

**Docência Orientada: Aprendizagens Com-  
partilhadas  
no Ensino Universitário**

**Oriented Teaching: Sharing Learnings At  
Universitary Teaching**

Valeska Fortes de OLIVEIRA\*

RESUMO

Aprende-se a ser professor em diferentes espaços e tempos. O artigo trata de algumas reflexões construídas acerca de uma experiência de aprendizagem realizada na Docência Orientada, disciplina curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, com professoras mestradas sob minha orientação. Toma como referência parte de uma pesquisa sobre as contribuições da docência Orientada num projeto de formação de professores, em nível de pós-graduação. Os depoimentos foram produzidos com base em escritas autobiográficas, construídas a partir do desafio da questão: Docência Orientada: as aprendizagens que venho construindo. O que esperava encontrar e o que encontrei no espaço da docência no ensino superior? Além das escritas das professoras que participam da experiência do ensino e da aprendizagem no espaço da universidade, o texto toma ainda como referência um memorial apresentado por um dos mestrados da turma 2004 que explicita sua escolha pela profissão de professor no curso de Medicina, assim como suas representações sobre a docência. Tomando a questão “como e onde se aprende a ser professor no ensino superior?” vou tecendo uma interlocução com as escritas e com alguns autores que entram no cenário, auxiliando a experiência analítica. A categoria central - aprendizagens para sermos professores no ensino superior - nos encaminha para outros movimentos e momentos reflexivos, quando somos convidados a pensar a formação de professores para além dos cursos acadêmicos de formação inicial. Percebemos, então, que o espaço da pós-graduação não foi concebido como locus de formação de um professor; ao contrário, na sua criação, pensamos na preparação de pesquisadores. Posto isso, temos uma possibilidade de aprendizagem sobre a docência na universidade, na experiência de atuação compartilhada na sala de aula, principalmente, tratando-se de um curso de pós-graduação, com uma linha intitulada “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”. Algumas considerações podem ser trazidas como possíveis conclusões: a experimentação da Docência Orientada como um tempo/espaço

---

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria -UFSM. E-mail: guiza@terra.com.br

*Olhar de professor*, Ponta Grossa, 7(1): 149-160, 2004.

formador tem possibilitado, além da construção de processos de identificação com a docência, a construção de alternativas de ensino na perspectiva da construção de uma pedagogia universitária. Afastando-se da concepção de ensino como dom, como vocação ou “amadorismo”, há nas escritas o desejo da construção de um perfil profissional, uma professoralidade que toma como fonte de construção de saberes professores que produziram marcas nas suas trajetórias de formação acadêmica.

Palavras-chave: docência orientada - aprendizagens - formação - ensino superior.

#### ABSTRACT

It learns to be teacher in different space and times. This article is about some reflections elaborated about a learning practice accomplished at Oriented Teaching, a curricular subject of Education Post-Graduation Program of Federal University of Santa Maria, with teachers studying master course guided by my orientation. It takes as reference part of a research about some contributions of Oriented Teaching on a teacher's background project, post graduation level. The depositions were taken based on autobiographic written, concerning the point: Oriented Teaching: the learning I have been elaborating, and what I supposed to find and really found in the teaching space at superior teaching? Beyond the teachers' written those participate of teaching experience and the learning at the university space, the text gets as reference a memorial presented by a master course student, class of 2004, that explain his choice in been professor at Medicine Course, as its representations about the teaching. Considering the question “how and where the person learns to be teacher at superior course?” I am commenting the written articulating to some authors that are in the scene guiding the analysis. The central category – learning to be superior teaching teachers, lead us to other reflexive moments, inviting us to think about the teachers background farther on academic courses of initial formation. We noticed that the post-graduation space was not conceived as a locus of a teacher background, on the contrary, on its creation, we understood it as a forming researchers course. That's why; we have a possibility of learning about teaching at university, into the experience of sharing teaching in the classroom, mainly in a post-graduation course, within a line of studies entitled “Formation, Knowledge and Professional Development”. Some points can be considered in the conclusion: the practicing of Oriented Teaching as a former time/space has provided moreover the identification processes with the teaching, the construction of teaching alternatives into the perspective of an elaboration of an university pedagogy. Denying the conception of a teaching as a gift, vocation or amateurism, there are in the written the aspiration of a professional profile building, a teacher professionalism that takes as a source of elaborating of knowledge, teachers those let some marks on their trajectory of academic background.

Key words: oriented teaching - learning - background - superior teaching.

\*

## 1. AS PAISAGENS, OS CENÁRIOS E O CONTEXTO INVESTIGATIVO...

*Contamos as histórias de nossas vidas de muitos modos - formais e informais - no dia-a-dia, preenchemos requerimentos, escrevemos cartas e falamos com os colegas e amigos acerca de nossas experiências. (HUBERMAN, 1992, p. 31-62).*

Este texto explicita uma pesquisa iniciada com professores e professoras que estão fazendo o seu Mestrado na área da Educação, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Fala de alguns processos de aprendizagens, no espaço da universidade, através da “Docência Orientada”, atividade prevista no Regimento da Pós-Graduação dessa Instituição, validando 15 h/a e um crédito para os mestrandos e mestrandas que se matricularem no semestre e desenvolverem o trabalho com os professores responsáveis por disciplinas nos cursos de Graduação da Instituição. A modalidade de Docência Orientada tem sido estimulada para os alunos que desejam viver a experiência docente no ensino superior e, ainda, para os alunos que têm nas suas pesquisas investigações que falem de perto às questões da formação acadêmica e formação continuada. É recomendada e, em alguns cursos da instituição, exigida para alunos bolsistas, por recomendação da própria CAPES, como instituição de fomento das pesquisas em

nível de Pós-Graduação.

Os depoimentos de professores concedidos a mim, como presentes, são de mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, e foram produzidos a partir de narrativas provocadas pela experiência de escrever sobre si, de acionar a memória trabalhando na reconstrução de acontecimentos, de imagens, de registros que foram produzindo o que são hoje como pessoas e como profissionais. A outra modalidade de escrita autobiográfica utilizada nesta pesquisa e da qual me valho neste artigo é o memorial de vida, construído por um professor do curso de medicina da Universidade Federal de Santa Maria, por ocasião do processo seletivo do curso de Mestrado em Educação, turma de 2004.

A partir da problemática de investigação: como e onde se forma um professor universitário, busco, nas narrativas escritas, os movimentos, os sentidos/significados construídos por professores que desejam conhecer o espaço da docência no ensino superior. Busca, também, refletir como eles vêm se produzindo professores a partir da concepção de formação como um “continuum”, como um processo onde as experiências “se dão a nós” e “nós a elas”, ao longo das nossas trajetórias de vida.

As escritas, autobiográficas, foram solicitadas a partir de questões de pesquisa: a docência no ensino superior: as aprendizagens que venho

construindo (o que pensava em encontrar e o que estou encontrando nesta experiência? Com quem, com que imagens, modelos, repertórios me reencontro nesta experimentação?). Por se tratar do desafio da escrita, o trabalho reflexivo foi acionado e o que obtive foram textos muito belos, narrativas dos professores sobre si mesmos, compostas como folhas de um diário.

Ao escrever sobre “diários íntimos de professoras: letras que duram”, Cunha (apud MIGNOT et al, 2000) assevera:

*Praticado na intimidade, onde é possível estar emocionalmente nu e formalmente decomposto, o diário procede de um reconhecimento de si pela escrita que, efetuada em solidão, faz mais sincero do que quando se dirige a outrem. Em geral, tais arquivos íntimos fazem alusões enigmáticas a fatos e pessoas; são receptáculos de impulsos, crises, confidências, que, por acompanhar o andamento do calendário, não são construções meramente retrospectivas, como as autobiográficas, por exemplo.*

Utilizo aqui a metáfora da folha do diário, pois nas escritas que me foram dadas aparecem sentimentos, emoções, aprendizagens, conhecimentos e autoconhecimento de professores pesquisadores, desejosos da experiência da sala de aula no ensino superior, como pode ser percebido nos seus relatos:

*Desde minha infância, enquanto*

*aluna, a possibilidade de ser professora de universidade tornava-se uma de minhas aspirações, tanto que, no mesmo dia em que saíu a lista de aprovação no mestrado, ao encontrar minha orientadora e ser cumprimentada por ela, solicitei-lhe: - Val, quero fazer docência orientada, neste semestre, e se possível na disciplina de História da Educação. (...) A docência para mim, inicialmente, representava a realização deste sonho. (Professora Ana)*

*A Docência Orientada vinha demarcando interesse nas minhas perspectivas de mestranda: aquele desejo de ver-se ao lado da professora de ensino superior. (Professora Magália)*

*A primeira aula da docência foi muito esperada, planejada, sonhada. (Professora Janine).*

Percebe-se nos depoimentos, a expectativa em estar nesse espaço - a sala de aula do ensino superior - confrontando também os saberes pessoais e profissionais já construídos, em outros espaços.

Falando das aprendizagens dos alunos nos espaços universitários, Zabalza (2004, p. 189), afirma:

*Uma preocupação essencial para quem desenvolve seu trabalho formativo na universidade é a reconsideração constante dos processos e das estratégias por meio dos quais os estudantes chegam à aprendizagem. Somente a partir de um claro conhecimento*

*desses processos estaremos em condições de poder aprimorá-lo, ajustando para isso nossos métodos de ensino. No entanto, os métodos de ensino e os processos que os estudantes aplicam para realizar a aprendizagem pertencem, na maioria das vezes, à esfera das instituições e/ou das aprendizagens práticas (o que a pessoa acaba aprendendo depois de anos como professor).*

As aprendizagens a que o autor se refere são de toda a ordem: de conhecimentos, de metodologias, de gestão da sala de aula, das relações interpessoais, gerando uma ressignificação, inclusive, nos processos formativos dos alunos em determinadas disciplinas cursadas na formação inicial.

Nos depoimentos das professoras, esses processos formativos são revisitados:

*O primeiro encontro foi de certa forma uma maneira de eu visitar meu passado. Não fiz o curso de Pedagogia na UFSM porque tive que ir para outro lugar. Quando cheguei na sala de aula pela primeira vez, era como se estivesse voltado a um tempo que foi deixado para trás, onde esperei viver e não vivi. Vi mais ou menos 80 meninas e um menino, que estavam com seus olhos a observar tudo, cada movimento; escutar cada palavra, cada silên-*

*cio. Lembrei de como eu era quando tinha meus 19 anos e estava no lugar delas e dele. Lembrei do meu primeiro dia de aula. Lembrei de minhas professoras. Lembrei dos textos que tive que ler. Lembrei dos trabalhos que tive de escrever. Lembrei que mal sabia ligar um computador e por não saber quase nada de informática, joguei um disquete no lixo porque estava com vírus. (Professora Janine).*

*Desejo específico, oriundo da influência das minhas professoras de História de Educação Geral, do curso de Educação Especial - Habilitação Deficientes Mentais da UFSM. Durante este curso, nesta disciplina, e em decorrência das professoras que tive, apaixonei-me perdidamente por História, almejando um dia vir trabalhar a mesma disciplina que encantou-me em uma faculdade. (Professora Ana).*

A professora Ana foi uma das mais brilhantes alunas de graduação, na minha trajetória de professora universitária. Lembro bem, ainda hoje, de como vibrava quando mostrávamos um livro ou um tema possível de ser investigado. Na disciplina de História da Educação, trabalhou com um texto clássico grego, organizando a dramatização e a expressão cênica do grupo. Ao se aproximar do grupo de pesquisas que coordeno<sup>1</sup>, foi convi-

<sup>1</sup> GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social)

dada para ser bolsista de iniciação científica pelo CNPq, frente à pesquisa integrada “Laboratório de Imagens: significações da docência na formação de professores”. O desafio da pesquisa e da participação em um projeto de investigação interinstitucional que envolve professores das redes de ensino, mestrandos do PPGE e ex-orientandos do Mestrado em Educação, realizando pesquisas integrantes do Laboratório, em outras Instituições de Ensino Superior, foi uma experiência com a qual Ana tenta “contagiar” as alunas das disciplinas em que está realizando a docência orientada e, ainda, a sua paixão pela leitura.

Como um espaço de formação e autoformação, professores formadores e professoras em formação inicial estão envolvidos com processos de ensino e de muitas aprendizagens. Como nos diz Larrosa (2002, p. 21), com possibilidades de construir saberes com base na experiência, entendendo-a como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

As colaboradoras na Docência Orientada revelam as múltiplas aprendizagens que vão se colocando nesse espaço/tempo de se identificarem e se produzirem professoras. A profissionalidade passa, também, por uma identificação com o espaço da docência.

*Gosto de aprender, talvez seja por isso que escolhi ser professora. Penso que mais do que ensinar algo a alguém, o que venho fazendo é estar sempre aprenden-*

*do. Gosto de ler, de estudar, de pesquisar, de escrever, de desafios. Tudo isso me é proporcionado na docência, porque posso fazer daquilo que mais gosto na minha profissão. (Professora Janine).*

*Começo falando da importância auferida aos termos iniciais: Teorias sociais da educação. Esses termos são remetidos à Teorias da Educação estudadas na Docência Orientada dessa referida disciplina, onde me coloquei em interlocução com muitas teorias que me reportaram a uma ação reflexiva sobre as práticas norteadoras da minha docência nesses vinte e três anos de professora. Nesse momento, tentei entender quais teorias perpassaram as minhas práticas com maior relevância e questionar o porquê do distanciamento de discussões coletivas sobre teorias e práticas nas instituições escolares pelas quais permeei. (Professora Magália).*

Ao revisitar teorias, as professoras foram acometidas de algumas sensações e sentimentos: no caso da última professora, questões e reflexões foram se colocando na sua trajetória como docente, momento em que ela faz referência à ausência de alguns estudos no seu processo de formação inicial. O fato denota que, nesse processo, nem sempre se possibilita aos professores formadores o contato e o estudo de temas que devem

trabalhar com os alunos do curso de Pedagogia.

As aprendizagens vão em diversas direções e acontecem nas múltiplas experiências com os textos, com o planejamento didático, com os filmes, com os debates, com as avaliações, com a leitura dos trabalhos produzidos pelas alunas do curso de Pedagogia.

A prática na Docência Orientada me remete a uma pergunta que tem sido enfatizada por pesquisadores sobre o ensino no ensino superior, sobre as pedagogias universitárias: Mas onde e como se aprende a ser professor?

Um dos professores que colaborou na tessitura deste texto presenteou-me com o seu memorial, escrito por ocasião da sua participação<sup>2</sup> no processo de seleção da turma do Mestrado em Educação, ano 2004, na qual também me apóio para a construção de algumas reflexões sobre a docência no ensino superior.

O fragmento que segue mostra as inquietações de um profissional que, sendo médico, decide olhar seu desenvolvimento na profissão de professor universitário. As demandas que foram se colocando no seu trabalho vão desde o envolvimento com a Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Medicina da UFSM, até a busca de alternativas pedagógicas

para o trabalho de formação de universitários que escolheram a medicina como profissão.

*Tentei aprender sozinho, mas só encontrei livros que mais pareciam coletâneas de receita de bolo. Ao menos na área do ensino médico a maior parte da literatura disponível enfatiza mais aspectos técnicos do tipo impositivo da voz e do uso do data-show do que as questões mais profundas, as motivações e os sentimentos implicados no ato de ensinar. (...) Por ter optado por seguir uma carreira docente me incomoda esse nosso 'amadorismo' como professores. Passei a me dar conta de um fato que é óbvio e simples para quem lida com educação: ser professor não é consequência de ser um bom técnico. Ser professor implica em estudar e se aprimorar como professor. (Professor Guto).*

As pesquisas sobre o pensamento do professor têm apontado para processos criativos, em que os docentes têm sido capazes de construir conhecimentos frente aos problemas e à complexidade da sala de aula, bem como aos desafios da própria profissão.

Segundo Pérez-Gómez (1992, p.102),  
*(...) parte-se da análise das prá-*

<sup>2</sup> Para os candidatos com formação em outras áreas que não as Licenciaturas, uma das exigências para a inscrição no processo seletivo era um Memorial Descritivo da sua trajetória profissional e a explicitação dos motivos pela escolha da Educação como área formativa em nível de Pós-Graduação.

*ticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.*

O aprimoramento referido pelo professor Guto é um continuum na profissão. Ninguém nasce e nem mesmo é professor por vocação ou por talento na área específica de conhecimento, como nos diz Gauthier (1998, p. 78): “o exercício de uma profissão implica uma atividade intelectual - voltada tanto para a concepção como para a execução - que compromete a responsabilidade individual do agente.”

Não estou, aqui, eximindo as responsabilidades das Instituições, quanto às políticas de formação continuada dos seus profissionais, pois estas são indispensáveis para o desenvolvimento profissional dos agentes e das próprias IES<sup>3</sup>. Os projetos de formação planejados pelas instituições poderiam ter como referência o pensamento e as experiências construídas pelos profissionais, nos seus ambientes de trabalho.

Conforme Garcia (1999, p. 55), a

investigação sobre o pensamento do professor tem apontado que “(...) os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência”.

A questão “onde se forma um professor universitário” tem, ainda, outras possibilidades de reflexão, para além da afirmação que é um processo continuum e que não inicia na formação acadêmica. Ela pode ter o seu começo já nas referências dos professores sobre processos de escolarização que ficaram para trás, os quais, revisitados através do trabalho da memória, acabam por reverenciar perfis profissionais e pessoais que marcaram e que ficaram como possíveis “modelos”.

A Docência Orientada acaba também por se configurar como um dispositivo de formação, “um espaço/tempo” onde, como diz uma das professoras colaboradoras, acaba ressignificando a posição de professora no ensino superior.

*Enquanto professora na docência orientada, nas disciplinas de Sociologia da Educação e Teorias da Educação, das acadêmicas do primeiro e terceiro semestre, respectivamente, estou ressignificando minha posição sobre o que é ser professora na educação superior. Enquanto alunas, esperamos que o professor traga tudo pronto, esperamos que ele dê receitas de como “dar*

---

<sup>3</sup> Instituições de Ensino Superior.

aula”, esperamos que os textos escolhidos sejam, sempre aquilo que imaginávamos. Ou seja, mesmo em um curso de formação de professores, em que sabemos que não há receita para ensinar, ou para ser um bom professor, continuamos a criticar o professor formador porque ele não tem tais receitas. (Professora Janine).

A reflexão produzida pela professora mostra que mesmo um curso que se propõe a formar professores não dá garantias de que um bom professor vai sair bem preparado para os desafios da docência e que, em se tratando da docência universitária, não há mesmo essa possibilidade, pois o ensino universitário e o professor formador, assim como uma pedagogia universitária, configuram-se, muito recentemente, como uma pauta de questões investigativas para pesquisadores do ensino superior.

Ao abordar o sentido da formação no ensino universitário, Zabalza (2004, p. 39) destaca:

*A importância da formação deriva, a meu ver, de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, aperfeiçoamento que tem de ser entendido em um sentido global: crescer como pessoas. Levando isso ao extremo, torna-se desnecessário falar a respeito da contínua formação se não é sob a*

*perspectiva de crescer como pessoas. Qual é o sentido de sermos profissionais cada vez mais informados e competentes se isso, ao mesmo tempo, não supõe nos aperfeiçoarmos com pessoas?*

A formação trazida pelo autor toma o sentido atribuído por Foucault (1995, p. 48) às chamava “Tecnologias do Eu”,

*aquelas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda dos outros, certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.*

Os processos nos quais as pessoas estão colocadas em reflexão consigo mesmas acionam com dispositivos de “cuidado de si”<sup>4</sup>, de produção de si. O desenvolvimento pessoal e profissional no sentido do cuidado consigo é revelado na escrita de uma das colaboradoras: numa perspectiva de olhar o passado, ela o ressignifica a partir de algumas experiências que, ao serem oferecidas, nem sempre são percebidas como importantes naquele momento da vida e, muitas vezes, nem mesmo acolhidas por nós.

*Se eu pudesse voltar a ser aluna*

<sup>4</sup> Sobre o uso desse conceito na pesquisa com professores remetemos ao trabalho de Kurek (2002).

*(graduação) investiria mais em livros, faria muito mais viagens de estudos, não me importaria de incomodar algumas pessoas. Continuaría sendo cri-cri, sendo verdadeira, querendo aprender mais e mais, participando de movimentos estudantis, procurando ter uma formação não só nas teorias educacionais, mas também de uma forma em geral: escutando música, lendo literatura, assistindo filmes. E já que o tempo não volta, o que venho fazendo é conversar com as meninas. (Professora Janine).*

Na experiência do trabalho compartilhado na docência das disciplinas de “Teorias da Educação” e “Sociologia da Educação” com as acadêmicas do curso de Pedagogia - Educação Infantil e Pedagogia - Anos Iniciais, percebo que as professoras colaboradoras tentam passar visceralmente suas vivências e seus afetos com a literatura, com a expressão cênica, com a pesquisa como experiências que produziram nelas dispositivos formativos significativos na sua construção como pessoas e como professoras.

## **2. JÁ FINALIZANDO, MAS NÃO CONCLUINDO...**

Ao finalizar, registro os significados produzidos também na minha experiência de professora formadora no espaço da universidade, compartilhando saberes, afetos, habilidades,

mas, principalmente, valores e posturas que venho avaliando através de um processo retrospectivo, construtivo e criativo. Compartilhar do espaço da docência com professoras de outras gerações tem sido, também para mim, um dispositivo de formação e de possibilidade de instituição de uma outra cultura docente que se afasta da concepção de “solidão pedagógica” (ISAIA, 2003), vivida nesses espaços.

Compartilho também da idéia apresentada por essa pesquisadora, quando se refere à dimensão pessoal da docência e à postura auto-reflexiva dos professores. Aponta Isaia (2003, p. 275) que “estes, ao estarem envolvidos no processo de refletir suas trajetórias docentes, podem resignificá-las e transformá-las.”

Ao aceitarem o desafio da escrita autobiográfica e revisitarem suas memórias, reconstrutoras das experiências vividas, as professoras e o professor, colaboradores neste texto, projetaram-se na perspectiva de desenvolvimentos pessoais e profissionais a partir das complexas e múltiplas aprendizagens, num tempo e num espaço de muitas intensidades.

As narrativas escritas tem se constituído em dispositivos que acionam com a “experiência de si”, possibilitando processos formativos/ autoformativos, em que revisitamos repertórios, modelos, acontecimentos, registros.

A escrita autobiográfica, diferente da oralidade, parece-nos mais

detalhista, mais “precisa”, mais exigente, menos fugaz. Sobre essa fugacidade, Larrosa (2004) escreve que a oralidade é o lugar da fugacidade da palavra: a palavra que se ouve é a palavra perdida que nunca voltará, a que chegou e se foi e a que, sem se poder evitar, se perde. Ao escutar, existe algo que sempre fica para trás, e é impossível ir para trás para recuperá-lo.

Através das narrativas escritas podemos ter acesso aos movimentos e experimentações daqueles que vêm se produzindo professores em espaços e tempos singularmente diferentes. Ou, na melhor das hipóteses, podemos conhecer aprendizagens significativas que vêm sendo construídas no espaço da docência no ensino superior.

#### REFERÊNCIAS

- AMARAL, J. B. **O que eu esperava e o que encontrei na docência orientada**. Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004. (Digitado)
- BASSI, L. A. P. **Memorial descritivo**. Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003. (Digitado)
- BENINI, M. M. G. **Teorias sociais da educação**: possibilidades de releitura e reconstrução da docência em outros espaços e tempos. Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004. (Digitado)
- CUNHA, M. T. S. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, A. C. V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. (Orgs.). **Refúgios do eu**: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.
- FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona, Es: Paidós, 1995.
- GARCIA, M. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999 (Coleção Ciências da Educação - Século XXI).
- GAUTHIER, C. et al. **Por um teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- KUREK, D. L.; OLIVEIRA, V. F. O “cuidado de si” na produção da subjetividade docente. In: VASCONCELOS, J. G.; MAGALHÃES JR, A. G. (Orgs.). **Um dispositivo chamado Foucault**. Fortaleza: LCR, 2002. (Coleção Diálogos Intempestivos - 5).
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, jan.-abr. 2002.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS; RIES, 2003.
- PEREIRA, M. V. Subjetividade e memória: algumas considerações sobre formação e autoformação. In: OLIVEIRA, V. F. **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prá-

tico do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 95-114.

STEFANO, A. P. **Docência orientada**. Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004. (Digitado)

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.