



A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

POWACZUK, Ana Carla Hollweg – UFSM/ RS¹
anapowaczuk@bol.com.br

BOLZAN, Doris Pires Vargas – UFSM/RS²
professoradoris@smail.ufsm.br

Área Temática: Formação de Professores e Profissionalização Docente
Agência Financiadora: CNPQ-CAPES

Resumo

Este trabalho tem como foco a construção da professoralidade do professor do ensino superior. Parte-se da premissa de que os professores, uma vez que, não possuem formação específica para as atividades docentes do ensino superior, constituem-se como professores no decorrer do exercício de tal profissão. Desta forma, a partir dos estudos de Isaia (2003a, 2005), Bolzan (2001, 2002) Isaia e Bolzan (2004, 2005), Bolzan e Isaia (2006), Pereira (2002), Cunha (2008), Pimenta e Anastasiou (2002) Mizukami (2006), Araújo (2006) objetiva-se investigar: como se constituem professores os profissionais atuantes no ensino superior; como se dá a aprendizagem da docência universitária; quais são os movimentos construtivos desse processo. Esta investigação está sendo desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa-narrativa (Bolzan, 2006), Freitas (2002) Bakthin (1992) e Vygotski (2007), tendo como foco as narrativas de professores bacharéis e licenciados atuantes em uma instituição pública de ensino superior. A partir dos estudos, até então realizados, é possível indicar que a professoralidade universitária é permeada por movimentos oscilatórios constituídos frente às demandas da profissão de origem bem como por aquelas assumidas no ofício docente nas IES. Nesse processo há o imbricamento de diferentes identificações que foram e vão sendo [re] construídas nos diversos tempos/espacos constitutivos das trajetórias de formação desses sujeitos. Destaca-se, como elemento preponderante na aprendizagem docente a construção de conhecimento compartilhado. Desta forma, sublinha-se que a atividade de produção da professoralidade universitária, 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

¹ Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós -Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

² Prof. Dr. Coordenadora do Programa de Pós – Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora do estudo

professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação no ensino superior.

Palavras-chave: professoralidade; docência universitária; aprendizagem docente

Inserção Temática

A necessidade de formação para os diversos âmbitos profissionais é uma questão fundamental a ser discutida. O desenvolvimento de competências e habilidades específicas a cada área de atuação está diretamente relacionado/ ou é condição indispensável para um sujeito exercer um ofício profissionalmente. Entretanto, no que diz respeito à formação do professor do ensino superior, mais especificamente, às atividades vinculadas ao trabalho docente, esta premissa tem sido negligenciada, ou até mesmo desconsiderada.

Vários estudos voltados a esta temática (ISAIA, 2003, 2005; ISAIA e BOLZAN, 2004, 2005; BOLZAN e ISAIA, 2006; MASETO, 2005; PIMENTA e ANASTÁSIO, 2002; MIZUKAMI, 2006; CUNHA, 2008) demonstram uma preocupação crescente acerca da ausência de espaços formativos que contemplem a especificidade da docência universitária.

Nesta direção, os estudos que compõe o campo da pedagogia Universitária vêm destacando a necessidade da organização de espaços formativos voltados a reflexão sobre o ensinar e o aprender específicos à ação docente universitária, uma vez que este exercício “exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão” (MASETO, 2005, p. 11.).

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

Cunha (2008) ao desenvolver estudos voltados a esta temática indica que a universidade é, em princípio, *o espaço* da formação dos professores da educação superior. Na perspectiva apontada por esta autora esta acontece em duas direções: primeiramente uma mais institucionalizada que seria a formação para a pesquisa que tem a pós-graduação *strictu sensu* como referente, já que a os cursos de mestrado e/ou doutorado são condições desejadas para o exercício da docência universitária. A segunda, menos legitimada é a formação para a

docência em forma de educação continuada a qual tem como premissa a melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprios de um professor.

Entretanto, esta autora problematiza que a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização, visto que nem todas as IES oferecem Programas de Pós-Graduação *strictu sensu*, muito menos em todas as áreas. Também não são todas 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, o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente se constitua em um lugar onde ela aconteça. (CUNHA, 2008).

Entende-se que tais aspectos precisam ser levados em conta pelas instituições de Ensino Superior, na medida em que estas se configuram como um *lócus* 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, muitas indagações têm permeado este campo de estudo mobilizando os pesquisadores a delinear alternativas capazes de colaborar na compreensão deste processo. Desse modo, emergem questionamentos sobre: 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?

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, o estudo aqui apresentado refere-se a um desdobramento de tal investigação o qual tem como foco a atividade de produção da docência e a professoralidade do professor do ensino superior.

Desta forma, a partir dos estudos de Isaia (2003a, 2005), Bolzan (2001, 2002) Isaia e Bolzan (2004, 2005), Bolzan e Isaia (2006), Pereira (2002), Cunha (2008), Pimenta e

Anastasiou (2002) Mizukami (2006), Araújo (2006) objetiva-se investigar: como se constituem professores os profissionais atuantes no ensino superior; como se dá a aprendizagem da docência universitária; quais são os movimentos construtivos desse processo.

A partir destas questões emergem como objetivos norteadores deste estudo:

- Mapear as funções docentes e sua repercussão no desenvolvimento profissional da docência no contexto de uma instituição pública de ensino superior.
- Refletir sobre o processo de aprendizagem da docência nas IES, investigando os dispositivos implicados nesse processo.
- Identificar quais espaços se constituem em lugares de aprendizagem no contexto profissional docente;
- Refletir sobre os processos engendrados na construção da professoralidade do professor atuante no ensino superior.

Essa investigação será desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de cunho sociocultural, tendo como foco as narrativas de professores bacharéis e licenciados atuantes no Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Maria.

A opção por esta abordagem está ancorada nos estudos de Bakthin (1992) e Vygotski (2007) quando propõem a relação pesquisador/pesquisado não como uma relação pesquisador/objeto, mas uma relação entre sujeitos vivos, que mesmos disfarçados por seus rótulos, são dialógicos, sentem o peso de sua humanidade e só podem ser compreendidos nessa perspectiva. Segundo Bakthin (1992, p. 43) “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”.

Para Bakthin (1992) e Vygotski (2007), tudo é fruto de uma construção coletiva e por isso, necessita ser compreendido dentro de uma determinada situação cultural, situado num certo tempo e espaço, ou seja, nada pode ser compreendido de forma isolada, mas sim, levando em conta a teia de significados construída em um dado universo.

Nesta perspectiva, por se tratar de um estudo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção social e profissional (BOLZAN, 2006), o meio pelo qual está sendo desenvolvida esta investigação são as entrevistas semi-estruturadas, tendo-as como espaço narrativo, no qual os professores serão estimuladas/convidadas a [re]visitar seus

percursos formativos, possibilitando, com isso a reflexão acerca dos processos engendrados na construção da professoralidade universitária.

Este estudo encontra-se em sua fase inicial, caracterizando-se pela sua dimensão exploratória, a qual esta sendo realizada tendo como foco as narrativas de professores universitários³ que compõe o banco de dados das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior (GPFOPE). Tal procedimento objetiva estreitar o foco da investigação, viabilizando a complementação e a melhor delimitação dos procedimentos metodológicos necessários para a investigação pretendida.

Desta forma, ressalta-se o caráter preliminar das considerações aqui apontadas. Acredita-se que com a continuidade da investigação, novos dados serão incorporados a esse estudo viabilizando a ampliação, confirmação e/ou revisão dos elementos até então obtidos, orientando um delineamento mais aproximado da temática abordada nesse estudo.

A professoralidade : a produção da docência universitária

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 as potencialidades do sujeito e as condições contextuais no qual ela 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). Essa abordagem explicita a dinâmica de constituição dos processos psicológicos superiores a partir da atividade produtiva do homem. Nesse processo há a adoção

³ As narrativas são de professores universitários colaboradores da pesquisa projeto Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior.

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 as relações estabelecidas com os demais indivíduos, mas, principalmente, sobre como estas relações são internalizadas pelos indivíduos, gerando novas e distintas configurações.

A atividade na perspectiva vygotskiana caracteriza-se por seu conteúdo objetal, ou seja, direcionada a cumprir um determinado objetivo que tem suas raízes na motivação. O motivo, desta forma, é o que impulsiona uma atividade, na medida em que articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo. Este autor salienta que a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Entretanto, a necessidade, por si só, não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra.

Desta forma, para 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.

Tal perspectiva 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 a assunção do ofício docente. (ISAIA e BOLZAN, 2005, 2007). Uma produção particular, mas não solitária, se constituindo a partir das redes de relações tecidas nos diferentes contextos profissionais de atuação docente.

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

Nesta direção, ao analisarmos as narrativas docentes de professores licenciados, acerca do ingresso na docência universitária, esta aparece relacionada à melhoria das condições de trabalho com relação à docência na Educação Básica.

Trabalhando 60 horas, eu me dou por conta que se o meu espaço na docência, e infelizmente o espaço da docência na educação básica não é valorizado profissionalmente, eu precisava buscar um espaço que valoriza-se aquele esforço contínuo que eu vinha tendo na minha formação continuada(...) pelas próprias leis de mercado, em termos de salário de condições de me manter, porque tu começa a participar de eventos, a produzir artigos, tu começa a querer comprar livros, tu

começa a participar de outras coisas que o teu salário e a tua condição de professor da educação básica não te sustenta, porque não existe fomento pra isso (professora A)

Como se evidencia na narrativa docente, a professoralidade universitária, aqui entendida como a atividade de produzir-se como professor do ensino superior, aparece relacionada às demandas e necessidade oriundas da profissão de origem, mobilizando o direcionamento para a assunção do ofício docente nas IES. Entretanto, esse processo de reorganização se evidenciou tensionado por conflitos emergentes da necessidade de afastamento da atuação do espaço docente da educação Básica.

(...)fiquei muito feliz, mas ao mesmo tempo eu fiquei com um conflito muito forte(...) porque eu sabia, eu sabia que eu tinha que me afastar da sala de aula, porque era dedicação exclusiva, então foi situação de exoneração, eu tinha que me exonerar do estado, obrigatoriamente. Aquilo ali para mim foi um conflito, eu não sabia se eu deveria ou não assumir, pode parecer até uma loucura, é o que as pessoas... é o que sonha e tal, eu não poderia dizer que era o meu grande sonho, a minha grande realização era sala de aula(...) eu sabia que ia ter que me afastar, então para mim foi muito difícil, bem complicado, muito difícil assim essa opção(professora B)

Então para mim essa ida para o ensino superior, e aí era meu prêmio de consolação, porque eu dizia assim: “bom, hoje eu trabalho com vinte, vinte e cinco crianças na escola e eu vou poder trabalhar com quatrocentas, quinhentas professoras que vão trabalhar com estas crianças (professora A).

Nesta direção, é possível dizer que o desenvolvimento da atividade de produção da docência universitária estão implicados aspectos individuais e sociais. Sociais na medida em que as necessidades são geradas por uma gama de contingências do contexto sociocultural. E individual na medida em que para esta necessidade se converter na dimensão orientadora de uma atividade ela precisa ser apropriada e [re]significada pelo sujeito, convertendo-se em um motivo condutor das suas ações e operações.

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 e 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.

Como ação necessária a assunção do ofício docente, os professores evidenciam em suas narrativas o aprofundamento teórico como elemento preponderante na assunção do ofício docente. A narrativa que segue explicita esse aspecto:

Bom, se eu vou ser professora do nível superior, o quê que eu preciso? aprofundamento teórico. Eu preciso mais do que ninguém ter conhecimento de todo esse campo teórico com o qual eu vou trabalhar, para poder fazer a ponte entre o conhecimento elaborado culturalmente por este meu aluno e o conhecimento academicamente elaborado. Então eu precisava conhecer tão bem um quanto o outro para poder fazer essa ponte, porque eu acredito que o meu papel é fazer a ponte.(professora A)

Como se evidencia o domínio do conteúdo aparece como elemento capaz de garantir o êxito docente, viabilizando a transformação e a adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, reportando-nos ao exercício da transposição didática necessária ao ato educativo.

Bolzan e Isaia (2005, 2006) ao abordarem tal problemática sublinham que o processo de transposição didática exige 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. Nesta direção, indicam que os professores para atuarem no ensino superior, além de considerarem seus domínios específicos, necessitam investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em: a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) indissociabilidade teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento dos sujeitos em formação como pessoa e profissional.

Estes aspectos manifestaram-se nas falas dos professores oriundos da educação Básica, evidenciando o reconhecimento da dimensão pedagógica inerente atividade docente na IES.

(...) o que eu costumo dizer que para mim o perfil do docente ele é o mesmo, ele tem que ser o mesmo, desde a pré-escola até o ensino superior. Quando eu digo o perfil deste docente eu digo: a capacidade de observação que ele tem, a sensibilidade para saber com quem são os sujeitos com o que ele está atuando, a necessidade de diálogo, a noção de totalidade desse conjunto em que eu estou atuando, em questões em saber que contexto é esse político em que eu atuo então isto para mim é inerente a qualquer professor, independente da área, independente do nível em que ele atua (professora A).

Nesta direção, acreditamos que a tomada de consciência acerca do papel que desempenha e da responsabilidade que possui no contexto formativo em que atua, constituem-se como elementos fundamentais na produção da professoralidade universitária. A assunção dessas premissas viabilizaria o reconhecimento de que para além do domínio do conhecimento específico, a atividade docente exige a compreensão sobre o processo de organização curricular e institucional dos cursos de formação, sobre planejamento e avaliação da ação educativa, ainda sobre o que significa aprender, e principalmente sobre como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes (MASSETTO, 1998).

Estes aspectos evidenciaram-se de forma bastante recorrente nas narrativas docentes dos professores oriundos da Educação Básica, sinalizando que esta tomada de consciência está intimamente ligada à forma como os professores se apropriam ou significam as experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória formativa em diferentes tempos/espços formativos.

eu trabalhei em todas as instâncias, em todas elas, como docente, inclusive aula de física e matemática, eu trabalhei na sétima e oitava série quando faltou professor na escola. Então, trabalhei no Ensino Médio, trabalhei na Educação Infantil, trabalhei nas etapas iniciais, trabalhei em todas, trabalhei no EJA. Eu fui coordenadora acho que durante uns cinco ou seis anos da educação de Jovens e Adultos na minha Escola (...) eu tive oportunidade de estar em vários espaços e todos eles me ensinaram alguma coisa, por isso que eu digo, tem pessoas que passam por todos esses espaços e não aprendem nada, porque elas não interagem com esse espaço (professora A).

Desta forma, é possível dizer que uma parte importante da competência profissional do professor tem raízes em sua história de vida, ocorrendo através de um processo seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes ao serem [re]significados atualizados e reutilizados na prática do seu ofício. Assim, as oportunidades (afetivas; sociais; políticas; culturais; acadêmicas...) vivenciadas no decorrer das trajetórias formativas influenciam diretamente no modo de agir e pensar a profissão docente, possibilitando a compreensão sobre a aprendizagem da docência como uma aprendizagem 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).

Estas considerações nos possibilitam indicar a professoralidade universitária permeada por movimentos constituídos frente às demandas da profissão de origem, bem como por aquelas assumidas no ofício docente nas IES. Nesse processo há o imbricamento de diferentes identificações que foram e vão sendo [re] construídas nos diversos tempos/espços constitutivos das trajetórias de formação desses sujeitos.

As identificações dizem respeito a um processo em andamento, a uma falta de inteireza que vai sendo preenchida a partir do exterior (HALL, 2005), construindo pertencimentos e similitudes, que vão tecendo um modo próprio de ser professor.

Concordamos com Isaia e Bolzan (2005) quando indicam que os professores vão se formando e se (trans)formando ao longo da trajetória docente, tendo presente as demandas da vida, da profissão, sendo, os processos interativos e mediacionais estabelecidos fatores definidores dos modos de atuação do professor.

Nesta perspectiva, destacamos os processos de interação pautados no compartilhamento de saberes e fazeres como elementos basilares da aprendizagem docente. As narrativas que seguem explicitam esses aspectos:

a PED para mim é uma experiência fantástica, a princípio todas as PEDs que eu tenho participado tem sido muito ricas, porque é um espaço que a gente consegue sentar e dialogar com nossos colegas, de propor em conjunto, de construir em conjunto, o planejamento participativo em conjunto (...) (professora B).

Participar de projetos, procurar saber o que o meu colega ta fazendo, abrir espaço de diálogo pro meu colega, os grupos de estudo que são super importantes (professora A).

Acreditamos, pois que o processo de reflexão compartilhada é fundamental a aprendizagem docente nas IES, na medida em que 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 pontos de vistas em relação aos saberes e fazeres que produzem cotidianamente, favorecendo assim, o processo de aprender a ser professor (POWACZUCK e BOLZAN, 2008).

Assim, enfatizamos a relevância da criação de espaços de interlocução pedagógica nas IES que viabilizasse o compartilhamento de experiências, dúvidas e auxílio mútuo o que seria fundamental para que os *espaços* da docência se constituam efetivamente em um *lugar* de aprendizagem para o professor, possibilitando a construção de conhecimento pedagógico compartilhado, elemento constitutivo da professoralidade (BOLZAN e ISAIA, 2006).

Desta forma, acreditamos que a atividade de produção da professoralidade universitária, 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).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1992.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, Silvia. Formação da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Editora Chefe) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** - Glossário. Vol.2, 2006. 609 p.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.
- CUNHA, Maria Isabel. 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**. POA, ANAIS Seiva publicações. 2008.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**. Nº116, p. 21-39. SP, Julho, 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomas Tadeu da Silva, guacira Lopes louro. 10ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- 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.

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNIrevista**. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijui, 1997.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

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

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)

POWACZUK, Ana Carla 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 – ISSN 1982-3207

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

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