

PROFESSORES DE UMA IES PÚBLICA E DE UMA IES CONFSSIONAL: COMPARANDO TRAJETÓRIAS DOCENTES

TEACHERS FROM A PUBLIC HIGHER LEARNING INSTITUTION AND TEACHERS
FROM A METHODIST HIGHER LEARNING INSTITUTION: A TEACHING PATH COMPARISON

SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA*
ANDRÉIA DE MELLO BUSS DE CASTRO**

RESUMO

O presente artigo envolve um estudo comparativo de professores de licenciatura e de bacharelado de duas instituições de Ensino Superior (IES), uma pública e outra confessional, situadas no Rio Grande do Sul, Brasil. A importância desta abordagem está em viabilizar uma visão de conjunto das trajetórias docentes dos professores de ambas as instituições. Utilizou-se um questionário adequado às características de cada instituição. A abordagem metodológica foi de cunho quantitativo por envolver procedimentos estatísticos. Entretanto, a preocupação foi com o significado dos percentuais encontrados para a compreensão dessas trajetórias. Contou-se com 616 professores que representam 64,8% da IES pública e 35,2% da confessional. Os resultados foram analisados e discutidos a partir dos seguintes indicativos: características pessoais, formação acadêmica, trajetória profissional, produção acadêmico-científica e apreciação da docência. Assim, foi possível depreender-se que o contexto institucional em que atuam é um dos condicionantes de seu processo formativo. O grupo não apresentou clara consciência de sua função formadora e a necessidade de preparação específica para o magistério superior.

Palavras-chave: Trajetória docente; Instituições de Ensino Superior; Estudo comparativo.

ABSTRACT

This article consists of a comparative study on baccalaureate and licentiate teachers from two HLI, one public and the other one Methodist, both located in Rio Grande do Sul, Brazil. Its relevance lies in providing a collective vision of the teaching paths traveled by teachers from both institutions. A questionnaire, adapted to the characteristics of each institution, had been used. The methodological approach was quantitative, due to the necessary statistic procedures. However, the concern was on the meaning of the produced percentages in understanding those paths. We relied on 616 teachers who represented 64,8%, the Public HLI, and 35,2% , the Methodist HLI. The results had been analyzed and had been discussed taking into account the following evidence: personal traits, academic formation, professional path, academic-scientific work and teaching appreciation. Thus, we could infer that the institutional context in which they operate is a conditional in their formation process. The group failed to demonstrate a complete awareness of their formative role and the need for a higher teaching specific provision.

Keywords: Teaching path; Higher learning institutions; Comparative study.

* Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e professora do Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física e Matemática da UNIFRA, Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

** Bolsista de Apoio Técnico de Nível Superior do CNPq e Acadêmica do Curso de Especialização em Psicopedagogia da UNIFRA.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho envolve um estudo comparativo de professores de licenciatura e de bacharelado de duas Instituições de Ensino Superior (IES), uma pública e outra confessional, situadas no Rio Grande do Sul, Brasil.

A importância desta abordagem está em viabilizar uma visão de conjunto das trajetórias docentes dos professores das IES participantes.

A opção por docentes universitários respalda-se na convicção de que esses, mesmo sendo responsáveis pela formação inicial de futuros profissionais, não estão preparados para atuarem no nível de ensino que se encontram, na medida em que não receberam, em seus cursos de graduação de origem, formação específica para a docência superior. Advém daí a indagação: quem forma ou como se formam esses docentes? (ISAIA, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006a, 2006b; ISAIA; BOLZAN, 2007; Maciel, 2000). Uma possibilidade de resposta vincula-se à questão das trajetórias docentes, como balizadoras para a compreensão dos processos dos sujeitos envolvidos, perpassando a questão dos ciclos de vida profissional docente¹.

Nessa perspectiva, o problema que norteou este trabalho diz respeito à seguinte

indagação: Que indicativos possibilitam uma comparação entre as trajetórias de professores de uma IES pública e de uma confessional?

Entendemos por indicativos marcas pessoais e profissionais que permeiam a trajetória docente, condicionando seu percurso. A análise dos resultados foi orientada pelos seguintes eixos de análise: características pessoais, formação acadêmica, trajetória profissional, produção acadêmico-científica e apreciação da docência.

Para responder à questão, os procedimentos metodológicos tiveram cunho quantitativo, por meio de um questionário com perguntas objetivas, trabalhadas a partir do Programa Estatística, versão 6.0 e Planilha Excel. Contudo, os dados obtidos foram analisados em uma dimensão qualitativa, buscando-se encontrar os devidos significados para a compreensão do trabalho docente dos professores envolvidos. Dessa forma, de acordo com Cook e Reichardt (1986), entende-se que procedimentos quanti-qualitativos podem ser utilizados a fim de se atender melhor aos objetivos propostos de uma pesquisa.

Considerando os preceitos éticos em pesquisas com seres humanos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa das instituições envolvidas sob registro nº 107.2005.3 e nº 002599/2004-39, assim

¹ Processo complexo representativo da trama de percursos profissionais possíveis vividos em diferentes espaços institucionais, nos quais a profissão docente se desenrola. Abarca uma sucessão de anos combinados com fases que podem apresentar mais de uma temática e, para cada fase, entradas e saídas diversificadas ao longo da carreira docente. Mesmo que haja certa standardização sequencial, os acontecimentos dentro de cada etapa são percebidos e enfrentados de forma idiossincrática pelos professores (HUBERMAN, 1989; 1998). Esse processo compreende momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade, demarcando que, apesar de sequencial, não se apresenta de forma linear. Os ciclos de vida profissional correspondem aos momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novas fases ou percursos que podem ser trilhados pelos docentes. Sobre os ciclos específicos aos professores do ensino superior não existem estudos conclusivos, sendo necessário investir em pesquisa na tentativa de apreender os prováveis percursos e suas temáticas significativas ao longo da carreira docente (ISAIA, 2006, p. 369).

como os professores participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Para o delineamento das trajetórias docentes, contamos com a participação de 399 professores da Instituição pública e 217 da IES confessional, com um total de 616 professores, que representam 64,8% da IES pública e 35,2% da confessional.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados foram analisados e discutidos a partir dos seguintes indicativos: características pessoais, formação acadêmica, percurso profissional, produção acadêmico-científica e apreciação da docência.

Características pessoais

Constata-se que o grupo de professores da IES pública situa-se principalmente na faixa de idade que vai dos 36 aos 55 anos, predominando adultos médios, já na IES confessional o grupo de professores envolvidos encontra-se em sua maioria na faixa etária que vai dos 25 aos 45 anos, indicando uma prevalência do adulto jovem, como se pode verificar no gráfico 1.

Assim, os grupos concentram-se, em termos de ciclo vital, no que Erikson (1985) denomina de vida adulta. Entendemos que o transcorrer dessa etapa se constitui como um dos momentos importantes da trajetória docente por envolver simultaneamente perdas, ganhos, aquisições e novas reorganizações. Dessa forma, no seu decorrer, vai se alterando o modo como os adultos/professores e o mundo

do trabalho transacionam, influenciando-se mutuamente.

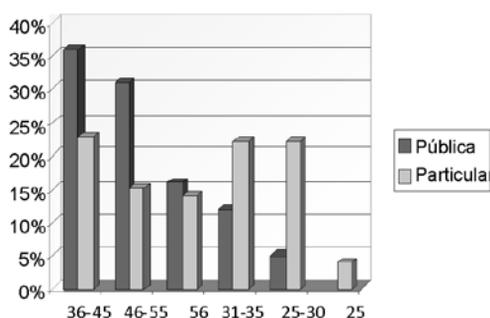


Gráfico 1 – Idade comparativa de docentes de uma IES pública e de uma particular.

A carreira acadêmica, por sua especificidade, pode contemplar, conforme estimativa de Palácios (2004) sobre a vida adulta, professores, no espectro que vai dos 25 aos 75 anos, principalmente aqueles engajados na Educação Superior. Enquanto tiverem idade biológica, psicológica, social e funcional adequadas, os docentes podem se manter ativos no meio acadêmico e colaborar com a formação de novas gerações de profissionais, alocados em diferentes áreas, bem como com a de futuros mestres e doutores. A atividade gerativa, própria à docência, contribui para o sentido de realização, tanto na dimensão pessoal quanto profissional desses sujeitos.

Em relação ao sexo, os professores da IES pública são em sua maioria homens, enquanto que na IES confessional há prevalência está no sexo feminino.

Formação acadêmica

Quanto à titulação, os docentes da IES pública estão distribuídos entre mestres, 40%, e

doutores, 37%, já o grupo da IES confessional é formado majoritariamente por mestres, o que representa 68% dos professores envolvidos na pesquisa (Gráfico 2):

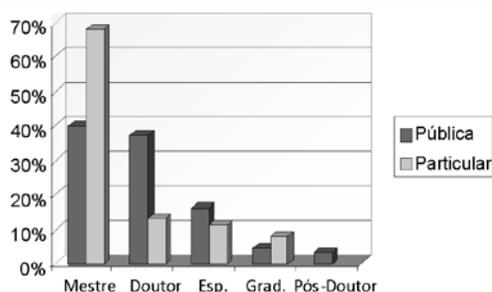


Gráfico 2 – Titulação comparativa de docentes de uma IES pública e de uma particular.

É possível depreender-se que o contexto universitário continua valorizando critérios voltados para a qualificação acadêmico-científica, sem levar em conta a real qualidade da formação docente. Essa para sua concretude, precisa compreender tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações formativas de cunho auto, hétero e interformativo. Desse modo, o processo formativo docente constitui-se a partir de relações interpessoais, envolvendo desde o período de preparação para a profissão/docência até o desenrolar de toda a carreira docente. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais/docentes subentendem um grupo de docentes interagindo e compartilhando experiências e competências, centradas em necessidades formativas comuns.

Os resultados aqui encontrados só apontam para a qualificação dos professores em relação à pesquisa, denotando pouca valorização para

o ensino. Tal fato pode levar a uma dicotomia entre essas duas instâncias, levando a uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador, inviabilizando, muitas vezes, que os professores se conscientizem de que são responsáveis pela preparação de futuros profissionais.

Percurso profissional

Na IES pública, a maioria dos seus docentes tem como regime de trabalho 40 horas com dedicação exclusiva, o que lhes possibilita se dedicarem prioritariamente à vida acadêmica. Na IES confessional, a maioria dos professores trabalham de 21 a 39 horas, enquadrando-se no tempo parcial, sendo que esse é variável conforme as necessidades da instituição, o que difere da pública, na qual o regime se mantém estável. Contudo, a IES confessional aproxima-se em muito do parâmetro das 40 horas se for considerado o elevado número de docentes que estão nesse enquadramento (Gráfico 3).

Quanto ao tempo de serviço na instituição pública, os docentes encontram-se predominantemente com mais de 21 anos de carreira, o que denota a supremacia da fase final da carreira, indicando um grupo que possivelmente possui um repertório pedagógico mais consolidado.

Sabe-se, entretanto, que a experiência, em si, nada significa se não houver, por parte do professor e da instituição em que atua, um esforço consciente de auto e hétero reflexão em espaços institucionais voltados para o compartilhamento de vivências e estratégias em comum de aperfeiçoamento docente.

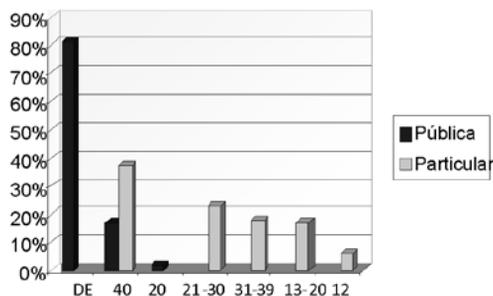


Gráfico 3 – Regime de trabalho comparativo de docentes de uma IES pública e de uma particular.

Já na instituição confessional, os professores situam-se nos primeiros cinco anos da carreira. Desses, 41% estão entre dois a cinco anos e 35% têm menos de dois anos, denotando que a instituição conta com docentes em anos iniciais da carreira. Esse dado permite inferir que a instituição poderá adotar uma política de desenvolvimento profissional docente capaz de qualificar e formar seus professores de acordo com o ideal formativo emanado de seu Plano Pedagógico. Além disso, há uma maior valorização dos espaços de aperfeiçoamento docente, representados pelas reuniões pedagógicas de curso e as inúmeras capacitações desenvolvidas ao longo do ano.

Com respeito ao número de disciplinas lecionadas, em ambas as instituições há uma equiparação quanto ao percentual de envolvimento dos professores em diversas disciplinas. Na IES confessional, 31% dos professores atuam em três disciplinas e, na pública, 30%, o que demonstra que, em ambas, os docentes são responsáveis por um número significativo de disciplinas, denotando um trabalho docente árduo em termos de preparação, acompanhamento e avaliação, como pode ser verificado no gráfico 5.

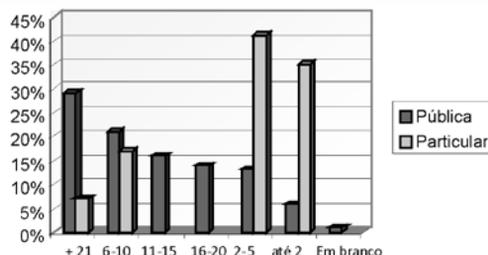


Gráfico 4 – Tempo de serviço comparativo de docentes de uma IES pública e de uma particular.

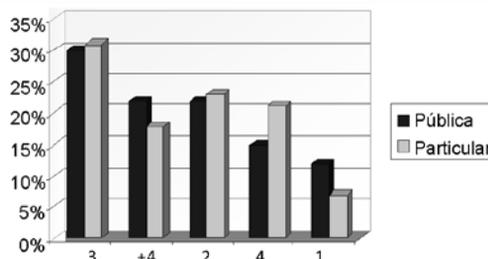


Gráfico 5 – Número de disciplinas lecionadas por docentes de uma IES pública e de uma particular.

Produção acadêmico-científica

Quanto a projetos de pesquisa, na IES confessional, 74% do grupo de professores está envolvido, sendo que, desses, 54% têm a função de coordenador, o que indica uma clara orientação para o incremento da pesquisa na instituição. Dos projetos desenvolvidos, 56% tiveram ou têm financiamento, sendo que a fonte financiadora é ainda majoritariamente a própria instituição.

Já na instituição pública, 84% dos docentes participantes desenvolvem projetos de pesquisa, sendo que 62% com função de coordenador e 71% têm projetos aprovados por órgãos financiadores, sendo desses 29% apoiados pela FIPE, que é da própria instituição. Esse resultado demarca a necessidade de ambas as instituições crescerem em termos de financiamento externo, como revelam os gráficos a seguir:

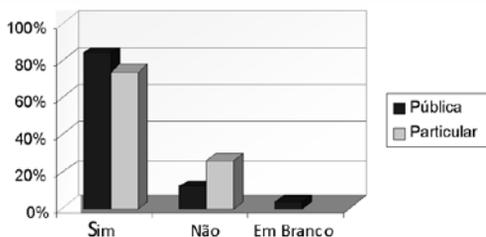


Gráfico 6 – Envolvimento em projetos de pesquisa de docentes de uma IES pública e de uma particular.

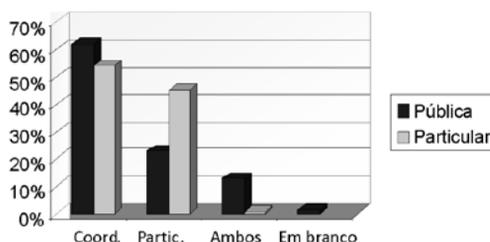


Gráfico 7 – Função exercida em projetos de pesquisa de docentes de uma IES pública e de uma particular.

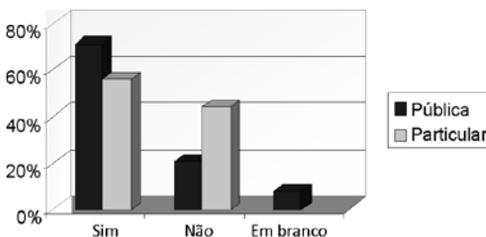


Gráfico 8 – Projetos de pesquisa de docentes de uma IES pública e de uma particular aprovados por órgãos financiadores.

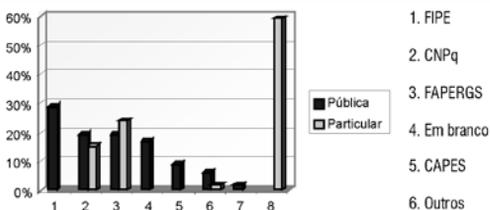


Gráfico 9 – Órgãos financiadores de docentes de uma IES pública e de uma particular.

Tendo em vista a participação em encontros científicos, verifica-se uma diferença percentual entre os dois grupos quanto à participação ativa na função de apresentador de trabalhos, seja na figura de conferencista, comunicador e oficinairo. Na IES pública, esse percentual foi de 76% enquanto que, na confessional, foi de 53%. O que se reflete na participação passiva, que na pública envolveu 19% dos professores e na IES confessional 38% (Gráfico 10).

Apesar da diferença percentual entre os grupos com respeito à participação passiva, podemos perceber o esforço do corpo docente de ambas as instituições na busca de uma produção acadêmico-científica condizente com o nível de envolvimento dos professores e suas atividades pesquisa. Contudo, essa diferença pode ser revertida na medida em que as políticas de fomento à produção, desenvolvidas na instituição confessional, encontrarem eco no autodesenvolvimento de seus docentes.

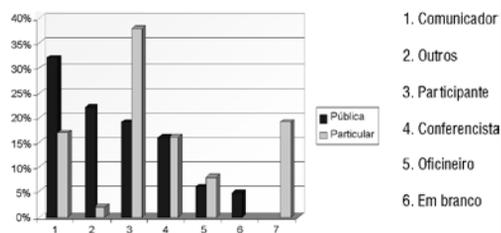


Gráfico 10 – Participação em encontros científicos de docentes de uma IES pública e de uma particular.

Com respeito às modalidades de atualização científico-acadêmica, 41% dos professores da IES pública e 25% dos docentes da IES confessional optaram por livros e artigos em revistas ou jornais especializados.

Destaca-se o fato de que 10% dos professores da instituição confessional consideram

os grupos de pesquisa como forma de atualização. Apesar de incipiente, a escolha dos grupos de pesquisa nessa modalidade demonstra que, aos poucos, a cultura da pesquisa coletiva vai se instalando na instituição. Tal opção não foi detectada na instituição pública, apesar dos grupos de pesquisa serem valorizados institucionalmente (Gráfico 11).

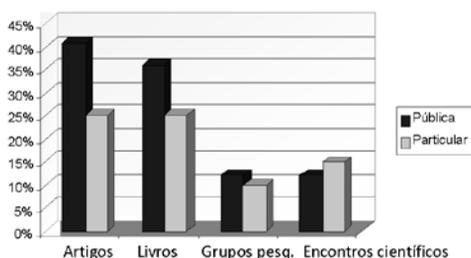


Gráfico 11 – Modalidades de atualização científico-acadêmicas utilizadas pela de docentes de uma IES pública e de uma particular.

Apreciação da docência

Ao perguntar se sua formação acadêmica trouxe subsídios para o trabalho docente, houve certa equidade nas respostas dos professores da IES pública entre as opções sim e não. Já na IES confessional a expressiva maioria dos docentes respondeu afirmativamente. Uma das possibilidades é a de que seus docentes estão levando em conta apenas o conteúdo específico de sua área de conhecimento, pouco reconhecendo a necessidade de integração dos conhecimentos específicos com os conhecimentos de natureza pedagógica e profissional, como evidencia o gráfico 12.

Quanto aos requisitos para o trabalho docente, a maioria dos professores da instituição pública destacaram, em termos pessoais, o compromisso com o desenvolvimento do

outro e a honestidade intelectual e pedagógica, indicando um alto nível de comprometimento educacional. A opção com maior incidência de escolha fecha com a característica marcante da adultez média, na qual a maioria dos professores se encontra, representada pela geratividade docente. Já outros docentes colocaram como requisitos indispensáveis à docência, além dos ligados à área específica de seu domínio de atuação, atualização e conhecimento, outros relacionados estritamente ao trabalho docente, envolvendo o modo de ensinar e o bom relacionamento com os alunos. Desse modo, os professores parecem não prescindir do conhecimento, da atualização e da experiência, transpondo-os para uma situação de ensino em que os alunos sejam considerados. Esses sujeitos, mesmo mantendo a identidade de suas profissões, dão-se conta de sua identidade como professores.

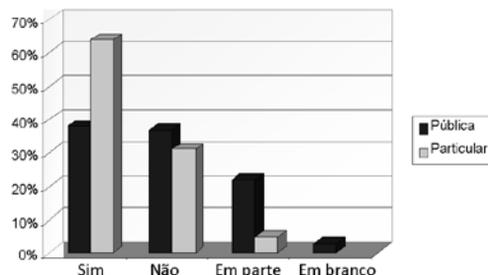


Gráfico 12 – Formação acadêmica e subsídios à docência para professores de uma IES pública e de uma particular.

Na IES confessional, foi possível encontrar sete categorias emergentes do posicionamento dos professores. Essas categorias envolveram: domínio de conteúdo; atualização na área de atuação; preocupação com questões

pedagógicas; valores humanos, valores cognitivos; valores éticos; valores atitudinais; empolgação com a docência.

Os achados indicam, em ambas as instituições, a preocupação dos professores com dimensões importantes da docência, ou seja, o conhecimento específico, o profissional e o pedagógico, sem esquecer a sensibilidade humana no trato com alunos e colegas.

Quanto ao nível de satisfação com a docência, ambos os grupos de professores consideraram-se satisfeitos com a profissão escolhida. E, coerentemente, esses sujeitos, em sua maioria, quando perguntados se escolheriam novamente a docência responderam afirmativamente, como podemos visualizar nos gráficos abaixo:

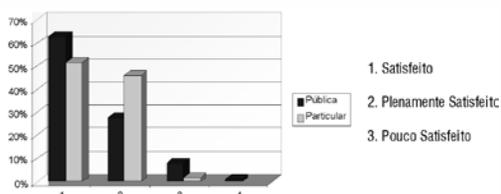


Gráfico 13 – Satisfação em relação à profissão por docentes de uma IES pública e de uma particular.

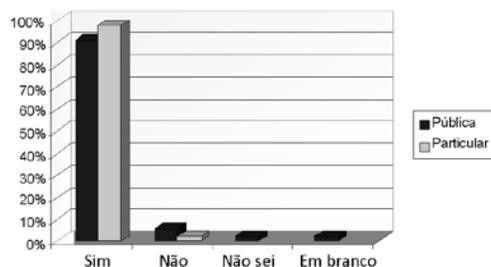


Gráfico 14 – Confirmação da escolha da profissão docente por docentes de uma IES pública e de uma particular.

Tal escolha justifica-se pela possibilidade de realização profissional, comprometimento com o ensino e gosto pelo envolvimento com os

alunos, indicando um alto grau de implicação afetiva com a docência que pode ser traduzida pela concepção de professor gerativo.

Assim, os sentimentos envolvem uma dinâmica entre as experiências, competências e expectativas próprias a cada docente em relação a valores, a expectativas e a normas elaboradas no contexto em que estão inseridos.

Os processos formativos, tanto docentes quanto discentes necessitam de sentimentos orientativos para sua consecução, levando professores e alunos a perceberem suas trajetórias de formação como significativas em termos de realização pessoal e profissional (HELLER, 1982; ISAIA, 2003).

COMPREENSÕES PRELIMINARES

Com base no percurso do grupo de professores envolvidos, foi possível depreender-se que o contexto institucional em que atuam é um dos condicionantes do trabalho docente. Nesse sentido, foi possível chegar-se às constatações seguintes.

O grupo não apresenta clara consciência de sua função formadora e da necessidade de preparação específica para o magistério superior, pois em seus cursos a tônica foi nos conhecimentos específicos e nas áreas profissionais e não em como ensinar na universidade. Assim, os docentes, mesmo estando cientes de sua função docente, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira, bem como o exercício profissional, bastassem para assegurar um bom desempenho docente. Essa constatação

vai ao encontro de outras pesquisas, como as de Zabalza (2004), Marcelo Garcia (1999), Behrens (1996). Outro indicativo que pode evidenciar a dificuldade dos professores em valorizarem o trabalho docente refere-se, quando indagados sobre o modo de atualização, à opção concentrou-se em encontros acadêmicos voltados para sua área específica, em detrimento a encontros direcionados para o ensino de suas áreas de domínio. Contudo, como foi visto no referencial teórico, a constituição do professor está na inter-relação entre conhecimentos específicos, pedagógicos e profissionais.

Mesmo que a meta dos docentes seja propiciar aos alunos uma sólida formação no domínio específico, eles não podem desconsiderar a dimensão pedagógica, pois é ela que integra tanto o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão específica, quanto o modo de ajudar os alunos na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção a sua autonomia formativa (ISAIA, 2001, 2003, 2004, 2006a, 2008). A importância da dimensão pedagógica está em compreender formas de conceber e desenvolver a docência, organizando estratégias pedagógicas que levem em conta a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para sua efetiva compreensão e consequente aplicação por parte dos alunos, a fim de que esses possam transformá-los em instrumentos internos capazes de mediar a construção de seu processo formativo.

Nesse sentido, partimos do entendimento de que as concepções de docência dos professores participantes comportam dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Essas concepções brotam da vivência dos docentes, apresentando

componentes explícitos (diretamente percebidos) e implícitos (indiretos, ocultos), bem como saberes advindos do senso comum e do conhecimento sistematicamente elaborado. Seu sentido está permeado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória do trabalho docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. Dessa forma, o trabalho docente pode constituir-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo perpassado não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético (ISAIA, 2001, 2003, 2006a). Assim, o modo como os professores percebem a si mesmos, seu próprio fazer pedagógico, os alunos, os colegas, a cultura acadêmica mais ampla em que estão inseridos e a instituição em que atuam é orientado por essas concepções que vêm construindo ao longo da carreira.

Além disso, o grupo demonstra estar envolvido afetivamente com o trabalho docente, na medida em que se sente responsável pelo desenvolvimento de seus alunos. Essa responsabilidade traduz-se no que se pode denominar de cuidado, compreendido como núcleo do sentimento docente. Isaia (1996, 2001, 2003, 2006a), em suas pesquisas, constata que esse cuidado pode ser responsável por um dos sentimentos orientadores da realização pessoal e profissional dos professores investigados. Talvez a implicação com o desenvolvimento do aluno seja responsável pelo nível de satisfação dos professores com a profissão escolhida.

Tal sentimento está vinculado ao interesse que os docentes participantes dispensam à formação de novas gerações de profissionais e explica porque ser professor adquire significância pessoal e profissional. Possivelmente, esse sen-

timento possibilita a esse grupo o que podemos denominar de aprendizagem por influência, isto é, que sejam referência de como ser professor para seus alunos, ultrapassando, assim, os aspectos cognitivos e técnicos da formação em direção aos pedagógico-formativos.

Dessa forma, a implicação com o desenvolvimento do aluno (cuidado) pode ser entendida como responsável pelo nível de satisfação dos professores. A realização desses sujeitos perpassa, portanto, o trabalho docente, enquanto fator de desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

COOK, T.; REICHARDT, C. **Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos**. Madrid: Morata, 1986.

ERIKSON, E. **El ciclo vital completado**. Buenos Aires: Paidós, 1985.

HELLER, A. **Teoría de los sentimientos**. Barcelona: Fontana, 1982.

ISAIA, S. O professor universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, M. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001. p. 35-60.

_____. O professor de licenciatura: desafios para sua formação. In: SILVA, L.; POLENZ, T. **Educação e Contemporaneidade**. Mudança de paradigmas na formação da Universidade. Canoas: Ed. ULBRA, 2002. p. 143-162.

_____. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241-251.

_____. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: V SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, PUCPR, **Anais...** Curitiba, 2004.

_____. Desafios para a docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. p. 63-84, Brasília: INEP, 2006a. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

_____. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**- v. 2. Brasília/ INEP, 2006b. p. 360, 369.

_____. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVERSINI, C; EGGERT, E.; PERES, E.; BONIN, I. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 618-635.

_____; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: PAPIRUS, 2007. p. 161-177.

MACIEL, A. **Formação na docência universitária?** Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

MARCELO GARCIA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: EUB, 1999.

PALÁCIOS, J. Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. In: COLL; MARCHESI; PALÁCIOS et al. **Desenvolvimento psicológico e educação.** v. 1. Porto Alegre: Artemed, 2004.

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

