preponderante na construção do papel docente” (ISAIA; BOLZAN, 2005, p. 123) e, como forma de valorização do desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, as discussões delineadas no presente trabalho aliam-se às discussões feitas pelo campo da Pedagogia universitária, ao colocarem em destaque a

---

<sup>7</sup>Ação docente aqui compreendida como o fazer, o agir na docência, o qual não envolve somente a prática de ensino em sala de aula, mas a realização de todo um “fazer” que envolve a docência que vai desde a apropriação do conhecimento das bases teóricas que os auxiliam, o planejamento de ensino e de gestão, a construção e a vivência do projeto pedagógico da instituição, a participação na comunidade escolar, a participação o gerenciamento das verbas escolares. A ação docente exige que o professor acione seus construtos socioculturais, subjetivos, teórico-práticos em uma dimensão inter relacionada, isto é, não se caracteriza por uma simples realização de tarefa com objetivos e procedimentos determinados, se assim o fosse, não precisaria ser professor para realizá-la.

necessidade de espaços sistematicamente organizados que possibilitem, aos professores do ensino superior, discutirem e compartilhem experiências e conhecimentos próprios à especificidade do magistério neste nível de ensino. Repousa, pois, nesta condição, o incremento à tomada de consciência acerca da abrangência e da complexidade que a atuação docente abriga.

## REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professores do Ensino Fundamental**, 2001. 280f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado**. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E; BONIN, I. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.102-120.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior**. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado GAP nº. 020117, 2007-2009, Centro de Educação/UFSM.

\_\_\_\_\_. **Verbetes**. In: CUNHA, M. I. e ISAIA, S. **Formação Docente e Educação Superior**. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**. v.2. Brasília: 2006. p.380.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado**. In: EGGERT, E. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Livro 1. (Org.). EdlaEggert [et al]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Universitária: movimentos construtivos da docência no ensino superior**. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010, **Anais...** Londrina - PR. ANPED SUL 2010.

BOLZAN, D. P. V. e ISAIA, S. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. **Educação**. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

---

\_\_\_\_\_. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes, **Anais...** São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

CUNHA, M. I. Verbete. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária Glossário**. Brasília, v.2, 2006, p. 351.

\_\_\_\_\_. M.I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: XIV ENDIPE. **Encontro Nacional de Didática e prática de ensino**. Porto Alegre: Anais Seiva publicações, 2008.

\_\_\_\_\_.(org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010.

ENRICONE, D. “A universidade e a aprendizagem da docência” In: CUNHA, M.I. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

ISAIA, S. Professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003a.

ISAIA, S. Professor de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003b.

ISAIA, S. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.) **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006a.

ISAIA, S. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol. 2**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre as trajetórias docentes. **Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2003/2007.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. **Formação do ensino superior**: um processo que se aprende? Revista do Centro de Educação/UFSM, Santa Maria, n.2, 2004.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. **Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas**. In: X Seminário Nacional Universtas. Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, 2005.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. **Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas**. In: RAYS, O. A. (Org.). Educação, Matemática e Física: subsídios para a prática pedagógica. Santa Maria: UNIFRA, 2006.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Editora Porto, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores In: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 10 set2012.

NÓVOA, A. (Org.). **A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização – escola**. In: Revista Inovação, vol4. n. 1, 1991.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POWACZUK, A. C. H. Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência. **Tese de Doutorado**. Centro de Educação. Universidade Federal da Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

POWACZUK, A.C.H; SANTOS, E.G. Formação e desenvolvimento profissional docente no ensino superior. Políticas educativas, Campinas, v2, n1, p.111-110, dez 2009.

SANTOS, E. G. A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da educação básica: a tessitura de redes de relações entre escola e universidade. **Projeto de Tese**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

ZABALZA, M. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

**ELIANE GALVÃO DOS SANTOS**

Professora do Centro Universitário Franciscano - UNIFRA.  
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM.  
E-mail: [eligsantos@yahoo.com.br](mailto:eligsantos@yahoo.com.br)

**ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK**

Professora Substituta do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM.  
Doutora em Educação.  
E-mail: [anapowaczuk@hotmail.com](mailto:anapowaczuk@hotmail.com)