O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO COMPARTILHADO E A APRENDIZAGEM DOCENTE: ELEMENTOS CONSTITUINTES DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Doris Pires Vargas Bolzan
Silvia Maria de Aguiar Isaia

RESUMO
Esta investigação trata da construção do conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente do professor universitário. O foco do estudo é compreender como são elaborados esses processos por parte dos professores, buscando identificar sua repercussão nos processos formativos em andamento, a partir de uma rede de relações. Discutiremos o tema a partir de uma pesquisa realizada em três universidades da Região Sul. Escolhemos uma abordagem qualitativa de cunho narrativo, por comportar a análise dos processos de construção coletiva, envolvendo o conjunto das entrevistas e reuniões pedagógicas realizadas. Achados da pesquisa evidenciaram que: o processo de apropriação do conhecimento pedagógico foi constituído na tessitura da rede de interações; a relação assimétrica entre os docentes e seus alunos representa uma relação formativa e colaboradora, na qual os envolvidos, mesmo partindo de diferentes pontos de vista, estabelecem posições intersubjetivas num contexto de negociação que tende à co-construção de "novos" sentidos e significados para as situações de ensino e aprendizagem; a construção de conhecimento pedagógico compartilhado, através da atividade criadora, consiste na produção da novidade a partir do processo de interação social e da tomada de consciência do papel de formador dos professores, levando-os ao que entendemos por aprendizagem docente.

PALAVRAS-CHAVE
Conhecimento pedagógico compartilhado; Aprendizagem docente; Educação superior

THE SHARED PEDAGOGIC KNOWLEDGE AND THE DOCENT LEARNING: CONSTITUENT ELEMENTS OF THE FORMATIVE PROCESS IN THE HIGHER EDUCATION

ABSTRACT
This investigation deals with the construction of the shared pedagogic knowledge and the docent learning of the professor. The focus of the study is to understand how these processes are elaborated, from professors, aiming to identify its repercussion in the formative processes in operation, from a net of relations. We will discuss the theme from a research that was accomplished in three universities of the south region. We choose a qualitative approach of narrative feature, because it contains the analysis of the processes of a collective construction, involving the set of interviews and pedagogic meetings that were accomplished. Findings of the research emphasized that the process of appropriation of the pedagogic knowledge was constituted in the tessitura of the net of interactions; the asymmetric among the docents and their students means a formative and collaborative relation in which the people involved even from different points of view they establish inter-subjective positions in a context of negotiation that tends towards the co-construction of “new” senses and meanings for the situations of teaching and learning; the construction of the shared pedagogic knowledge, consists in the production of the novelty from the process of the social interaction and the act of being conscious of the role from the former of professors, through the creative activity, taking them just what we understand as the docent learning.

KEYWORDS
Shared pedagogic knowledge; Docent learning; Higher Education

A TESSITURA DOS FIOS TEMÁTICOS

Este texto retoma idéias acerca da formação docente na universidade, discorrendo sobre o desafio de exercer a docência nas IES. A reflexão proposta explicita elementos essenciais para a construção das competências necessárias e desejáveis à atuação docente no ensino superior.

Desse modo, apresentaremos achados de pesquisa realizada em universidades da região através do Projeto Interinstitucional e integrado[1] UFSM, UNIFRA e FACOS, bem como situações experienciadas durante nossa atuação em cursos de qualificação profissional para docentes ingressantes na universidade, oferecido pela Unidade de Apoio Pedagógico, do Centro de Ciências Rurais, na UFSM.

Assim, esta investigação constituiu-se a partir de um estudo qualitativo narrativo, desenvolvido através de entrevistas semi-estruturadas e abertas aplicadas nas três realidades, além do acompanhamento dos docentes que realizaram o Curso de Formação Pedagógica oferecido pela UAP/CCR/UFSM.

O trabalho está organizado em três etapas: no primeiro momento, buscamos traçar um perfil geral do professor que atua no Curso de Pedagogia e dos docentes que participaram da formação oferecida (profissionais das áreas ditas técnicas, ou ainda "Ciências duras"); no segundo, levantar idéias por eles construídas acerca dos conteúdos pertinentes a disciplina que ministram e no terceiro e último momento, explicitar a repercussão dos conhecimentos apropriados sobre o campo de ensino no qual atuam e sua relação com as atividades didático-pedagógicas propostas desenvolvidas em suas disciplinas.

A partir dos achados preliminares extraídos da 1ª e 2ª etapas das entrevistas realizadas na UFSM, UNIFRA, FACOS e da UAP/CCR, foi construído um ensaio de análise, apontando algumas características presentes nos discursos/falas/vozes desses sujeitos.

Começamos a observar o quanto os professores buscaram justificar a escolha pela sua formação através da valorização dos novos conhecimentos apropriados durante o curso. Foi possível evidenciar que a valorização da formação propicia conhecer esse caminho como uma forma de qualificação do trabalho docente, a partir da possibilidade de unir as teorias adquiridas à prática exercida. Segundo Bolzan (2001, p.197) "a apropriação de uma teoria

[1] Estudos desenvolvidos pelo **Grupo de Formação de professores e Práticas Educativas:** Ensino Básico e Superior BOLZAN, Doris P. V. *O aluno/ professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização:* construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, GAP nº. CE/UFSM, FAPERGS, PIBIC, 2002- 2006. *Leituras de Mundo e Vivências Pedagógicas*: o processo de formação docente em construção, GAP/UFSM, 2005-2007.

também produz um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática", mesmo que isso ocorra prospectivamente.

Também, evidenciamos que a partir da valorização da formação, é atribuída mais qualidade ao trabalho docente, e a formação continuada mostra-se indispensável. Assim, a possibilidade de continuar aprendendo e melhorar a sua ação pedagógica, favorecem uma visão otimista que estes sujeitos têm de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos.

Portanto, é possível ressaltar através dessa investigação que os docentes, apesar de ainda não terem transformado efetivamente suas práticas demonstram, por meio das falas/vozes, a possibilidade de fazê-lo, evidenciando assim, a busca de uma postura reflexiva.

Nesse sentido, Perrenoud (2001) diz que "a tomada de consciência depende da construção de um 'saber analisar', transponível a diversas situações, mas também de um 'querer analisar', de uma disposição à lucidez, de coragem de cutucar a ferida" (PERRENOUD, 2001, p. 184). Desse modo, a reflexão não é um processo mecânico, e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas idéias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões e as concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica.

Logo, podemos dizer que, à medida que estes professores propõem-se a discutir sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, deixam evidente a busca de um caminho de indagação, demonstram a direção escolhida e, conseqüentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos.

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO COMPARTILHADO: A APRENDIZAGEM A PARTIR DE CONSTRUÇÕES EM REDE

A abordagem apresentada alicerça a pesquisa que desenvolvemos sobre a temática da *construção do conhecimento pedagógico compartilhado e da aprendizagem docente* (BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007)

A discussão, a respeito das questões que envolvem os docentes do ensino superior é respaldada em achados de Isaia (2002, 2003a, 2003b, 2003c, 2004, 2006a e b), Bolzan (2002b, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007) e Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2006, 2007). Na perspectiva do todo desta investigação, registramos que o presente estudo envolve, inicialmente, as construções individuais de cada professor, a partir de suas vozes nas reuniões, discutindo-se as formas de intervenção didática utilizadas no planejamento, através de seus relatos da prática, configurando uma rede de relações durante a construção do Projeto Político

Pedagógico do novo Curso de Pedagogia em cada instituição (UNIFRA, UFSM, FACOS), bem como nos seminários realizados durante o Curso de Formação Pedagógica para docentes de outras áreas na UAP/CCR (BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b).

À medida que observamos como os professores aprendem, podemos compreender porque ensinam desta ou daquela maneira. Seus construtos mentais interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, apontando conseqüências significativas nas formas de intervenção. Os professores agem, freqüentemente, de acordo com o que pensam. Assim sendo, toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas idéias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação. Seu processo de pensamento está permeado por teorias e crenças, porém este pensamento não é observável. No entanto, sua conduta produz efeitos observáveis nos alunos, o que podemos evidenciar através de suas produções e procedimentos. Há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o aproveitamento dos alunos. Dessa forma, interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores.

Nesta perspectiva, é indispensável que retomemos algumas questões latentes na educação, sejam as formas de organização pedagógica e sua relação com as ações do professor, seja o planejamento tido como documentação da atividade pedagógica para cumprimento do ementário da nova matriz. Sabemos, entretanto, que o planejamento pode não garantir a interrupção, a surpresa ou as digressões sobre uma atividade; entretanto, o processo interativo e mediacional pode intervir na rota do trabalho. Então, o que conduz o professor a tomar um novo rumo na sua aula, modificando sua proposta? Qual a relação entre o seu pensamento e as decisões interativas que modificam sua atuação pedagógica?

Estudos de Porlán (1998), Pérez Gómez (1990, 1998) e Moll (1996) têm mostrado que a constituição do conhecimento pedagógico se dá por, pelo menos, duas vias: *a orientação pedagógica* entendida como um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la e o *papel do professor* que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de mediador e organizador das situações de ensino.

Consideramos que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico. A construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana seja na escola seja na universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de

representação das idéias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, a maneira de representar e formular a matéria, para torná-la compreensível, revela, em alguma medida, a compreensão do processo de ensinar e de aprender pelo professor. O domínio desses aspectos é fundamental na construção do conhecimento pedagógico pelo professor.

Por conseguinte, quando o professor se coloca como alguém que também aprende com seus alunos, compreendendo seus modos de construção e suas rotas cognitivas, podemos dizer que ele está ativando sua própria ZDP. Sabemos que esta construção é assimétrica, mas está presente em cada proposição pedagógica do professor que, freqüentemente, dispõe de pouco tempo para refletir sobre suas formas de intervenção pedagógica, demonstrando, muitas vezes, resistência, para analisar o quanto as estratégias utilizadas para ofertar os instrumentos culturais podem ser determinantes nas construções cognitivas de ambos.

O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação.

As crenças e concepções teóricas implícitas que os professores têm acerca de seu fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como eles processam as informações e como percebem as formas de intervenção didática, como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada.

O conhecimento pedagógico compartilhado trata de um conhecimento amplo, implicando no domínio do saber-fazer, estratégias pedagógicas e orientações didáticas e do saber teórico e conceitual e suas relações com os conhecimentos experienciais da docência.

Nessa perspectiva, compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com pares (crianças e/ou adultos). Ambos os processos implicam em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes durante o processo de ensinar e de aprender. Logo, quando comparamos informações, intercambiamos pontos de vista, colocam-se idéias acerca de fatos e situações, tematiza-se acerca de um determinado conhecimento, transformando o já sabido em algo novo, estamos compartilhando saberes. Essa construção ativa se dá à medida que são explicitadas as relações entre o conhecimento pedagógico atual e os conhecimentos prévios dos professores.

Assim, podemos supor que a rede de conhecimento se amplia à medida que o olhar que se lança em cada espaço pedagógico (reuniões docentes, sala de aula etc.) podendo ser

pensado a partir de perspectivas individuais e coletivas, mesclando-se atividades conjuntas (interpessoais) e individuais (intrapessoais) durante todo o processo interativo. A busca da compreensão da atividade compartilhada de ensino e de aprendizagem pressupõe uma clara postura ética. Ao observarmos o modo como se desenrolam os processos de interação e de mediação na atividade cotidiana dos professores universitários e de seus alunos, podemos evidenciar mais do que o processo de ensinar e de aprender, na sala de aula, senão também compreender o processo de conhecimento pedagógico em um sentido mais amplo.

Desta forma, podemos dizer que o espaço de aprendizagem seja a escola ou a universidade, em suas dimensões social e cultural, permite desde a formação do pensamento dos sujeitos até a transmissão/vivência de valores morais. Assim, o papel das Instituições Universitárias ganha destaque, uma vez que esse lócus formativo tem servido como ocasião de produção e de socialização dos conhecimentos.

Ainda que o conhecimento acadêmico não tenha limites claros e esteja mesclado com a experiência pessoal e social que os professores adquirem durante sua vivência na prática cotidiana, é importante considerar o contexto cultural mais amplo no processo de formação, pois "a cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem e por isso o delineamento do problema sobre o desenvolvimento da cultural do comportamento nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento". (VYGOTSKI, 1995, p.151).

Portanto, a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica humana, tendo como básico os instrumentos e signos. As formas elementares de comportamento deixam de existir e são reconstruídas culturalmente, dando espaço a uma nova entidade psicológica. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada pela cultura.

Vygotski (1995) destaca que "a cultura não cria nada, tão somente modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem." (VIGOTSKY, 1995, p. 152). A cultura reúne vários aspectos: sejam conceitos, explicações, raciocínios, linguagem, ideologias, costumes, valores, crenças, sentimentos, interesses, atitudes, pautas de conduta, tipos de organização familiar, de trabalho, econômica, social, tecnológica, tipos de habitat, entre outros. O conjunto de respostas coletivas que os membros de um determinado grupo social gerou para poder superar as inúmeras dificuldades encontradas ao longo de sua história configura a sua cultura particular. (SALVADOR, 1994).

Deste modo, podemos compreender melhor o processo educativo, entendendo-o como um fenômeno social e cultural. A educação assinala um conjunto de práticas sociais, mediante

as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência acumulada e culturalmente organizada.

A universidade tem sua própria cultura epistemológica - sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação - que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais que tem funções tanto sociais quanto cognitivas. Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico, através da definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, compondo o processo de formação. Assim, os limites do processo de formação vêm continuamente sendo marcados e redimensionados pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações.

A noção de educação como transmissão de um conjunto de fatos e dados imutáveis é, evidentemente, inadequada. A noção de educação que trazemos refere-se a um tipo de processo educativo, no qual o professor e o aluno participam do processo de construção de conhecimento de uma maneira essencialmente mediada. A academia é o *fórum*, onde isto ocorre, havendo uma constante negociação e recriação dos significados culturais durante o processo formativo.

Segundo Mercer (1994), a cultura epistemológica e o marco institucional dentro do qual se educam os indivíduos são os fatores que distinguem o ensino de outros tipos de processos que envolvem a aprendizagem cultural. Nessa perspectiva, o papel do professor é o de introduzir os alunos na cultura escolar e/ou acadêmica, servindo de suporte, sendo estímulo auxiliar, proporcionando seu avanço em relação às novas conquistas aos novos saberes. Poderíamos dizer que um dos principais objetivos do ensino é o desenvolvimento do conhecimento compartilhado entre os sujeitos (ensinantes/aprendentes). Essa abordagem do processo de ensinar precisa levar em conta que a aprendizagem deve ser um processo que ultrapassa as situações de controle e domínio sobre os conteúdos ou conhecimentos previstos nas súmulas ou ementários.

Desse modo, refletir sobre a prática pedagógica é um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da formação, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças,

saberes, etc., numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia.

Nesse sentido, a formação do professor universitário precisa ser entendida como um processo que necessita manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão (seja um professor em carreira inicial ou titular), para tanto, é preciso criar uma rede de relações, de maneira que os conhecimentos científico e pedagógico sejam compartilhados e re-cosntruídos durante a ação docente.

REFLEXÕES ATUAIS

Tendo em vista a constatação de que a docência superior é construída pelos professores, ao longo do exercício da mesma, percebemos que a sua constituição envolve a tessitura de noções que são teóricas, mas, ao mesmo tempo, encontram respaldo em professores concretos de uma instituição real de ensino.

As trajetórias de formação desses sujeitos atestam que, ao longo das mesmas, vão construindo suas concepções de docência e que estas refletem os processos de aprender a ser professor. Não existe uma fórmula ou maneira única de aprender a profissão docente. Podemos falar de mecanismos ou caminhos para a consecução deste processo.

Sintetizando as posições apresentadas ao longo do texto, podemos afirmar que como contexto de aprendizagem e conseqüente formação, tanto as trajetórias das IES, quanto às trajetórias de formação repercutem no processo de aprender a docência.

A primeira envolve os aspectos prioritários explicitados pelas instituições; os condicionantes de valorização docente ou não; a criação de espaços voltados para a troca e a partilha de experiências pedagógicas; as políticas educativas que as regem; a destinação de verbas governamentais; a abertura para a comunidade na qual está inserida; o clima institucional, voltado para o comprometimento grupal e a solidariedade entre seus participantes. A segunda compreende a formação inicial de professores; suas oportunidades de qualificação; sua interação com alunos e colegas da própria instituição e de outras; o uso das novas tecnologias de comunicação e informação na implementação da docência; a interação com os contextos para os quais a formação de seus alunos se destina; a criação de uma rede de conhecimento pedagógico compartilhado, tanto em nível presencial, quanto virtual; as ações auto e hétero formativas/aprendentes; o processo de apropriação do conhecimento pedagógico constituído na tessitura da rede de interações, a reflexão sobre as posições intersubjetivas no contexto de negociação; à co-construção de "novos" sentidos e significados para as situações de ensino; a possibilidade de organizar, interpretar e explicitar

simbolicamente experiências, de maneira que significados e sentidos sejam construídos e reconstruídos, através de um diálogo interativo.

Estes aspectos compõem o horizonte a partir do qual a docência superior pode ser instaurada. Assim, não é possível pensar no processo de aprender a ser professor, formando-se para tal, sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, a ação conjunta e a negociação de conflitos, possibilitarão a construção de uma rede de relações que compõe o processo interativo da formação docente e seu conseqüente processo de aprendizagem compartilhada.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002a.

_____. **O aluno/ professor do curso de pedagogia e a alfabetização**: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, GAP n.12169, CE/UFSM. 2002b/2005a.

_____. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. In: ANPED SUL, 5, 2004, Curitiba **[Anais...]** PUC/PR, Curitiba, 2004.

_____. Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ALONSO, C. **Reflexões sobre políticas educativas**. Santa Maria: UFSM/ AUGM, 2005b.

_____. Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior. **Projeto de Pesquisa**, GAP n. 020117, 2007-2009, CE/UFSM.

_____. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário.** vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, p. 358, 357, 368.

ISAIA, S. O professor de licenciatura: desafios para a sua formação. In: SILVA, L.; POLENZ, T. (Org.). **Educação e contemporaneidade**. Mudança de paradigmas na ação formadora da universidade. Canoas: ULBRA, 2002.

_____. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a, p.241-251.

_____. Professor de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003b, p. 263.

_____. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre trajetórias docentes. *Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado*, Santa Maria: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2003c.

_____. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: ANPEd Sul, 5, 2004, Curitiba **[Anais...]** PUC/PR, Curitiba, 2004.

_____. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006a, p. 65- 86.

_____. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário**. vol. 2. Brasília: INEP, 2006b, p. 358, 357, 368.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Formação do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação/UFSM**, Santa Maria, v.29, n.2, p.121-133, 2004.

_____. Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVÉRSITAS, 10, 2005, Porto Alegre **[Anais...]** Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, 2005.

_____. Revendo o glossário RIES de pedagogia universitária: um diálogo interdiscursivo. In: ANPED SUL, 6, 2006, Santa Maria **[Anais...]** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

_____. Ciclos de vida profissional docente: movimentos construtivos da docência universitária. In: CONGRESSO NACIONAL Y II INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 4, 2007a, Comahue, Argentina **[Anais...]** Universidad Nacional de Comahue, Comahue, Argentina, 2007a.

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007b.

MERCER, N. As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. In: COLL, C.; EDWARDS, D. (Org.) **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**: aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOLL, L. C. **Vygotski e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Calidad de la enseñanza y desarollo profesional del docente. In: ENGUITA, F. **Sociología y Educación**. Madrid: Universidad Complutense, 1990.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORLÁN, R. **Constructivismo y escuela**. Sevilla: Díada, 1998.

SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor Distribuiciones, 1995. Tomo 3.

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino, Coordenadora Substituta do PPGE do CE/UFSM. Membro da RIES e participante do Observatório da Educação – INEP/CAPES
E-mail: dbolzan@terra.com.br

SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA
Professora Doutora do PPGE do CE/ UFSM e Pesquisadora Produtividade CNPq e Pesquisadora da UNIFRA. Membro Fundador da RIES, Núcleo de Excelência em Ciência e Tecnologia - CNPq/FAPERGS, Pesquisadora do Observatório da Educação – INEP/CAPES
E-mail: sisaia@terra.com.br