

Docências e suas aprendizagens: narrativas de professores/formadores e contextos emergentes

Teaching and learning experiences: narratives from teachers/trainers and emerging contexts.

Experiencias de enseñanza y aprendizaje: narrativas de docentes/formadores y contextos emergentes.

1

Doris Pires Vargas Bolzan¹
Lisiane Pappis²

Resumo: Neste estudo buscou-se compreender como as docências se constituem nos cursos de licenciatura, em contextos emergentes. A constituição das docências decorre de aspectos multidimensionais que permeiam a atividade docente. Essa pesquisa é de cunho qualitativo com abordagem narrativa sociocultural. Como instrumento usou-se entrevistas narrativas com professores de cursos de licenciaturas de uma universidade do Rio Grande do Sul. As entrevistas sinalizam que a formação para a docência decorre da atuação no campo formativo, mobilizada pelas atividades docentes de estudo, da autoformação e das vivências profissionais. Os docentes manifestam que é importante desenvolver uma prática educativa reflexiva, (trans)formadora, estruturada, inovadora e flexível para promoverem processos formativos, nos quais o aprender, o ensinar e o pesquisar tenham a mesma relevância. Destacam que o “novo” perfil dos estudantes impacta diretamente nos processos formativos, exigindo um trabalho colaborativo entre estudantes e professores, a partir dos contextos emergentes, considerando a pluralidade desses sujeitos em interação.

Palavras-chave: Aprendizagem das Docências. Processos Formativos. Contextos Emergentes.

Abstract: This study sought to understand how teaching practices are constituted in undergraduate teacher training courses within emerging contexts. The constitution of teaching practices stems from multidimensional aspects that permeate the teaching activity. This research is qualitative in nature with a sociocultural narrative approach. Narrative interviews with professors from undergraduate teacher training courses at a university in Rio Grande do Sul were used as the instrument. The interviews indicate that teacher training stems from performance in the formative field, mobilized by teaching activities of study, self-training, and professional experiences. The professors state that it is important to develop a reflective, (trans)formative, structured, innovative, and flexible educational practice to promote formative processes in which learning, teaching, and research have equal relevance. They emphasize that the “new” profile of students directly impacts formative processes, requiring collaborative work between students and professors, based on emerging contexts, considering the plurality of these subjects in interaction.

Keywords: Learning to teach. Training processes. Emerging contexts.

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Maria/RS. <https://orcid.org/0000-0002-1704-008X>. E-mail: dbolzan19@gmail.com.

² Mestre em Educação. Universidade Federal de Santa Maria/RS. <https://orcid.org/0000-0001-5493-0068>. E-mail: lisiane.pappis@acad.ufsm.br.

Resumen: Este estudio buscó comprender cómo se constituyen las prácticas docentes en los cursos de formación docente de grado en contextos emergentes. La constitución de las prácticas docentes surge de aspectos multidimensionales que permean la actividad docente. Esta investigación es de naturaleza cualitativa con un enfoque narrativo sociocultural. Se utilizaron como instrumento entrevistas narrativas con docentes de cursos de formación docente de grado en una universidad de Rio Grande do Sul. Las entrevistas indican que la formación docente surge del desempeño en el campo formativo, movilizado por actividades docentes de estudio, autoformación y experiencias profesionales. Los docentes afirman que es importante desarrollar una práctica educativa reflexiva, (trans)formativa, estructurada, innovadora y flexible para promover procesos formativos en los que el aprendizaje, la enseñanza y la investigación tengan la misma relevancia. Destacan que el "nuevo" perfil de los estudiantes impacta directamente en los procesos formativos, requiriendo trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, basado en contextos emergentes, considerando la pluralidad de estos sujetos en interacción.

Palabras-clave: Aprender a enseñar. Procesos de formación. Contextos emergentes.

Submetido 07/01/2026

Aceito 09/03/2026

Publicado 12/03/2026

Premissas relacionadas à constituição das docências

Neste texto, tratamos de estudos desenvolvidos nas duas últimas décadas sobre a constituição das docências de professores universitários e estudantes dos cursos de licenciaturas – professores/formadores e professores em formação inicial (Bolzan, 2010, 2015, 2016, 2021, 2022). Inicialmente, as problematizações tiveram como foco a compreensão acerca de como exercer a docência. E, a partir desse entendimento e dos elementos que permeiam essa aprendizagem, passou-se a investigar os impactos desse exercício na constituição das docências. Consideramos que esse processo está permeado pelos contextos emergentes que se caracterizam como “[...] as atuais (re)configurações dos diversos tempos/espacos nos quais os sujeitos redimensionam seus modos de ser, estar e fazer nos tempos/espacos escolares e/ou acadêmicos. Esses novos contextos que emergem são provocados tanto por movimentos oriundos do contexto sociocultural, como pelo resultado da implementação de novas políticas e programas governamentais (Bolzan, 2022, p. 06). Observamos, pois, que há muitos desafios e enfrentamentos que nos exigem repensar o campo educacional, considerando seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

Nessa conjuntura, entendemos que a aprendizagem da docência (Bolzan, 2016) decorre de elementos que se entrelaçam ao longo da vida formativa de modo contínuo, ora destacando aspectos pessoais, ora profissionais. Esse processo de aprendizagem contempla os saberes e fazeres docentes apropriados ao longo das trajetórias pessoais e formativas, bem como os processos reflexivos e experienciais de cada sujeito durante tal percurso.

Aprender a ser professor pressupõe domínio de conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e a reflexão acerca das práticas educativas que permeiam a dinâmica institucional na qual estão inseridos, envolvendo as políticas macro e micro, os documentos orientadores e reguladores da instituição, funções e/ou cargos da profissão, entre outros aspectos particulares de atividades docente. Esse aprender vai sendo tecido a partir de movimentos de ação e reflexão, que são ressignificados individualmente. Nessa perspectiva evidenciamos a importância de espaços coletivos, nos quais as interações possibilitadas ampliem os processos de reflexão acerca do trabalho pedagógico.

Apresentamos como objetivo, deste estudo, compreender como as docências se constituem nos cursos de licenciatura, em contextos emergentes, o que “implica compreender

as múltiplas reconfigurações singulares que são produzidas, tendo em vista as condições subjetivas e objetivas deste exercício profissional” (Bolzan, Cunha e Powaczuk, 2022, p. 7). Sendo assim, não existe um percurso e nem uma linha de chegada, existem caminhos, tramas que decorrem dos momentos formativos, sociais, geracionais, culturais, políticos e pessoais que cada sujeito está vivenciando ao longo do processo de aprendizagem docente.

Desse modo, aprimorar e consolidar os processos formativos propostos e vivenciados no contexto da universidade pressupõe refletir acerca dos professores/formadores e dos futuros professores que buscaram cursos de licenciaturas, colocamos em evidência a não linearidade deste processo. Isto pois, esse processo se conecta diretamente ao conjunto de elementos que dialogam, tensionam e (trans)formam a atividade docente que se constituem pelas dinâmicas formativas e institucional (currículos, diretrizes formativas, formadores, gestores, etc.). Portanto, cada sujeito ao vivenciar esse lugar vai produzindo novos sentidos sobre aquilo que experiencia, colocando-se diante do desafio de se (trans)formar. (Bolzan, Pappis e Dewes, 2023).

A partir dessas perspectivas acerca da constituição das docências, apresentamos problematizações que permeiam as atividades docentes, destacando os processos de ensinar e aprender, a importância da reflexão acerca das práticas educativas pensadas e organizadas de modo individual e colaborativo, considerando todos os sujeitos da comunidade acadêmica.

Percursos metodológicos: abordagem e caminhos

Nessa abordagem metodológica, embasamo-nos na narrativa sociocultural, cunhada por Bolzan (2001, 2002) que se debruçou nos estudos de Vygotsky (1991, 1993, 1994), Bakhtin (2006, 2010, 2011), Freitas (1998, 2000, 2010) e Clandinin e Connelly (1995) para fundamentá-la.

Essa abordagem considera os sujeitos em seus diferentes contextos sociais, culturais e históricos, os quais sustentam os sentidos e significados expressos em suas narrativas. Deste modo, consideramos que todo enunciado parte de um conjunto de elaborações intrínsecas que, mediadas pelos fatores extrínsecos, dialogam entre si e constituem o sujeito no seu ser e estar - pensar e agir (Bolzan, 2019).

Ainda, ao considerar a pesquisa narrativa, observamos que essa abordagem favorece aos sujeitos “estabelecer relações e, sobretudo de produção de sentido e significado sobre as ações. Podemos dizer que, ao contarmos uma história ou narrarmos fatos, estamos possibilitando a construção de novos sentidos e interpretações daqueles que dela participam” (Bolzan, 2022, p. 12). Diante desta perspectiva, temos como principal instrumento de pesquisa, as entrevistas narrativas, que são organizadas a partir de tópicos guia. Por meio desse instrumento buscamos proporcionar aos sujeitos momentos de resgate - reflexão acerca do seu percurso formativo, de suas aprendizagens e do impacto desses aspectos nos seus saberes e fazeres, mobilizando assim, novos sentidos e significados ao que é vivenciado pelos sujeitos. Somado as entrevistas, debruçamo-nos sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos³ (PPCs) dos cursos aos quais os sujeitos colaboradores estão vinculados, pois sentimos a necessidade de conhecer melhor seus contextos, micro e macro, e, conseqüentemente, compreender as suas narrativas acerca da dinâmica institucional, reconhecendo os impactos em sua atuação docente e as repercussões nos processos formativos dos estudantes/futuros professores.

Neste recorte, determinamos como sujeitos colaboradores professores de alguns cursos de licenciatura e que são reconhecidos como professores/formadores de futuros professores.

O contexto de estudo é uma universidade pública federal do interior do estado do Rio Grande do Sul (RS)⁴, no campus sede, a qual oferta mais de 18 cursos de licenciatura, alguns em diferentes turnos, nas diferentes áreas de conhecimento, denominados como cursos de formação de professores. A saber: Ciências Biológicas, Química, Geografia, Matemática, Física, História, Dança, Educação Física, Teatro, Pedagogia, Educação Especial, Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional, Música, Ciências Sociais, Letras, Licenciatura em Língua Myba Guarani, Filosofia, Artes.

Nesse recorte, usamos as narrativas dos professores do Centro de Ciências Naturais e Exatas e do Centro de Educação, totalizando oito (08) cursos de licenciaturas. Para cada curso

³ Arquitetura formativa: desenho formativo proposto para curso de licenciatura, apresentando a matriz curricular, seu ementário com carga-horária e número de créditos de cada disciplina e atividade.

⁴ **Título da pesquisa:** Arquitetônicas formativas e contextos emergentes: formação permanente de professores. **coordenadora** do estudo: Doris Pires Vargas Bolzan. **CAAE:** 58462522.9.0000.5346 **Instituição proponente:** Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. **Número do Parecer:** 5.496.879

entrevistamos cinco (05) professores e cinco (05) estudantes em formação inicial para a docência. Neste texto, trazemos a reflexão dos professores/formadores de futuros professores expressas por meio das entrevistas narrativas, que foram interpretadas e descritas.

Tramas que constituem e (in)concluem a aprendizagem docente

A constituição das docências decorre de inúmeros elementos que perpassam os percursos dos sujeitos. Quiséríamos nós podermos ter um modo exato e eficiente para esse fim, ainda mais ao se tratar de professores universitários, que vêm com bagagens formativas específicas, não só relativas à área de conhecimento de formação inicial, mas também as opções, ou falta delas, na área de atuação profissional.

Com vistas a essa perspectiva, destacamos como elementos que repercutem na constituição das docências, as trajetórias pessoais e formativas de cada indivíduo. Essas correspondem ao ciclo vital, desde o primeiro contato com a educação formal, estendendo-se ao longo da vida. Assim, o percurso profissional inicia-se com a opção pela formação inicial e em consequência ao ser professor em diferentes tempos e espaços institucionais, nos quais a profissão acontece, expressando à sua maneira de se constituir para e na docência (Cunha, Bolzan e Isaia, 2021).

As trajetórias são ímpares, mesmo que em espaços coletivos, cada sujeito tem seu contexto e influências históricas, sociais e culturais que traçam determinados percursos e que constituem seus processos formativos. Nessa direção,

[...] a noção de formação docente está interligada a de trajetória e ambas compreendem um processo amplo e complexo que engloba uma intrincada trama vivencial, sendo constituídas não só pelo percurso individual de um professor ou grupo, mas de uma rede composta por diferentes espaços e tempos que integram uma multiplicidade de gerações pedagógicas, enlaçadas, muitas vezes, no mesmo histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão da trajetória formativa a ser empreendida pelos professores nas instituições em que atuam. (Bolzan e Isaia, 2019, p. 153).

Nesse sentido, as trajetórias pessoal e formativa têm relação com escolhas, tomadas de decisão sobre o que se quer desenvolver, especialmente em espaços acadêmicos, mas também, com oportunidades. Entendemos que as experiências as quais os sujeitos vão vivenciando em

seus percursos formativos são conectadas, inicialmente, ao que é proposto, proporcionado nos diferentes tempos e espaços educativos e formativos. A vista disso, temos o espaço acadêmico, com ofertas de disciplinas e um currículo estruturado ambos considerados como elementos fixos no desenho formativo. Logo, por escolha, decisão dos sujeitos, somam-se as experiências associadas à participação na iniciação científica e/ou grupos de estudos, por exemplo, ou engajamentos em atividades que promovem a interação entre a academia e a escola, como ofertado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E, assim, temos movimentos coletivos, nos quais todos participam, e movimentos particulares - individuais que impactam significativamente nas trajetórias formativas.

Portanto, a opção pela docência é, em grande parte, situacional, guiada pelo percurso formativo e/ou pela busca de uma estabilidade financeira, por um campo de atuação próximo ao previamente almejado. E isso faz com que diversos docentes aprendam os fazeres da profissão antes dos saberes, pois ingressam na docência sem formação pedagógica.

As narrativas dos professores/formadores de futuros professores traduzem uma gama de trajetórias até a chegada à docência universitária e que estão expressos nas narrativas a seguir:

A escolha por uma licenciatura veio como uma segunda opção. O meu grande desejo sempre foi trabalhar com outra área, a Oceanografia, que tem certa interface com a Geografia. [...] Fiquei um ano a mais no curso porque na época tínhamos dois cursos individuais, o bacharelado e a licenciatura [...] ingressávamos individualmente na licenciatura ou no bacharelado [...] eu e outros colegas discutíamos e falávamos sobre o interesse na parte pedagógica (PROFGEO 1).

Eu percebi minha facilidade no ensino fundamental para matemática e a professora me incentivou. Ela fazia com que eu pudesse fazer monitoria no horário inverso para ajudar meus colegas. A professora era muito aberta. O maior incentivo veio dessa professora que me deu essa oportunidade. [...] a minha mãe também é professora, mas nunca lecionou. Eu sempre quis ser professora e a minha mãe foi uma das incentivadoras. E aqui estou eu, na matemática formando outros professores (PROFMAT 05).

[...] a minha formação foi bacharel e meu foco sempre foi pesquisa, [...] cargos para pesquisador são muito raros no Brasil, são poucos institutos de pesquisa, focados só em pesquisa, nas universidades têm muito mais, e o professor ou pesquisador dentro da universidade faz a princípio três atividades, sendo que é ensino, pesquisa e extensão. Então, eu tive que aprender a fazer ensino na prática, isso aí foi um desafio, eu só tive formação para a pesquisa (PROFFÍS 04).

Como podemos observar, existem fatores que levam os sujeitos a serem professores, seja por uma vivência de estudante, seja por incentivo da família. São quereres internalizados previamente ao ingresso no curso de formação inicial, associados à trajetória pessoal do sujeito. Ou, guiado pela busca por uma profissão e um espaço de atuação. Isso nos possibilita problematizar que a docência dos professores universitários, uma vez que, muitos não se reconhecem como tal no início de suas carreiras, vai (trans)formando suas percepções sobre si ao longo de suas atuações, alguns, como narrado, se conectam com a profissão de forma a contemplar o ensino, outros permanecem na ideia de serem pesquisadores.

Deste modo, vale referirmos que a profissão docente contempla diversas demandas, que constituem o quadripé universitário - ensino, pesquisa, extensão e gestão (Bolzan 2016; Dewes, 2019) e para cada campo desses é essencial que os docentes se dediquem em compreender, não só a indissociabilidade entre eles, mas também a importância de aprender como ser professor/formador de futuros professores com essas funções. Nesse sentido, destaca-se que,

O ensino compreende a organização e a dinamização dos conteúdos e/ou temas curriculares. A pesquisa compreende processos de construção do conhecimento, alimentando o ensino. A extensão possibilita, com base no ensino e na pesquisa, a intervenção na realidade e/ou contextos. A gestão, com ênfase na perspectiva pedagógica, tem como alvo a articulação com os docentes, discentes e as demandas institucionais, implicando em um trabalho compartilhado, em que sejam proporcionados espaços de interlocução e formação. (Isaia e Bolzan, 2019, p. 153).

A partir das narrativas, especialmente do PROFFÍS 04, ressaltamos o que já vem sendo problematizado por muitos estudiosos da área da pedagogia universitária como Cunha (2014), Cunha, Bolzan e Isaia (2021), Bolzan (2022, 2025a), em que grande parte dos professores universitários optam pela docência para dar continuidade ao seu perfil de pesquisador. Isto, torna-se impactante ao considerar os professores/formadores de futuros professores, pois a constituição da docência e seus diferentes saberes e fazeres vão sendo apropriados ao longo da carreira e não com formação pré-existente para a inserção nessa profissão. Do mesmo modo, as vivências formativas promovidas nos tempos e espaços educativos podem vir a carecer dos outros campos contemplados na atividade docente, principalmente ensino e, em consequência, a aprendizagem.

Isso, pois, a participação em atividades de pesquisa e/ou extensão desenvolvidas pelos docentes em grupos de estudos ficam limitadas a alguns estudantes que têm disponibilidade para participar dessas atividades extracurriculares. Nesse sentido, destacamos o estudo de Bolzan (2022, 2025a), que apresentou a manifestação dos estudantes/ futuros professores acerca da dificuldade em participar desse tipo de atividade, justificada por vezes, considerando as cargas horárias excessivas com o ensino, outras por questões particulares de demandas sociais e financeiras, tendo que associar trabalho – sustento com os estudos. Portanto, é essencial que o professor que se reconhece mais como pesquisador transponha esses conhecimentos e atualizações apreendidos por meio da pesquisa e/ou extensão no seu ensino e, em consequência, para a aprendizagem de seus estudantes/futuros professores.

Essa transposição precisa ser pensada, planejada e estruturada de modo que os estudantes tenham apropriação desses saberes para o exercício de sua profissão. Por se tratar de professores/formadores de futuros professores isso se torna ainda mais complexo, visto que, tanto os conhecimentos específicos de área quanto os pedagógicos e metodológicos são importantes como trocas de saberes e fazeres. Esse alinhamento é fundamental para que os processos formativos sejam coerentes com os profissionais que estão sendo (trans)formados. Então, para além da transposição é essencial que o cerne dos processos formativos seja a aprendizagem e, assim, o como ensinar. Os professores narram esses aspectos, como podemos observar,

[...] a nossa profissão hoje é mais importante do que nunca. Mas vivendo o que estamos vivendo, a impressão que dá é que nunca foi tão difícil ser professor, especialmente quando você compreende a função do professor, porque se você acha que você é simplesmente a fonte do conhecimento e que o processo de ensino de ensino aprendizagem é um processo linear de transferência daqui para lá e acabou. Aí o problema nunca é do professor. Ele acha que a sua função é se manter atualizado, ler os livros que foram publicados recentemente e o aluno que se vire, mas quando você compreende qual é o papel do professor você se sente muito impotente diante dessa realidade, porque eu tenho que lidar com essa realidade, mas eu não consigo transformar ela sozinha. Isso é muito angustiante. Eu repito: acho que se há alguma saída para esse processo é a partir do processo educativo e o professor é um elemento central desse processo (PROFGEO 4).

Eu vou usar o princípio filosófico que eu sou apaixonado, sou um professor que filosoficamente me caracterizaria como dialético e a prática social é o

critério de verdade, ou seja, é mergulhado nessas práticas que os aprendizados se reproduzem e isso Vygotsky fala. É lá na prática social entre os sujeitos que os mediadores emergem, eles são necessários, tem que ser escolhidos, é isso que torna a nossa profissão tão linda, é com o outro que produzimos o que produzimos. Tem um filósofo alemão chamado Friedrich Hegel, ele vai dizer uma coisa maravilhosa: “eu só sei quem eu sou no momento que me reconheço no outro” e o meu reconhecer no outro é saber o que me identifico nele e o que é ímpar em mim e é ímpar nele. Essas práticas sociais é que vão nos definindo, por exemplo, quando aprendemos com o aluno[...] (PROFQUÍM 04).

Com esses apontamentos, compreendemos que a constituição das docências é impactada pelos contextos diversos, pela variedade de experiências formativas permeadas na história individual de cada sujeito a partir de trocas de saberes dialógicas. Já não basta mais “dar aulas”, é essencial que o professor universitário reconheça os estudantes como parte principal do processo de ensino e de aprendizagem.

Entender como o estudante aprende exige compreender os aspectos que perpassam e constituem esse sujeito. Cunha (2009) identifica a multiplicidade das dimensões que envolvem a atividade docente e que é contemplada na pedagogia universitária, sendo elas: a associação entre ensino e pesquisa; a escuta atenta; uma visão esperançosa do futuro na educação; a inclusão; o conhecimento de sua matéria aliado aos complementos que “pressupõem a articulação entre as condições prévias dos estudantes, o tempo e as possibilidades de aprendizagem e os objetivos de ensino” (Cunha, 2009, p. 368); uma perspectiva dialógica entre os diferentes conhecimentos; a valorização e articulação de uma postura reflexiva acerca dos aspectos imbricados nas práticas educativas.

Desse modo, a atividade docente torna-se ainda mais complexa, especialmente, considerando os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que, essa trama de dimensões possibilita promover as potencialidades dos estudantes, mas necessita uma mobilização maior do docente para se apropriar delas e transpor para os processos formativos. As autoras, a seguir, corroboram com essa perspectiva ao referirem-se que o saber fazer,

[...] instauram-se na dinâmica entre o ensinar e o aprender do ensinar e do aprender que envolvem os atores do ato educativo, professores e alunos, tendo por entorno o conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem colaborativa no bojo de aprendizagens experienciais e, portanto, formativas. (Isaia e Bolzan, 2009, p. 123).

Ao considerar o estudante como ator dos processos de ensino e de aprendizagem, o professor passa a levar em conta as dimensões pedagógicas que, associadas ao trabalho compartilhado entre esses sujeitos, com movimentos dialógicos, possibilitam tem-se um ensino motivador e (trans)formativo. Para tanto, é essencial que os professores se entendam como inacabados (Freire, 2021), tendo em vista que essa multiplicidade de dimensões citadas, conforme Cunha (2009), são contextuais, nenhuma turma de estudantes é igual a outra, portanto, o professor permanece em constantes adaptações e mudanças que partem do seu compromisso ético e profissional associados à sua continuidade formativa.

Nessa direção, os processos formativos estão entrelaçados a buscas individuais e coletivas, a partir de necessidades educativas que geram no docente movimentos para atualizações de seus saberes e fazeres. Quando essa busca emerge de mobilizações do sujeito, ela adentra na atividade docente de estudo (Isaia, 2006). E, em consequência, na autoformação. Dessa forma, a “[...] atividade se caracteriza pela integração entre o saber e o saber-fazer oriundos da profissão docente” (Bolzan, 2022, p. 231), que perpassam estratégias mentais e ações para as transposições dos conhecimentos inerentes ao ser e estar professor. E, assim, alcançar os objetivos formativos, que no caso são, principalmente, garantir a aprendizagem discente e formar um profissional apto a atuar como professor na contemporaneidade, é algo complexo e exige do professor/formador de futuros professores constantes reflexões e o entendimento da necessidade dessas novas apropriações.

Logo, a docência “[...] es una ocupación intelectual por lo que maestros y profesores han de llegar a ser relativamente autónomos en términos de su propia formación”⁵ conforme Marcelo e Vaillant (2018, p. 19) sinalizam. Ou seja, essa autonomia está associada aos processos autoformativos, apontados por esses autores como algo ainda não reconhecido dentro da formação permanente. Esses processos estão conectados diretamente com a atividade docente de estudo, pois a partir dela os professores apresentam um perfil ativo - autônomo em sua formação continuada e/ou em serviço, ele se torna participante e responsável de sua formação para a atuação como professor formador (Powaczuk, 2012). Existem diversos meios

⁵ Tradução nossa: “é uma ocupação intelectual, portanto professores e docentes devem se tornar relativamente autônomos em termos de sua própria formação” (Marcelo e Vaillant, 2018, p.19).

de se alcançar esse perfil, alguns professores versam sobre como desenvolvem-se a partir de atividades como essa:

[...] a aprendizagem para você ensinar constantemente você tem que estar se atualizando novas pesquisas da área para que você possa citar os exemplos se aquilo que você está ensinando tem uma contextualização no cotidiano [...] o professor do nível superior tem tempo para trabalhar muito bem as disciplinas dele porque ele tem um certo tempo de maturação, de discussão, de diálogo, tem uma biblioteca riquíssima, tem acesso à internet, tem acesso a congressos, ele tem acesso a viagens internacionais para ir naquela universidade de ponta que estão usando aquelas novas tecnologias ou novos sistemas de aprendizagem, ou novas teorias, trazer aquilo para discutir com seus alunos com seus docentes com seus pais coisa que no ensino fundamental e médio dificilmente têm. (PROFMAT 03).

Esse é meu maior desafio, isto é, não ser hoje o mesmo professor que fui no ano passado. [...]. Estou sempre fazendo autocríticas. Então, passo a achar que a minha aula é chata, aí tento mudar, invento uma coisa nova, coloco-me diante do desafio de saber o que estou fazendo de errado e como poderia melhorar. (PROFBIO 02).

Desta forma, podemos evidenciar nas narrativas dos professores como a atividade docente de estudo está presente no processo de aprender a ser professor, ela está associada aos movimentos intrínseco e extrínseco do sujeito que se constitui como docente. Assim, toda atividade de estudo parte de uma necessidade consciente individual, ao buscar um determinado conhecimento que entende como essencial para a sua atuação. Nessa perspectiva, a atividade é considerada “o conteúdo objetivo do qual ela é portadora [...] toda a atividade se transforma e se enriquece durante a ação que dela transcorre, transformando sujeito e objeto” (Bolzan, 2020, p. 41). Portanto, a aprendizagem docente pressupõe uma atividade dirigida que orienta o processo de construção de conhecimento e implica processos interativos e mediacionais capazes de promover um trabalho colaborativo, bem como a autonomia para desenvolver sua atividade de estudo.

Logo, a atividade docente de estudo é um elemento constituinte dos processos formativos e que possibilita apropriação de conhecimentos essenciais para ser professor, o que pode, por vezes, acontecer, é que os conhecimentos pedagógicos sejam minimizados e os específicos maximizados diante dessa busca incessante pelas atualizações, qualificações.

A narrativa, a seguir, expressa um pensamento no qual o professor valoriza o conhecimento específico, para desenvolver suas atividades em cursos diferentes de sua formação inicial. Além disso, destaca que é preciso ampliar seus conhecimentos para se aproximar dos cursos com que desenvolve a atividade de ensino, e é notável a reflexão acerca desse processo. Ainda, o professor descreve a preocupação com a aprendizagem e participação dos estudantes durante as aulas, ele toma isso como medidor de apropriação de conhecimentos, possibilitando reavaliações constantes acerca de sua atividade.

Eu acho que dentro da docência nós estamos o tempo todo ensinando e aprendendo de alguma forma, porque a cada semestre nós modificamos de alguma forma a maneira como abordar em sala de aula determinados assuntos, por experiências de semestres anteriores tu vais vendo que funciona melhor de uma forma, que os alunos conseguem captar melhor aquele assunto de uma forma prática ou vendo vídeos, trabalhando de outra forma. Então, acho que vou tentando melhorar a cada semestre, primeiramente ensinando para eles e vendo o retorno deles, ao mesmo tempo vou aprendendo, por exemplo, com questionamentos que eles trazem para a sala de aula que eu nunca tinha parado para pensar, às vezes eu digo “nunca parei para pensar nisso, vou pesquisar sobre isso”, então pesquiso e acho que isso me faz também entrar mais no curso deles, porque eu não sou Engenheira Florestal, eu sou Bióloga, então me faz entrar mais no curso deles e aprender mais sobre o assunto, e conseguir além de responder esses questionamentos nesse semestre, no outro semestre já complemento o que já tinha preparado com essas informações extras vindas dos alunos. Eu tento fazer dessa forma, então eu acho que é sempre um ensinar e um aprender ao mesmo tempo dentro da sala de aula, que isso é fantástico, por isso que eu sempre estímulo muito eles: “vocês têm que participar da aula, vocês têm que fazer perguntas, porque isso que torna a aula dinâmica”, não é só eu ir lá ficar falando, passando, parece que jogando conteúdo para eles. Uma coisa que eu tento também é qualidade, não me preocupo tanto com quantidade, me preocupo com qualidade, se eu vejo que os alunos não estão captando o que eu estou tentando passar, porque, às vezes, percebemos em sala de aula pelos próprios questionamentos, quando eles não perguntam nada parece que estão viajando e que tem algum problema. Então, eu tenho que identificar esse problema e trabalhar na medida do possível para tentar fazer com que eles consigam entrar dentro do assunto e participar da aula, fazer perguntas [...]. (PROFBIO 5).

A partir deste excerto narrativo e dos anteriores podemos notar que os processos formativos decorrem de experiências no desenvolvimento da prática docente – aprender fazendo. Marcelo e Vaillant (2018) problematizam acerca desse tema e se embasam em Kollb (1984) para conceituar essa aprendizagem por experiências, indicando que ela acontece quando

existe transformação. A experiência, por si só, pode ser transformadora, contudo, é importante que esteja associada à reflexão para que seja (trans)formadora.

Desse modo, “el análisis de la práctica observada, a la luz de las creencias y conocimientos propios, lo que hace posible poner en cuestión las propias ideas y avanzar hacia una mayor autoconsciência del propio conocimiento profesional”⁶ (Marcelo e Vaillant, 2018, p. 22). Em outras palavras, há muito se diz que a experiência é internalizada como aprendizagem, inicialmente, talvez, como reprodução. Mas ela poderá ter um papel inovador e (trans)formador quando entrelaçada a reflexão dessa prática vivenciada ou desenvolvida, realizando contrapontos para que novas ações sejam projetadas com o intuito de mediar os processos de ensino e de aprendizagem, associando-os ao contexto em que os sujeitos que participam desses processos estão inseridos.

Nessa direção, é importante o dar-se conta do professor/formador de futuros professores de que suas aulas ministradas também são experiências para os estudantes. E, se não estimulados a refletirem sobre isso, poderão reproduzir essas vivências, sejam elas (trans)formadas ou não. Deste modo, os tensionamentos em como os processos de ensinar e aprender são desenvolvidos nos âmbitos educativos, especialmente, destacando o desvinculamento desses, da mera passagem de conteúdo, é grandioso e indica uma necessidade estrutural, em que a flexibilidade e o papel inovador estejam integrados.

A flexibilidade tem relação com questões curriculares, mas ainda mais, em como o professor gesta seus saberes e fazeres durante o desenvolvimento de suas aulas. Isso, pois é primordial que a docência e o ensino dela sejam construídos ao longo dos semestres letivos de modo colaborativo, em que o estudante seja considerado participante ativo de sua (trans)formação.

O papel inovador está para além de novas metodologias a serem desenvolvidas. Relaciona-se ao modo como o professor pensa o conteúdo e o projeta para ser mobilizador de conhecimento em suas aulas com movimentos contínuos que contemplam: o refletir, o conscientizar-se e o (trans)formar a si, a seus saberes e fazeres e aos outros. Deste modo, pensar

⁶ Tradução nossa: “a análise da prática observada, a luz das próprias crenças e conhecimentos, que nos permitem questionar as próprias ideias e avançar, ampliando a autoconsciência e o próprio conhecimento profissional” (Marcelo e Vaillant, 2018, p. 22).

em inovação é romper com o ensino tradicional em que o professor transmite para o aluno o seu saber e, em consequência, o seu fazer. É considerar o repertório cognitivo, social e cultural que o estudante tem consigo para o planejamento e desenvolvimento das aulas e, assim, distanciar-se da passividade do dar e receber conhecimentos (Cunha, 2009). O ser inovador é contextual, pois para cada ambiente e sujeitos imersos nele existem necessidades, motivações, repertórios diversos, mas que em um coletivo possibilita ser estruturado – pensado para desenvolver ações que promovam o ensino e a aprendizagem.

Por muito tempo, os espaços educativos se mantiveram somente sob perspectivas tradicionais de ensino, o que impunha barreiras entre universidade e sociedade. No entanto, o reconhecimento dos contextos emergentes vem a romper com essa estrutura desatualizada e, quando internalizados, especialmente, quando a universidade como um todo entende a necessidade de se modificar, eles (trans)formam e (re)significam os processos formativos na educação superior. Isso tudo, está entrelaçado ao que já vem sendo discutido há décadas sobre a importância da compreensão da profissionalização das docências na universidade, o que contempla as problematizações desenvolvidas na perspectiva da pedagogia universitária e na sua essencialidade para essa profissão, que vem ganhando espaços dentro das IES.

Essa conjuntura que compõem a arquitetura formativa de professores nos possibilita entender como o docente aprende a ser professor e, também, como o docente ensina o futuro professor. Os professores formadores narram suas perspectivas acerca desse processo a seguir.

Ensinar a ser professor não é uma coisa simples, o que nós podemos fazer é estruturar um currículo, estruturar as disciplinas, para tentar dar vivência para os estudantes, que eles consigam estabelecer justamente aquela conexão entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. [...] conhecer o conteúdo não é suficiente para dar aula e também conhecer ferramentas didáticas teoricamente, só conhecer as teorias de ensino e aprendizagem, só conhecer propostas didáticas não é suficiente porque existe uma parte do componente prático que é conseguir linkar a teoria de ensino e aprendizagem, referencial pedagógico com o conhecimento da tua área para conseguir dentro de um contexto específico, porque varia de uma turma para outra conduzir a disciplina da melhor maneira possível. Então, a dificuldade maior é conseguir fazer esse link entre conhecimento pedagógico, acredito que eu tenha algum devido a minha formação, o conhecimento científico e o contexto, esse é o maior desafio, conseguir unir essas 3 coisas para organizar o processo de ensino e aprendizagem. (PROFFÍS 03).

Se, ao ensinar, eu for capaz de possibilitar que os sujeitos construam novos sentidos sobre o que pensam, vivem, sobre a docência então eu terei conseguido que esse sujeito aprenda. (PROFPED 05).

O ensino da docência é uma expressão errada, não existe, o que existe é uma disponibilidade daquele que está cuidando do processo, de abrir espaço para experimentação e não é qualquer experimentação, você tem que ser muito observador, desarmar barreiras [...] com toda a experiência que eu tenho, agora, o que eu posso te ajudar é experimentar e juntos nós conseguiremos ver estratégias capazes de mobilizar as aprendizagens isso; essas reflexões sempre são únicas, não existe como ensinar. (PROFQUÍM 03).

A partir desses conjuntos de narrativas, podemos compreender que o ensinar e o aprender a ser professor não é linear, nem unilateral, mas precisa ser estruturado, pensado, planejado, experienciado, refletido, avaliado, atualizado, (trans)formado, inovado. Isso tudo associado às demandas que emergem no cotidiano das docências⁷. Esses aspectos já foram destacados anteriormente de diversas formas, e estarão sempre presentes nos processos formativos. Com o intuito de complementar essas ideias destacamos que:

[...] a aprendizagem docente não pode ser compreendida isolada de pensamentos, ações e sentimentos objetivados por outras pessoas – colegas, alunos. Assim, o *diálogo coletivo* que se estabelece entre diferentes atores do cenário educativo torna-se indispensável ao enriquecimento da aprendizagem docente. Contudo, o fato de a aprendizagem docente ser um processo eminentemente interpessoal, sua constituição se dá na trama dialógica que perpassa seus atores. Estes, por sua vez, constituem grupos diferenciados que, apesar de se situarem na mesma dimensão temporal, têm valores, crenças, convicções e estilos próprios de entender e viver o espaço universitário. (Isaia e Bolzan, 2009, p. 137).

Nessa perspectiva o ensinar e o aprender a ser professor estão entrelaçados, na medida em que há diálogo. Essas diferenciações de grupos estão imbricadas pelos contextos emergentes, entendidos como desafios inicialmente, mas que promovem possibilidades inovadoras para o desenvolvimento dos processos formativos. Associado a isso, fazemos aqui, uma pequena menção sobre as informações disponíveis na internet, seja por um vídeo ilustrativo

⁷ **Docências:** entendido por Bolzan (2025, s/p.) como processos complexos, plurais e relacionais, uma vez que representam um campo dinâmico de saberes e práticas, marcado pela reflexão, pela interação e pela construção contínua de ser profissional docente. Não existe uma única forma de ser professor/a. As docências se constroem em diferentes níveis de ensino, áreas do conhecimento e contextos institucionais, a partir dos campos específicos para os quais se dirigem os/as docentes.

do YouTube ou por uma resenha elaborada por uma Inteligência Artificial (IA), entre outros inúmeros recursos que também desafiam e possibilitam aos professores a (trans)formar seus saberes e fazeres. Isso, pois a cada nova geração imersa nas tecnologias, novas formas de pensar e de aprender estão sendo instauradas (Serres, 2013). E, sem essa dialogicidade e o trabalho colaborativo, docentes e estudantes estarão em momentos diferentes dentro do mesmo espaço, sem uma conexão eficiente para mediar os processos de ensinar e de aprender a ser professor.

Logo, vivemos em uma sociedade que está em constante movimento e, desse modo, os sujeitos envolvidos com as práticas educativas também precisam se movimentar - atualizar. Diante disso, ressaltamos que é necessário que os docentes (trans)formem seus saberes e fazeres para que contemplem esse movimento e, assim, promovam processos formativos que envolvam a transposição de conhecimentos, o papel inovador e as experiências. Isso tudo, em conjunto com reflexões contínuas, em que professores/formadores de futuros professores e estudantes em formação inicial se constituam docentes.

Apontamentos (in)conclusivos

O ser e o estar professor precisam considerar uma trama multidimensional. Como vimos, tanto as narrativas, quanto as problematizações dos autores nos possibilitam olhar possíveis caminhos, assim como aspectos a serem considerados em contextos de estudo e de atuação. Dessa forma, refletir acerca dos processos formativos, implica em ir além do desenvolvimento de conhecimentos específicos de área, é fundamental ter experiências (trans)formadoras sobre o ensinar e o aprender estruturado e, ao mesmo tempo, flexível.

Grande parte dos professores/formadores destacam a essencialidade de considerar os conhecimentos dos estudantes, sinalizando que o ensinar e aprender são inerentes a uma dimensão coletiva – colaborativa.

Para tanto, precisam reconfigurar seus instrumentos de trabalho, adaptando-os às realidades multidimensionais que permeiam os tempos e espaços educativos. É algo que exige do docente a busca incessante por atualizações, contemplando as multifaces das docências e, assim, transpondo os diferentes saberes apropriados para os processos de ensinar e de aprender.

A aprendizagem das docências em meio aos contextos emergentes requer novas posturas, novos instrumentos, novas metodologias, mas acima de tudo a disponibilidade e

flexibilidade docente para o novo. Ressaltamos que esse novo sempre irá existir e mudanças acontecem a todo o momento, ora por aspectos políticos, ora por aspectos físicos e estruturais – como no caso da pandemia e da enchente do RS, também, pela heterogeneidade dos campos de atuação. Portanto, os mesmos instrumentos não contemplam todas as mudanças, mas a (re)significação deles pode ter esse alcance. Assim, o professor precisa superar os desafios e se apropriar de modos que favoreçam a multiplicidade das dimensões que constituem a atividade docente, para a transposição efetiva dos seus saberes e fazeres, seja ela em atividade de pesquisa, de extensão, de gestão e/ou ensino. Ao dar-se conta dessas possibilidades, os professores promoverão a recombinação criativa de conhecimentos necessários para atuar campo profissional com autonomia, para deixar no passado o estímulo da mera reprodução.

Nesse sentido, é que temos a inovação na sala de aula. Ela não precisa estar associada a mudanças inacessíveis ou inalcançáveis, mas sim, ser entendida como as (re)significações desenvolvidas para a promoção do ensinar e aprender as docências, referindo-se aos modos de pensar, propor, desenvolver a própria formação.

Esse papel inovador será naturalizado na medida em que o professor se entender como parte da sociedade e da comunidade acadêmica, levando-se em conta aspectos individuais e coletivos que impactam nas atualizações e qualificações para o desenvolvimento de suas práticas.

Assim, entendemos que muitos movimentos, para se desenvolver e estar atualizado e qualificado para a profissão de docente universitário, estão associados diretamente ao que o professor busca, demonstrando interesse e se debruçando em aprofundamentos teóricos, isto é, atividade docente de estudo e a autoformação. Contudo, sabemos da importância desses processos formativos serem institucionalizados, ofertados de forma estruturada e sequencial, para promover a formação continuada e em serviço dos professores universitários, favorecendo (trans)formações nos saberes e fazeres desenvolvidos nos âmbitos universitários.

Dessa forma, indicamos como (in)conclusiva a aprendizagem de ser professor, pois os tempos e espaços estão sempre exigindo a busca de novos saberes e fazeres. O que temos como apontamentos são os caminhos que podem auxiliar nesses processos que compõem essa trama multidimensional que permeia o ser e estar docente, visto que ela contempla as multifacetadas das docências, as multiplicidades das dimensões da atividade docente a serem desenvolvidas, que

se relacionam com as (re)significações essenciais para consolidar os processos de ensino e de aprendizagem na contemporaneidade, pressupondo as mudanças que decorrem dos contextos emergentes.

Referências

BAKHTIN, Michael, M. (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 7.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Michael, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Michael, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BOLZAN, Doris P. V. **A construção do conhecimento Pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOLZAN, Doris P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris P. V. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da educação básica superior. **Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, Registro no GAP nº 025821. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2010.

BOLZAN, Doris P.V. 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, 2012.

BOLZAN, Doris P. V. 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, 2012-2015.

BOLZAN, Doris P. V. et. al. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa nº 032835**, GAP/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, Doris P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016a.

BOLZAN, Doris P. V. (org.). **Pesquisa Narrativa Sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Curitiba: Appris, 2019.

BOLZAN, Doris P. V. **Formação continuada de professores: dinâmicas interativas e mediadoras**. Porto Alegre: Mediação, 2020.

BOLZAN, Doris P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa nº 042025**. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2022.

BOLZAN, Doris P. V. Arquitetônicas Formativas e Contextos Emergentes: formação permanente de professores. **Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, Registro no GAP nº 057826. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2021.

BOLZAN, Doris P. V. Arquitetônicas Formativas e Contextos Emergentes: formação permanente de professores. **Relatório Final Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, Registro no GAP nº 057826. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2025a.

BOLZAN, Doris P. V. DOCÊNCIA(S): doce+ciência e suas [re]invenções. **Palestra apresentada no Seminário de abertura do semestre da Linha de pesquisa 1: Docência, saberes e desenvolvimento profissional**. PPGE/CE/UFSM, 20 de agosto de 2025b.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia Maria de A. Desenvolvimento profissional docente na dimensão dos contextos emergentes. In: FRANCO, Maria Estela D. P.; FRANCO, Sérgio Roberto K.; LEITE, Denise B. (orgs.). **Educação Superior e conhecimento centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p.145 – 165.

BOLZAN, Doris P. V.; CUNHA, Maria Isabel da; POWACZUK, Ana Carla H.. Docências e Movimentos Formativos: Desafios e Tensões nas Práticas Pedagógicas. **Rev. Int. Educ. Super**. Campinas, v. 8, e022032, 2022. <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8663812>.

BOLZAN, Doris P. V.; PAPPIS, Lisiane; DEWES, Andiará. Docências e contextos emergentes: arquitetônicas e processos formativos nas licenciaturas. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 1, p. 91–110, 2023. DOI: 10.30681/rep.v14i1.10505.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F.. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

CUNHA Maria Isabel da. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, Silvia Maria de A.; BOLZAN, Doris P. V.. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 349-374.

CUNHA, Maria Isabel da; BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia Maria de A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa. (organizadora) **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES** [recurso eletrônico. V 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

DEWES, Andiara. **Aprendizagem da docência universitária: a gestão em contextos emergentes**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Estela Dal P.; LAUXEN, Sirlei de Lourdes; OLIVEN, Arabela C. Educação Superior e Contexto questões emergentes e desafios. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; ZITKOSKI, Jaime José; FRANCO, Sérgio Roberto K. (orgs.). **Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. v.6, p.81 – 97.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Maria Teresa de A. (org.). **Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FREITAS, Maria Teresa de A. (org.). **Estudos qualitativos numa abordagem sócio-histórica**. 2000. (mimeografado).

FREITAS, Maria Teresa de A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In.: FREITAS, Maria Teresa de A.; RAMOS, Bruna. S. (orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

ISAIA, Silvia Maria de A. Verbetes. Atividade Docente de Estudo. In: MOROSINI, Marília Costa (ed). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária - Glossário - Volume 2**. Brasília: Inep, 2006. p. 377 - 378.

ISAIA, Silvia Maria de A.; BOLZAN, Doris P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris P. V. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-144.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, Silvia Maria de A.; BOLZAN, Doris P.V.; MACIEL, Adriana M. da R. (orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 163-176.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Hacia una formación disruptiva de docentes**. Madrid: Narcea. 2018.

PAPPIS, Lisiane. **As Unidades de Apoio Pedagógico e os Contextos Emergentes: Processos Formativos na Universidade.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

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

SERRES, Michel. **Polegarzinha.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1991. v 1.

VYGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.