

**Revista Internacional de
Formação de Professores
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288
v. 2, n.1, 2017**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A CONSTRUÇÃO DA
PROFESSORALIDADE**

**THE CONSTRUCTION OF TEACHING PRACTICE AND PROFESSOR'S
PRACTICE**

Doris Pires Vargas Bolzan

Professora do Departamento de Metodologia do Ensino/CE e
Coordenadora do Programa de Pós – Graduação da
Universidade Federal de Santa Maria

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Doutora em Educação. Professora do Departamento de
Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria

Artigo publicado na Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP – ISSN 1984-5332 –
Vol. 1, n. 3, p.90-104, Dezembro/2009

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE**Resumo**

Diante do reconhecimento do papel do professor para a inovação dos processos educativos nas Instituições de Ensino Superior (IES), a formação do professor desse nível de ensino muito vem sendo discutida. A ênfase tem incidido sobre a ausência de uma preparação específica para a atuação na docência. A reflexão que ora se propõe debruça-se sobre o processo de construção da professoralidade universitária, discutindo-a a partir das temáticas: aprendizagem docente, construção de conhecimento compartilhado e rede de interações e mediações destacando-os como elementos constitutivos da professoralidade universitária.

Palavras-chave

docência universitária – professoralidade – processos formativos

THE CONSTRUCTION OF TEACHING PRACTICE AND PROFESSOR'S PRACTICE**Abstract**

Due to the valuation set on professor's role in innovating educational processes in Higher Education Institutions (IES), professor's teaching education has been seriously discussed. The emphasis has been set on the absence of a specific preparation to higher education teaching practice. Thus, the reflection proposed here is about the construction of professor's teaching practice, aiming to discuss the following themes: professor's learning, shared knowledge construction and interaction and mediation net, highlighting it as a constitutive element in professor's teaching practice.

Keywords

professor's practice – teaching practice – educational processes

INSERÇÃO TEMÁTICA

A necessidade de formação para os diversos âmbitos profissionais é uma questão fundamental a ser discutida. Entretanto, no que se refere à formação do professor do ensino superior, mais especificamente, quando diz respeito às atividades vinculadas ao trabalho docente, torna-se essencial pensá-la sob a ótica do desenvolvimento profissional.

Vários estudos voltados a esta temática (ISAIA, 2003, 2005, 2006; ISAIA e BOLZAN, 2004, 2005, 2007, 2008; BOLZAN e ISAIA, 2006, 2007; ARAÚJO, 2006; PIMENTA e ANASTÁSIU, 2002; MIZUKAMI, 2006; CUNHA, 2008) demonstram uma preocupação crescente no que se refere à ausência de espaços formativos que contemplem a especificidade da docência universitária, ou seja, é imprescindível que se organizem institucionalmente, lugares¹ de formação, capazes de promover a aprendizagem docente.

Assim, muitas indagações têm permeado este campo de estudo, mobilizando os pesquisadores a delinear alternativas capazes de colaborar para a compreensão deste processo. Neste contexto, emergem novas questões neste contexto: quem forma ou como se formam os professores do ensino superior? Quais são os espaços institucionais acadêmicos existentes para a formação do professor deste nível de ensino? Como se dá o processo de aprender a ser professor? Quais os movimentos construtivos da professoralidade universitária?

A problematização destas questões vem compondo a pauta dos estudos desenvolvidos pelo grupo Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior (GPFOPE), a partir do projeto Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior. Esse estudo insere-se numa dinâmica de investigação que 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, como desdobramento dessa investigação, estão sendo desenvolvidos estudos sobre: a provisoriedade na docência Universitária, tendo como foco a atuação do professor substitutivo nas IES (POWCAZUK, 2008), as atividades de extensão e sua repercussão no processo de aprendizagem do professor universitário (SANTOS, 2009), os movimentos construtivos da professoralidade de professores fisioterapeutas (AUSTRIA, 2008) entre outros.

¹ 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 atribuí-se um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização.

Desta forma, nesse texto trazemos reflexões oriundas do processo de investigação empreendido por este grupo de pesquisadores, destacando o processo de constituição da docência universitária, tendo como foco a construção da professoralidade, destacando reflexões acerca de elementos capazes de delinear uma pedagogia universitária.

A FORMAÇÃO DOCENTE: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO PERMANENTE

Segundo Marques (2006, p. 43) “o homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita, ele mesmo, formar-se, segundo as exigências do seu ser e do seu tempo”. Este ideário remete-nos a compreensão acerca do processo de formação como um movimento prospectivo de desenvolvimento, ou seja, um movimento de transformação do sujeito em direção ao que deseja vir a ser, evidenciando a estreita relação entre suas potencialidades e as condições contextuais nos quais esta transformação acontece.

Nesta direção, a reflexão sobre a formação de professores passa necessariamente pela consideração da condição humana na sua processualidade, isto é, “implica a compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como elabora seu conhecimento e suas ações” (PEREIRA, 2002, p.38).

Esse processo de desenvolvimento pode ser compreendido a partir do conceito de atividade na perspectiva sociocultural (VYGOTSKI, 1989, 2004; LEONTIEV, 1984, 1988, BOLZAN 2002, 2009). Essa abordagem explicita a dinâmica de constituição dos processos psicológicos superiores a partir da atividade produtiva do homem. Nesse processo há a adoção de meios e procedimentos que são moldados no plano histórico-social, transmitidos pelos homens em processo de colaboração e de comunicação entre eles.

Logo, o conceito de atividade refere-se não somente às relações estabelecidas com os demais indivíduos, mas, principalmente, sobre como estas relações são internalizadas pelos indivíduos, gerando novas e distintas configurações.

Segundo Leontiev (1988, 1984), as condições concretas da vida do indivíduo e o lugar que ele ocupa no sistema das relações sociais são as forças condutoras do desenvolvimento da sua psique, ou seja, são as exigências externas do meio sociocultural que impulsionam o desenvolvimento psíquico do homem.

Nesta perspectiva, é possível pensar a aprendizagem da docência como um movimento que se realiza a partir das possibilidades internas e das necessidades externas. Estabelecendo-se um processo entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão, no qual as interações com colegas e alunos assumem uma importância fundamental, na medida em que se constituem como elementos fomentadores da aprendizagem docente.

Leontiev (1988), ao referir-se à natureza da atividade humana, afirma que há uma distinção entre atividade, ação e operação. Por “atividade denomina os processos psicológicos caracterizados por aquilo a que o processo, com um todo, dirige-se, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade” (p.68). Já, as ações são apontadas como processos, cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte, ou seja, “para que uma ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte” (p.69). Por operações, indica-nos que estas se referem ao modo de execução de uma ação, salientando, os meios e as condições, pelos quais as ações são executadas. Desta forma, Leontiev descreve uma estrutura geral da atividade que possui duas dimensões: uma de orientação e outra de execução. A primeira inclui as necessidades, os motivos e as expectativas da tarefa, sendo a segunda constituída pelas ações e operações (LEONTIEV apud DAVIDOV e SHUARE, 1987).

Assim, os componentes da atividade podem adquirir diferentes funções, tendo em vista que estão em constante processo de transformação. Uma atividade pode transformar-se em ação ao perder seu motivo originário, ou uma ação transformar-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda, uma ação pode tornar-se operação e vice-versa.

Desta forma, a atividade humana caracteriza-se pelas transformações constantes que ocorrem no decorrer de seu desenvolvimento. No entanto, este autor salienta que estas transformações não modificam a estrutura geral da atividade, o que se modifica é o caráter das relações que as ligam entre si, as metas e os motivos da atividade. Assim, o desenvolvimento humano é caracterizado por um sistema de atividades que se substituem umas as outras, ou seja, um sistema de transição e transformações internas em seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1984).

Tal perspectiva nos possibilita pensar a professoralidade a partir da atividade realizada pelo sujeito, para produzir-se como professor, na qual se faz necessário a adoção de meios e procedimentos com vistas à apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação docente, (ISAIA e BOLZAN, 2005, 2007). Trata-se de uma produção particular, não solitária que se constitui a partir das redes de relações tecidas nos diferentes contextos profissionais de atuação docente.

Nesta direção, julgamos importante destacar que a ação de adentrar a docência, ainda que se caracterize da mesma forma para todos que atuam nesse ofício, assume constituições distintas, tendo em vista os motivos e necessidades engendrados para essa assunção, resultando, portanto, diferenciações nas atividades docentes. Assim, pensar a docência exige-nos compreendê-la a partir da contextura da qual emerge, pois “o que é que se venha ser necessita ser compreendido como o resultado de uma certa composição de potencialidades do sujeito situado num determinado contexto sociocultural” (PEREIRA, 2000, p. 24).

Desta forma, podemos dizer que as oportunidades afetivas, sociais, políticas, culturais e acadêmicas, vivenciadas no decorrer das trajetórias formativas, influenciam diretamente no modo de agir e pensar a profissão docente, possibilitando a compreensão acerca da atividade de produção da docência como uma ação ligada à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular e, portanto, subjetiva e relativa, ou seja, “um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2002, p. 265).

Assim, acreditamos que a reflexão acerca do processo de formação docente implica a consideração sobre o processo de objetivação de necessidades, moldadas no contexto sociocultural no qual o sujeito está submerso, na medida em que é justamente deste processo que emerge a motivação orientadora das ações e operações da atividade de produção da docência.

Neste sentido, essa compreensão implica a reflexão sobre os elementos mobilizadores para sua construção, ou seja, os motivos e necessidades impulsionam o agir docente que

envolve tanto os procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para as ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto às estratégias mentais necessárias à 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, 2006, p. 377)

Assim, novas questões se impõem: quais são as ações e operações realizadas no processo de formação docente? Como se dá o processo de reorganização entre as ações e operações realizadas? Quais são os elementos fomentadores da reorganização da atividade docente?

Acreditamos, pois que o processo de produção da docência pode ser compreendido a partir de momentos relacionados, deixando evidente a não linearidade deste processo. Paralelamente, a busca de caminhos para o alcance de objetivos e a auto-regulação de ações e operações podem proporcionar ao professor alternativas capazes de realização da tarefa educativa com autonomia, garantindo o protagonismo pedagógico.

Trata-se de um processo em construção contínuo que compreende diferentes movimentos, envolvendo as trajetórias pessoal e profissional, traduzidas pelas peculiaridades de cada professor e de como ele é capaz de interpretar os acontecimentos vividos (ISAIA e BOLZAN, 2005a, 2005b). Nesse sentido, os movimentos construtivos da docência “correspondem a momentos de ruptura ou

oscilações responsáveis pelo aparecimento de novos percursos que podem ser trilhados pelos docentes” (ISAIA, 2006, s/p)

Portanto, a professoralidade caracteriza-se como um processo permeado por porções de tempo que marcam a trajetória vivencial do sujeito, englobando não apenas um caminho feito pelo professor ou pelo seu grupo, mas compreendendo uma rede composta por múltiplas relações a partir de espaços/tempos em que cada docente produz sua maneira de ser professor.

ATIVIDADE DE PRODUZIR-SE PROFESSOR: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Segundo Bolzan e Isaia (2006) a atividade de construção do modo de ser professor está vinculada a um impulso que a direciona, em sentido geral, ao que Isaia (2001; 2003a, 2003b) denomina de **empolgação pela docência**. Na perspectiva apontada por estas autoras, esta pode ser entendida como a mola propulsora para o comprometimento em apreender a função docente. No entanto, enfatizam que 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.

Desta forma, indicam a existência de três momentos que se encontram intimamente relacionados: o primeiro refere-se à compreensão que o docente necessita ter da tarefa educativa a ser realizada. O segundo momento exige a definição das ações e operações necessárias para realizá-la. E o terceiro momento refere-se à capacidade de auto-regulação da tarefa, possibilitando ao professor refazer caminhos a partir da avaliação da sua ação educativa. Nestes três momentos, está implicada a capacidade de auto-reflexão como componente intrínseco sobre o fazer e o pensar docente (BOLZAN, 2009).

Nesta perspectiva, ao caracterizar a formação como a ação Ferry (1997) afirma que esse processo de se por *em condições de*, consiste em alternativas que o sujeito encontra para cumprir certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho. Entretanto, segundo este autor, no caso da formação docente, a ação de ensinar, ou seja, a prática da docência compõe a dinâmica da formação, é um suporte desta, mas não pode ser vista como a formação propriamente dita.

Ainda para Ferry (1997), o professor no exercício de sua ação, volta sua atenção para criar condições para que seus alunos se apropriem do conhecimento com o qual estão trabalhando, isto é, sua ação está direcionada, ou tem seu foco no trabalho sobre o outro. Já, uma ação de formação caracteriza-se pela realização de um trabalho sobre si e, portanto reflexivo, caracterizando a dinâmica de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Nesta direção, podemos ainda trazer os estudos de Josso (2004), ao discutir a formação a partir do trabalho reflexivo acerca das vivências dos professores, uma vez que “vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento em

que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou, sobre o que foi observado, sentido e percebido” (p.49).

Acreditamos que esse processo de reflexão tem a ver com a compreensão e a análise dos eventos formativos, evidenciando as vivências/transações que possuem uma intensidade particular, desvelando valores, concepções e extraindo informações capazes de favorecer o processo de aprendizagem do professor. Segundo Josso (2004), a reflexão sobre as próprias experiências é, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, suas qualidades pessoais e socioculturais, viabilizando a construção de um projeto de si auto-orientado.

Estes aspectos nos remetem ao professor como sujeito de sua formação, constituindo-se como condições para a produção de novas transformações em seu desenvolvimento intelectual, a capacidade de operações de separação de aspectos de sua atividade, percebida a relação entre elas; pela habilidade de modificar um componente da atividade e, finalmente, pela capacidade de diferenciação dos meios e procedimentos das atividades e a seleção orientada a um fim durante a realização da atividade, ou seja, a capacidade de auto-regulação da atividade realizada (DAVIDOV E MÁRKOVA, 1987).

Entretanto, neste enfrentamento, a definição de quais ações e operações são necessárias, para a reorganização da atividade docente, torna-se bastante árdua, levando não raramente os docentes a um sentimento de solidão pedagógica que segundo Isaia (2006) pode ser atribuído ao sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo.

Nesta direção, acreditamos que o processo de reflexão compartilhada alicerçada sobre o fazer pedagógico é fundamental, na medida em que possibilita a ativação do pensamento docente. Essa possibilidade de reflexão permite a tessitura de ideários que vão se redesenhando de forma compartilhada, criando-se uma rede de interações que vai sendo produzida, à medida que os participantes desse processo têm a oportunidade de confrontarem seus saberes e fazeres, favorecendo assim, o processo de aprender a ser professor (POWACZUCK e BOLZAN, 2008).

Para Bolzan (2001, 2009), a construção de conhecimento se dá a partir da constituição de trocas interativas, as quais possibilitam o compartilhamento de idéias e significados sobre o conhecimento pedagógico, ou seja, a atividade conjunta é utilizada como forma de construção da professoralidade, sendo que, na tessitura da mesma, vão se redesenhando idéias e saberes de forma compartilhada.

Portanto, entendemos que a criação de espaços de interlocução pedagógica, nas IES que viabilizassem o compartilhamento de experiências, dúvidas e auxílio mútuo seria fundamental para que tais *espaços* da docência se constituam em *lugares* de aprendizagem para o professor,

proporcionado assim, a construção de conhecimento pedagógico compartilhado, elemento constitutivo da professoralidade (BOLZAN e ISAIA, 2006).

Tal intento precisaria estar voltado à construção de mecanismos que possibilitassem, principalmente, a tomada de consciência, acerca da atuação docente, voltada à formação de outros profissionais e sua vinculação a um projeto institucional de formação (BOLZAN e ISAIA, 2006), viabilizando que a universidade se constitua em um *lugar* de formação não somente para os que lá estudam, mas também para os que ali atuam.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo 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 para formar outros sujeitos.

Nesta direção, Cunha (2008) ao desenvolver estudos voltados à reflexão, acerca dos espaços formativos, voltados ao professor do ensino superior, indica que a universidade é, em princípio, o *espaço* da formação dos professores da educação superior. Entretanto, esta autora problematiza esta idéia ao afirmar que a existência do espaço permite a possibilidade da formação, mas não a sua concretização, visto que não são todas as instituições que se preocupam com a formação continuada de seus professores e com sua condição de docentes, para além da responsabilização individual dos mesmos por seus desempenhos. Logo, ao considerarmos que a Universidade é um espaço de formação não significa que, necessariamente, ela se constitua em um lugar onde, de fato, a formação aconteça.

Entendemos 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.

Assim é possível evidenciar que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação profissional, através de cursos de formação “*strito sensu*” e “*lato sensu*”. Entretanto, não há formação específica para ser professor nesse nível de ensino. Mesmo nos programas de pós-graduação, os espaços são restritos, para a prática da docência, assim como, para a discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática (MIZUKAMI, 2006, p. 08).

É preciso ter em mente que a o exercício da docência superior implica o domínio de um corpo de conhecimentos referentes às diferentes áreas de atuação profissional, assim como, o desenvolvimento de uma pedagogia que contemple as peculiaridades específicas de cada área do conhecimento.

Nesta direção, posicionam-se Bolzan e Isaia (2006) ao afirmarem que os professores, além de considerarem seus domínios específicos, necessitam investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em: sensibilidade frente ao aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada; indissociabilidade teoria/prática; ensino focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento dos sujeitos em formação como pessoas e profissionais.

Segundo estas mesmas autoras, 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 (BOLZAN e ISAIA, 2005, 2006).

Assim, configura-se como um desafio à docência no ensino superior o desenvolvimento de estratégias formativas “sistematicamente organizadas, as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para o favorecimento da apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios da área de atuação desse nível de ensino” (ISAIA, 2006, p. 73), pois, como bem destaca Imbernón (2006), o desenvolvimento profissional docente não pode ser pensado numa perspectiva individual, ele necessita ser assumido coletivamente e institucionalmente, integrando processos voltados para a melhoria das condições do trabalho docente.

Um trabalho dessa natureza implicaria a promoção de uma cultura de colaboração, pautada na participação e na tomada de decisões compartilhadas viabilizando o fomento, a análise e a reflexão acerca das práticas educativas promovidas nas IES.

Logo, entendemos que o percurso docente, rumo à professoralidade, passa por um desenvolvimento profissional consistente, organizado institucionalmente através da produção de *lugares* de sentido e significado, nos quais as redes de interação e de mediação possibilitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação no ensino superior (ISAIA e BOLZAN, 2007).

Assim, acreditamos que tais considerações sejam capazes de contribuir para o delineamento de uma pedagogia universitária, na medida em que sinalizam elementos que consideramos capazes de contribuir para a consolidação de práticas com características próprias, alicerçadas em processos de fazer e pensar a ação docente de forma compartilhada, garantindo a geração de intercâmbios, promovendo a diversidade e o protagonismo pedagógico nas IES (LUCARELLI, 2007; BOLZAN, 2008)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTRIA, Verônica Cardoso. Processos constitutivos da docência superior: saberes e práticas de professores de Fisioterapia. **Projeto de Dissertação**. PPGE/ CE/ UFSM, 2008.

BOLZAN, Doris P. V. A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. (**Tese Doutorado**). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.(268p).

BOLZAN. Doris Pires Vargas. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002, 2 ed 2009.

BOLZAN. Doris Pires Vargas. Formação de professores/as: reflexões sobre os saberes e fazeres na escola. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). **Práticas educativas: repensando o cotidiano dos(as) professores(as) em formação**. Santa Maria: UFSM. Pró-reitoria de Graduação, 2005.

BOLZAN. Doris Pires Vargas. In: MOROSINI, M (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol.2**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior. **Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado** CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007.

_____. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. livro 1. (org.). Edla Eggert [et al]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008

BOLZAN. Doris Pires Vargas e ISAIA. Silvia. 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: **ANAIS V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes**, São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

DAVIDOV, V & MARKOVA, A. **El desarrollo del pensamiento en la edad escolar**. In: **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Antologia. Editorial Progreso. Moscou, 1987.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 1997.

GARCIA, Carlos Macedo. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Porto Editora. Porto. Portugal. 1999.

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

ISAIA. Silvia. 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.

_____. O professor do Ensino Superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In **Seminário Internacional: Pessoa Adulta, Saúde e Educação**. PUCRS, Porto Alegre, 2005.

_____. Desafios à educação superior: pressupostos a considerar (p.63-84) In: RISTOFF, Dilvo e SEVIGNANI, Palmira.(org.). **Docência na Educação Superior**: Brasília 1º e 2º de dezembro de 2005. (org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XXp – (Coleção Educação Superior em Debate. vol.5).

_____ Verbetes. In: CUNHA, M. I; ISAIA, S. de A. Professor da Educação superior. In: MOROSINE, M. (Ed) Enciclopédia da pedagogia universitária: Glossário. Brasília. V. 2. 2006.

ISAIA. Silvia e BOLZAN. Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. V.29, n2, p. 121-133. UFSM. Santa Maria/RS, 2004.

_____. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: **UNIrevista**. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004

LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Editorial Cartago de México, S.A. Cerrada de San Antonio N° 22, 1984.

LUCARELLI, E. Pedagogia Universitária e Inovação. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

MARQUES, Mario Osório. A formação do profissional da educação. 5ª Ed. Ijuí- Ed. Unijuí, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. In: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>

NOVOA, António (org.). A formação continua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In **Inovação**. Vol. 4, N° 1. 1991

NOVOA, António. Os professores e as histórias de vida. IN: NOVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Porto Editora. Portugal, 1992.

PEREIRA, M. Nos supostos para pensar a formação e auto formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia; CANDAU, V. et al (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio: DP&A, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (coleção Docência em Formação. Vol.1).

POWACZUCK , Ana Carla Hollweg e BOLZAN, Doris Pires Vargas. Docência em caráter substitutivo: lugar de aprendizagem docente no ensino superior. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 2, p.62-74, jul. 2008.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. A docência em caráter substitutivo e a construção da professoralidade do professor do ensino superior. **Projeto de Tese**. PPGE/CE/UFMS, 2008.

SANTOS, Eliane Galvão. Projetos de extensão: tecendo relações, construindo aprendizagens docente. **Projeto de Tese**. PPGE/CE/UFMS, 2008.

SCHÖN. Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In NOVOA, Antonio.(org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote. 1992.

TARDIF. Maurice. **Saberes Docente e a Formação Profissional**. Petrópolis/ RJ, Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L. A. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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