

DOCÊNCIA EM CARÁTER SUBSTITUTIVO: LUGAR DE APRENDIZAGEM DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Ana Carla Hollweg Powaczuk
Doris Pires Vargas Bolzan

RESUMO

Frente à redução da efetivação de professores permanentes nas Universidades Federais, a contratação de professores substitutos vem configurando-se como uma prática cada vez mais comum nas instituições públicas de ensino superior. A provisoriedade, prerrogativa de sua criação, atualmente evidencia-se, somente com relação ao tempo de permanência do contratado na instituição, e não com relação à prática da contratação destes professores. Assim, neste artigo discutimos sobre o potencial formativo desta experiência para a formação de professores no ensino superior. Essa reflexão instaura-se a partir da experiência na docência em caráter substitutivo e do projeto Processos formativos e Aprendizagem docente em andamento, remetendo-nos ao aprofundamento sobre essa temática. Desta forma, este artigo estrutura-se a partir de fios teóricos que contemplam estudos de Cunha (2008); Bolzan (2001, 2002, 2005) Isaia (2004, 2005, 2006) Bolzan e Isaia (2004, 2006), Garcia (1999), a partir dos quais problematizamos o papel da atuação compartilhada e da inserção em grupos de pesquisa como elementos capazes de converter este espaço marcado pela provisoriedade, num lugar de aprendizagem docente neste nível de ensino. A tessitura desse artigo dar-se-á a partir das reflexões sobre as temáticas referentes: a aprendizagem docente, a professoralidade, a construção de conhecimento compartilhado e a rede de interações e mediações.

PALAVRAS-CHAVES

Aprendizagem docente; Construção de Conhecimento Compartilhado; Docência Universitária.

SUBSTITUTE PROFESSORS: PLACE OF DOCENT LEARNING IN HIGHER EDUCATION TEACHING**ABSTRACT**

Due to the fact that Federal Universities are diminishing the hiring of permanent professors, substitute professors contracts have been progressively becoming common. The prerogative of non-permanent hires seems to be only concerned to the working period of such substitute professors, instead of meaning future effective hires. Thus, we discuss on this paper the education potential that such experiences may provide to professors' education. This reflection takes place in a substitute docent experience and in an on going project of Educational Process and Docent Learning that take us deep in this thematic. So, the structure of this paper is following the theoretical lines of the studies by Cunha (2008), Bolzan (2001, 2002, 2005), Isaia (2004, 2005, 2006), Bolzan e Isaia (2004, 2005, 2006), Garcia (1999), which base the problematization on the role of the shared acting and the insertion in research groups as elements that are able to convert a working space that is marked by a non-permanency feature into a place of docent learning at this level of education. This paper will be based on reflections upon referent themes: docent learning, professor practice, shared knowledge building and mediation and interaction webs.

KEYWORDS

Docent Learning; Shared Knowledge Building; Higher Education Teaching

PAUTANDO O DEBATE

A prática da contratação de professores substitutos nas instituições públicas de ensino superior vem configurando-se como uma estratégia recorrente para suprimir a ausência de contratação de professores efetivos. Esta afirmativa encontra respaldo nos estudos realizados por Koehler (2006) que realizou uma investigação sobre o professor substituto, na Universidade Federal de Santa Maria, indicando o aumento da contratação desses em contrapartida a diminuição da efetivação de professores permanentes.

Segundo a lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993 que legisla sobre a possibilidade de atuação de professores temporários nas IES, a contratação de professores substitutos poderá ser realizada para “suprir a falta de docentes de carreira em casos de exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória”(s-p). Esta legislação tem possibilitado as universidades estratégias de ações que lhes permitam enfrentar a problemática da diminuição de professores permanentes em seu quadro docente sem reposição.

Observamos que essa realidade reflete-se diretamente no cotidiano das IES, pois é permanente a discussão que emerge dessa circunstância relativa às repercussões desta prática na qualidade no ensino público universitário. Acreditamos que a rotatividade que esta prática imprime ao corpo docente traz em seu bojo uma série de implicações políticas, econômicas, organizacionais e formativas, que não tem sido tratada pelo governo, quando defini e edita políticas para o funcionamento das universidades públicas, gerando, muitas vezes, resistência no contexto das instituições à organização de estratégias voltadas a mediar à inserção deste professor nas IES.

A validação ou legitimação de um espaço que se contrapõe a lutas históricas em direção ao fortalecimento das instituições públicas de ensino superior, consubstanciadas sob a forma de contratação de um corpo docente efetivo que viabilize o desenvolvimento de projeto institucional de formação coletivo torna-se frágil, à medida que esta política instala-se sistematicamente dentro das Instituições universitárias públicas.

Nesse sentido não pretendemos abarcar nessa análise a complexidade que se inscreve em tal embate, entretanto, o que questionamos é que diante de tal recorrência talvez devêssemos

lançar um olhar mais atento e cuidadoso a forma como vem se dando à inserção destes profissionais na docência, pois, muitas vezes, estes profissionais têm nesta experiência sua iniciação à docência do ensino superior.

Assim, a reflexão que ora propomos debruça-se sobre a possibilidade de lançarmos um novo olhar para o exercício da docência em caráter substitutivo, ou seja, de um espaço marcado pela provisoriidade, talvez pudéssemos convertê-la num lugar de aprendizagem docente. Esse processo de aprender pode ser instaurado através do desenvolvimento de estratégias voltadas a inserção e acompanhamento destes profissionais, viabilizando a qualificação dos processos formativos ofertados, assim como, a configuração de um território de formação em serviço para professores deste nível de ensino.

A FORMAÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR: UM TERRITÓRIO DE TÍMIDAS INICIATIVAS

A formação para o ensino superior pode ser indicada como um território ainda tímido de iniciativas, principalmente, se tomarmos como parâmetro o cenário atual no qual a ênfase, em boa parte, das propostas e experiências atuais recai sobre processos de formação inicial e continuada de professores do ensino infantil, fundamental e médio, considerando diferentes contextos e modalidades de ensino (MIZUKAMI, 2006).

Assim, vários estudos recentes voltados à docência no ensino superior (ISAIA e BOLZAN, 2004, 2005, 2006; ARAÚJO, 2006; PIMENTA & ANASTÁSIO, 2002, MIZUKAMI, 2006) enfatizam a inexistência de uma preparação ou formação específica para atuação neste nível, possibilitando-nos indicar como consensual a necessidade da organização de lugares¹ formativos voltados à atuação neste nível de ensino, possibilitando a reflexão sobre o ensinar e o aprender específicos à ação docente universitária, corroborando assim, para o desenvolvimento da professoralidade na docência superior, 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” (ARAÚJO, 2006, s./p.).

¹ Aqui entendido segundo Cunha (2008, p. 7) como espaço ao qual atribuímos sentido, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização.

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

Nesse sentido, há a necessidade dos professores considerarem a especificidade própria à educação superior, compreendendo seu estatuto epistemológico e metodológico que é qualitativamente diferente daquele da educação básica. 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 têm 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 (BOLZAN, 2008, p. 108).

Segundo Bolzan e Isaia (2006) é necessário que os professores, além de considerarem seus domínios específicos, invistam 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 do aluno como pessoa e profissional.

Segundo estas mesmas autoras é preciso considerar que a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, ou seja, o exercício da transposição didática no ato educativo. A transposição didática assim configurada exigiria por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e os conhecimentos do campo profissional (BOLZAN & ISAIA, 2005, 2006).

Assim, configura-se como um desafio à docência no ensino superior o desenvolvimento de estratégias formativas “sistematicamente organizadas, as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios da área de atuação de cada profissional, bem como do modo de mediar essa apropriação aos alunos” (ISAIA, 2006, p. 73).

Tal intento precisaria estar voltado à construção de mecanismos que possibilitassem principalmente a tomada de consciência acerca da atuação docente voltada à formação de outros profissionais e sua vinculação a um projeto institucional de formação (BOLZAN & ISAIA,

2006), uma vez que “a universidade, como qualquer outra organização humana, possui uma cultura, normas, rituais, símbolos, que devem ser conhecidos (ou reconhecidos) por qualquer professor que nela pretenda sobreviver” (GARCIA, 1999, p. 249), mesmo que em caráter provisório.

Nesta direção, entendemos 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 inicial de diferentes profissionais que atuam em nossa sociedade, desenvolvendo-se a partir de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Logo, cabe ao formador além das atividades de ensino, o envolvimento com o projeto político pedagógico dos cursos nos quais atua, a construção de parcerias com escolas e setores da comunidade, a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, assim como, a orientação de pesquisas de Iniciação Científica (MIZUKAMI, 2006, p. 8).

Podemos dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação profissional, através dos cursos de formação “*stricto sensu*” e “*lato sensu*”, Entretanto a formação pedagógica voltada para a docência no ensino superior não há preparação. Mesmo nos programas de pós-graduação, os espaços são restritos, para a prática da docência, assim como, para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática (MIZUKAMI, 2006, p. 8).

Assim, compreendemos que a inserção de professores iniciantes no ensino superior, em caráter substitutivo, pode constituir-se em um *espaço* cujo sentido e o significado formativo o transforme em *lugar*² de formação, fomentando o desenvolvimento de programas de iniciação à docência no ensino superior, *território*³ de múltiplas possibilidades.

A DOCÊNCIA EM CARÁTER SUBSTITUTIVO: A ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA

Utilizando o conceito de atividade na perspectiva sociocultural Bolzan (2001, 2002, 2005) e Bolzan & Isaia (2006) indicam que a atividade de apropriar-se 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

² O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades (CUNHA, 2008, p. 7).

³ Na perspectiva apontada por Cunha (2008) o território tem uma ocupação e essa revela intencionalidades a favor de que e contra que se posiciona (...) não há territórios neutros.

entendida como a mola propulsora para o comprometimento em apreender a função docente. No entanto enfatizam que esta orientação, por ser muito ampla precisa ser demarcada por metas ou objetivos específicos, envolvendo a compreensão da tarefa a ser apropriada com suas respectivas ações.

Desta forma, indicam a existência de três momentos inter-relacionados: o primeiro refere-se a compreensão que o docente necessita ter da tarefa educativa a ser realizada. Num segundo momento definir quais as ações e operações são necessárias para realizá-la. E o terceiro momento refere-se à capacidade de auto-regulação da tarefa, possibilitando ao professor refazer caminhos a partir da avaliação da sua ação educativa. Nestes três momentos está implicada a capacidade de auto-reflexão como componente intrínseco sobre o fazer e o pensar docente.

Assim, no desenvolvimento da atividade de produção da docência universitária, a empolgação pela docência mescla-se à insegurança do professor novato diante das demandas que se fazem necessárias à assunção de tal ofício, uma vez que, muitas vezes, suas experiências no contexto das IES restringem-se, a condição de aluno.

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

Tais aspectos vão ao encontro dos estudos de Huberman (1992) ao indicar que aos primeiros anos de exercício profissional do professor, os professores organizam sua prática, em geral através de estratégias de sobrevivência e entusiasmo. Sobrevivência, na medida em que neste período o professor iniciante confronta-se com a distancia entre os ideais e as realidades cotidianas, caracterizando o que comumente é denominado “choque do real”. Um período caracterizado pelo tateamento pela insegurança do agir docente. Com relação ao aspecto da descoberta, refere-se ao entusiasmo inicial, a experimentação. Este autor indica que estes dois aspectos, o da sobrevivência e da descoberta, são vividos paralelamente e é o segundo aspecto que permite suportar o primeiro. Entretanto, menciona a existência de perfis com uma só destas componentes impondo-se como dominante. Assim indica como característica principal desta fase,

a exploração, a qual pode assumir um caráter, sistemático ou aleatório, fácil ou problemática de acordo com as condições do contexto institucional da iniciação do professor.

Logo, entendemos que a criação de espaços de interlocução pedagógica nas IES que viabilizasse o compartilhamento de experiências, dúvidas e auxílio mútuo seria fundamental para que este *espaço* da docência se constitua efetivamente em um *lugar* de aprendizagem para o professor, na medida em que possibilitaria a construção de conhecimento pedagógico compartilhado, elemento constitutivo da professoralidade (BOLZAN & ISAIA, 2006).

Para tanto, múltiplas experiências podem vir a constituir-se em elementos fundamentais na iniciação de professores, entre elas: a possibilidade de compartilhar a docência com um professor mais experiente e a participação em grupos de pesquisa.

Garcia (1999) ao discutir o desenvolvimento programas de iniciação para professores do ensino superior, a partir da análise de programas em diferentes universidades ressalta a figura de um mentor ou professor colaborador, referindo-se ao acompanhamento do professor iniciante por professores experimentados; a organização de grupos de estudos e organização de seminários voltados ao desenvolvimento de atitudes de reflexão e crítica ao ensino e a cultura colaborativa na instituição como elementos fundamentais de serem levados em conta na iniciação do professores universitários. Acreditamos que esses elementos favoreceriam a integração do professor iniciante nas organizações, assim como, seu desenvolvimento profissional.

Com relação à figura de um mentor é interessante ressaltar que esta idéia sempre esteve presente no ensino universitário, entretanto sempre vinculada às atividades de pesquisa, ou seja, voltadas ao assessoramento dos profissionais iniciantes na pesquisa. Já o mesmo não acontece para as atividades da docência. Segundo Garcia (1999) os mentores são professores experimentados que colocariam a disposição dos professores principiantes o seu conhecimento e seu ofício profissional.

Esta proposição poderá acontecer a partir de várias possibilidades. Uma idéia pensada e efetivada é a composição de duplas de professores (efetivos e substitutos). para atuar nas diferentes disciplinas curriculares. Acreditamos que experiências dessa natureza podem mostrar-se extremamente válidas por diferentes aspectos. Primeiramente pela possibilidade de abrir espaços para a discussão sobre os objetivos e propósitos das ações didáticas a serem

desenvolvidas na prática educativa, uma vez que se faz necessário o estabelecimento de metas compartilhadas. E, em segundo lugar, pela possibilidade de compartilhar o *lugar* da docência com um colega mais experiente, constituindo-se em um estímulo auxiliar ao processo de aprendizagem da docência universitária.

Nesse sentido apostamos em atividades compartilhadas nas quais o trabalho conjunto é capaz de mobilizar a interação entre indivíduos, permitindo-lhes que o sujeito “mais experimentado num determinado domínio, possibilite que o novato ou menos experiente se aproprie passo a passo da tarefa a ser realizada. A idéia base é que inicialmente, o aprendiz desenvolva uma atividade que não domina, precisando de suporte de um companheiro mais experiente para realizá-la. Logo a concepção de suporte diz respeito a uma atividade que precisa ser realizada em conjunto” (BOLZAN, 2002, p. 43).

No entanto, cabe salientar, que a atuação conjunta implica a mobilização dos sujeitos para atuar de forma colaborativa e participativa. Não se trata de uma relação de co-dependência, ou seja, do domínio de um sobre o outro, mas de inter-dependência, na qual a troca entre os sujeitos leva a produção de novidades. Acreditamos, pois que o “processo de interação dirigido conjuntamente pelos sujeitos envolvidos permite a organização, definição e redefinição do processo interativo a cada passo, considerando-se a base de toda a atividade cooperativa, a ação conjunta, havendo negociação, conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe todo processo” (BOLZAN, 2005, p. 94).

A possibilidade de cruzar diferentes olhares sobre uma determinada situação didática pode revelar-se como um fomento à ação reflexiva, gerando um movimento de pensar sobre e na atividade coletiva e individualmente.

Nessa direção acreditamos que o processo de reflexão na e sobre a ação exige um olhar retrospectivo sobre estas, pois quando o professor coloca-se a pensar sobre o que aconteceu, o que observou, o sentido atribuído a cada situação empreendida movimento gerado pela possibilidade de reflexão conjunta, viabiliza a avaliação e, conseqüentemente, a reorganização das ações didáticas a serem desenvolvidas em outros momentos e/ou situações (SCHÖN, 1992). O processo reflexivo evidencia-se, na medida em que se coloca o desafio de compreender o que é reciprocamente esperado e necessário para condução da tarefa, exigindo o pronunciamento auto-

ajustado a cada uma das situações que se apresenta no decorrer da interação didática (BOLZAN, 2002, 2005).

No que se refere à participação em grupos de pesquisa, acreditamos que a possibilidade de aprofundamento de discussões temáticas em torno do cotidiano disciplinar dos cursos de formação profissional pode gerar a tomada de consciência sobre o que envolve a compreensão dos movimentos construtivos da docência, possibilitando ao professor em substituição, o desenvolvimento de atitudes de auto-reflexão imprescindíveis ao processo de aprendizagem da docência.

Garcia (1999, p. 254) ao abordar os princípios sobre a formação dos docentes universitários enfatiza a necessidade de que o desenvolvimento profissional centre-se na prática profissional dos professores de modo que ele possa desenvolver atitudes de reflexão e críticas relativas a seu próprio ensino, remetendo-nos a pensar a proposição de Schön (1992) e de Perrenoud (2002) ao problematizarem os pressupostos de uma prática reflexiva.

Na perspectiva indicada por estes autores tal prática ultrapassa o simples pensar sobre e na ação, esse momento caracteriza-se por ser momento capaz de balizar a análise metódica, regular, instrumentalizada e, por sua vez, causadora de efeitos. Uma competência cujo domínio é conquistado mediante a prática e o pensar sobre esta prática, através de uma postura investigativa, crítica e autocrítica. E isto se mostra possível a partir do processo de reflexão compartilhada, alicerçada sobre o fazer e pensar docente, proporcionado pelas discussões nos grupos de pesquisa.

Segundo Bolzan (2002) o processo de reflexão compartilhada alicerçada sobre o fazer pedagógico é fundamental, na medida em que possibilita a ativação do pensamento docente. Essa possibilidade de reflexão permite a tessitura de ideários que vão se redesenhando de forma compartilhada, criando-se uma rede de interações que vai sendo produzida, à medida que os participantes desse processo têm a oportunidade de confrontarem tantos os seus entendimentos, quanto seus mal-entendidos. A possibilidade de colocar o pensamento em palavras possibilita a conscientização da compreensão alcançada, ou não sobre os temas em discussão, viabilizando o desenvolvimento de uma postura de indagação e, conseqüentemente, reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, favorecendo assim, o processo de aprender a ser professor.

Desta forma, é possível inferir que a inserção de professores iniciantes em grupos de pesquisa pode ser pensada como uma estratégia formativa altamente potencializadora do desenvolvimento da professoralidade do docente universitário, na medida em que se constitui em um *lugar* no qual os professores iniciantes - substitutos ou não - têm a oportunidade de compartilhar experiências, dúvidas e auxílio mútuo, tendo como base orientadora das ações, a investigação e a reflexão compartilhada.

Assim, entendemos que o espaço da docência substitutiva se constitui num território de múltiplas possibilidades de aprendizagem docente, onde as instituições assumem um papel primordial no desenvolvimento profissional destes professores, na medida em que se configuram o espaço institucional em um lugar propício à elaboração de estratégias de ação capazes de atender as exigências e necessidades que se apresentam no desenvolvimento da atividade docente (GARCIA, 1999).

APONTAMENTOS FINAIS

Tendo em vista a recorrência da contratação de professores substitutos nas instituições de ensino superior e a problemática evidenciada por pesquisadores e estudiosos da área sobre a inexistência de uma formação específica voltada ao professor universitário, a reflexão apresentada enfoca o potencial formativo da atuação em caráter substitutivo e sua relação com a aprendizagem da docência neste nível de ensino.

Para tanto, foram trazidas ao debate reflexões sobre experiências acompanhadas no decorrer das trajetórias formativas de professores substitutos, as quais possibilitam indicar a atuação compartilhada e a inserção em grupos de pesquisa como estratégias formativas capazes de converter este espaço marcado pela provisoriedade, num lugar de aprendizagem docente neste nível de ensino, à medida que viabiliza o desenvolvimento de atitudes de auto-reflexão e de tomada de consciência imprescindíveis à atividade docente.

Desse modo, acreditamos que a instância departamental, espaço da unidade docente, possa tornar-se um *lugar* no qual as ações formativas sejam capazes de potencializar o desenvolvimento da professoralidade dos docentes iniciantes na educação superior, à medida que compreendemos a Universidade como uma organização aprendente, ou seja, uma organização

que continuamente pensa a si própria, na sua missão social, na sua estrutura e, portanto, necessita qualificar não somente os que nela estudam, mas também os que nela atuam (ALARCAO, 2001).

É necessário ter em mente que o percurso docente rumo a professoralidade, passa por um desenvolvimento profissional consistente, organizado institucionalmente através da produção de *lugares* de sentido e significado, nos quais as redes de interação e de mediação possibilitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação (ISAIA & BOLZAN, 2007).

Assim, pensamos que tais ações podem ser levadas em conta pelas instituições de Ensino Superior, pois a constituição desse *lugar* emerge como uma possibilidade de formação em serviço não só para professores iniciantes (substitutos ou não), como também para os professores efetivos a partir da composição de um território no qual se viabilize a construção de conhecimento compartilhado, lugar de trocas e de confronto de pontos de vistas divergentes implicando na autonomia dos docentes, favorecendo o avanço das redes de relações e do desenvolvimento profissional (BOLZAN, 2006), rumo à professoralidade.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, I. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARAÚJO, T. R. **A formação do professor universitário**: um convite à reflexão. Disponível em: <[www.cesuc.br/revista/ed2/FORMACAO DO PROFESSOR.pdf](http://www.cesuc.br/revista/ed2/FORMACAO_DO_PROFESSOR.pdf)>. Acesso em: mar. 2008.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores**: construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

_____. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Formação da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Editora Chefe) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário, v.2, 2006, 609p.

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

BRASIL. **Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e da outras providências. Brasília, DF. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 de maio de 2008.

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

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto Editora. Porto. Portugal. 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** Porto Editora. Portugal, 1992.

KOEHLER, S. E. **A trajetória institucional/docente do professor substituto.** 154 p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2006, Brasil.

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

_____. Desafios à educação superior: pressupostos a considerar (p.63-84) In: RISTOFF, Dilvo & SEVIGNANI, Palmira.(Org.). **Docência na Educação Superior:** Brasília 1º e 2º de dezembro de 2005. Brasília: INEP, 2006. XXp – (Coleção Educação Superior em Debate, v.5).

_____.; BOLZAN. D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, v.29, n2, p. 121-133. Santa Maria: UFSM, 2004.

_____.; _____. 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. São Leopoldo: UNISSINOS, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. In: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 10.11.2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação, v.1).

SCHÖN. D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.

ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK

Mestre em Educação. Professora Substituta no Departamento de Metodologia do Ensino, CE/UFSM.
E-mail: anapowaczuk@bol.com.br

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino/CE/UFSM. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação.
E-mail: professoraodoris@smail.ufsm.br

Recebido em 15/01/2008
Publicado em 02/07/2008