

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES QUE ATUAM NAS LICENCIATURAS

Silvia Maria de Aguiar Isaia¹

Doris Pires Vargas Bolzan²

RESUMO

Esse texto aborda as trajetórias formativas de professores que atuam em Cursos de Licenciatura. É uma pesquisa desenvolvida com o apoio do CNPq que investigou docentes de uma universidade pública e de uma comunitária, a partir de um dois parâmetros: **trajetória institucional/docente** e **concepção de docência**. Os achados estão alicerçados em um questionário que contém questões preferencialmente objetivas e entrevistas narrativas que permitem depreender-se que os docentes, apesar de serem responsáveis pela formação de futuros professores não têm uma clara consciência de sua função como formadora, à medida que privilegiam o conhecimento específico de suas áreas. O exercício da docência permanece circunscrito à idéia de que não é preciso preparação específica para o magistério superior; que a realidade da Educação Básica é um horizonte sabido, mas pouco considerado nas trajetórias formativas; que o conhecimento do conteúdo específico pode levar à competência para ensinar, sem levar em conta a quem e para quê. O intuito desse estudo é alertar que não adianta investir na formação continuada dos docentes em serviço se as condições da **formação dos professores** formadores das licenciaturas não forem redimensionadas, permitindo a **tomada de consciência** do seu **papel de formadores**.

O Contexto e o tema

O foco de interesse desse estudo volta-se para a tessitura das trajetórias formativas de professores, atuantes em cursos de licenciatura, de IES pública e comunitária. A opção por esses professores respalda-se no pressuposto de que eles são os responsáveis pela formação de docentes que atuam ou atuarão na Educação Básica, mas, ao mesmo tempo, parecem estar distantes da realidade educacional para a qual estão incumbidos de preparar, encontrando-se, ainda, despreparados, em termos de formação específica, para atuarem no nível superior (ISAIA, 2002, 2003b, 2003c, 2006).

Nesse texto, a concepção de trajetória formativa a ser discutida parte da idéia de que às trajetórias pessoal e profissional dos professores se dão de forma inter-relacionada e que estes são sujeitos ativos e construtores de sua própria história de formação.

Ao partirmos dessa realidade, buscamos contribuir para a construção de novos caminhos inter e intra-institucional para a formação de professores que atuam em cursos de licenciatura.

¹ Professora Doutora do PPGE/CE/UFSM, Pesquisadora Produtividade CNPq, Professora Pesquisadora UNIFRA, Membro Fundador da RIES, Núcleo de Excelência em Ciência e Tecnologia- CNPq/FAPERGS, Pesquisadora do Observatório da Educação – INEP/CAPEs

² Professora Doutora do PPGE/CE/UFSM, Professora do Departamento de Metodologia do Ensino, Coordenadora Substituta do PPGE/CE/UFSM, Membro da RIES e participante do Observatório da Educação – INEP/CAPEs

Trama teórica

A preocupação com a formação dos docentes do ensino superior, mais especificamente aqueles que atuam nas licenciaturas, encontra eco nos estudos realizados por Isaia (1992, 2001, 2002, 2003a, b e c) sobre a perplexidade desses frente a sua prática educativa e sua solidão na condução da mesma. Assim, a questão que tem prevalecido diz respeito a quem forma ou como é formado o professor universitário? Principalmente, quem forma o formador de outros professores?

Portanto é indispensável retomar as questões relativas à formação dos professores de licenciatura e, para tanto, consideramos pertinente discutir alguns dos condicionantes responsáveis pela crise por que passam esses cursos. Entre os condicionantes circunstanciais destacamos a precária formação, o desprestígio sócio-profissional, institucional e acadêmico, a qualidade questionável da educação básica, a visão meramente administrativa dos departamentos nas IES em detrimento às questões pedagógicas, a falta de integração entre disciplinas, tanto de cunho específico quanto pedagógico, o tratamento diferenciado entre o ensino e a pesquisa, sendo esta mais valorizada e o distanciamento entre formação inicial e a realidade escolar (GATTI, 1992,1997; SANTOS, 1997).

Quanto aos estruturais salientamos, principalmente, a polêmica sobre o tipo de profissionais que as licenciaturas devem formar, ou seja, especialistas em áreas específicas do conhecimento, professores voltados à tradução dos conhecimentos de sua área para o ensino em que é crucial o saber ser professor, ou ainda, profissionais integrando simultaneamente a função de especialista e de professor (MAZZOTTI, 1993). Das três possibilidades indicadas a respeito dos condicionantes estruturais consideramos como pertinente a que se direciona para o **saber/conhecimento pedagógico**, ou seja, para o conhecimento de ser professor, sem, contudo, desvincula-lo do conhecimento específico. Neste sentido, entendemos que a aprendizagem docente é o caminho natural para a constituição das trajetórias formativas dos docentes. (ISAIA, 2004; ISAIA e BOLZAN, 2004, 2007a e b; BOLZAN e ISAIA 2006,). Assim, é possível afirmarmos que “à medida que observamos como os professores aprendem podemos compreender por que ensinam desta ou daquela maneira. Os construtos mentais dos docentes interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, indicando novas formas de intervenção didática” (BOLZAN, 2002:20).

Assim, os modos de atuação dos professores são definidos pelas suas trajetórias profissional e pessoal, revelando suas idéias e concepções acerca do seu fazer pedagógico. Entendemos que a destinação dos cursos de licenciatura estaria em formar professores para atuarem no ensino fundamental e médio, precisando, para tanto, articularem adequadamente

as disciplinas específicas e as disciplinas formativas, relacionando-as com a realidade da cultura escolar instituída juntamente com as experiências e os conhecimentos - conceituais, pedagógicos, experienciais, pessoais, entre outros - de que dispõem os professores, a partir de seu desenvolvimento profissional. (ISAIA e BOLZAN, 2007).

Desse modo, além da compreensão relativa ao contexto favorável à formação, precisamos compreender que as trajetórias envolvem um percurso em que fases da vida e da profissão se entrelaçam, compreendendo um contínuo movimento que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial e pelos espaços institucionais em que a docência se desenrola. Neste sentido, concordamos com os estudos desenvolvidos por Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (2004) que compreendem a formação como um processo amplo que engloba tanto o desenvolvimento pessoal, quanto o profissional dos professores. Assim, a formação deixa de ser vista como um processo meramente operado por agentes externos, passando a envolver de forma inter-relacional: ações formativas desenvolvidas ou ativadas conscientemente pelos próprios professores ou futuros professores; ações formativas orientadas por professores responsáveis pela preparação de futuros profissionais da educação; ações formativas a partir da interação com outros professores ou alunos em formação e, ainda, os contextos específicos nos quais a formação se desenvolve.

Logo, as trajetórias formativas compreendem um processo sistemático e organizado que envolve tanto os sujeitos que estão se preparando para serem docentes, quanto àqueles que já estão engajados na docência superior. Assim, a finalidade da formação orienta-se para aquisição de competências profissionais, no caso dos que estão se preparando e de aperfeiçoamento ou de enriquecimento destas competências nos docentes implicados com a tarefa de formar, bem como atividades intra e interpessoais dos professores, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, de desenvolvimento e de aperfeiçoamento das competências profissionais subentendem um trabalho conjunto centrado em interesses e necessidades comuns de um grupo.

Ao pretendermos considera a docência e a pesquisa como elementos definidores do desenvolvimento profissional dos professores universitários que se constituem como tal no exercício da docência, encontramos a confirmação em vários estudos (Zabalza, 2004; Cunha, 2001; Marcelo Garcia, 1999; Masetto, 2000; Fernandes, 2000; Santos, 1997; Isaia, 2000, 2002, 2003a, 2003b, 2003c, 2004) que apresentam em comum a relevância da relação fluida entre docência e investigação. Entretanto, o que temos evidenciado é uma ruptura entre ambas, tanto em termos de ênfase e de valorização, como de compreensão epistemológica equivocada sobre o papel de cada uma na educação superior. Essa dissociação pode levar a

um rompimento/cisão entre ser professor e ser pesquisador, fragmentando a identidade profissional docente. A consequência está em o ensino ser considerado apenas como uma atividade de transmissão de conhecimentos produzidos nos diferentes domínios e, portanto, uma atividade secundária. Esta cultura de dissociação e desvalorização do ensino/docência em relação à pesquisa, que permeia o interior da academia, pode impedir os professores de se conscientizarem que são, ao mesmo tempo, responsáveis por suas trajetórias formativas e de seus alunos. Não se trata, contudo, de optar por uma função em detrimento de outra, e sim, de integrá-las à prática educativa.

Como possibilidade de reverter essa situação, a **produção pedagógica** (ISAIA, 2006b) surge como uma possibilidade na medida em que envolve todas as atividades que os professores elaboram, tendo por objetivo a trajetória formativa de seus alunos e deles próprios. Engloba o material elaborado e organizado para o desenvolvimento das aulas, a troca de idéias e as discussões proporcionadas neste espaço, a construção coletiva - alunos e professores - de novas compreensões sobre as temáticas em pauta, as orientações realizadas, entre tantas outras atividades. No espaço da aula universitária, professores e alunos, em um processo interativo e colaborativo, podem recombina de forma criativa os conhecimentos das áreas as quais estão vinculados. E é a partir dessas primeiras formas de produção que podem advir o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de temáticas que são do interesse de ambos ao longo de seu processo de formação. Acreditamos, pois, que se os docentes tomassem consciência do valor formativo da produção pedagógica poderiam não só produzir em suas áreas específicas, mas também produzir **conhecimento pedagógico compartilhado**. “O processo de constituição desse conhecimento implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas” (Bolzan, 2002, 2006)

A partir dos elementos trazidos para essa discussão teórica torna-se imperativo pensarmos em uma **pedagogia universitária** que contemple a especificidade epistemológica deste nível de ensino. As trajetórias formativas precisam ser pensadas a partir de um projeto institucional de formação, à medida que permite a conscientização dos professores como formadores de outros profissionais.

Nessa perspectiva, podemos pensar estas trajetórias a partir de dois parâmetros: **trajetória institucional/docente** e a **concepção de docência**. Esses parâmetros, apesar da especificidade própria de cada um, interpenetram-se ao longo da trajetória formativa dos professores de licenciatura.

Os parâmetros escolhidos nos conduzem a definir o que é a **trajetória institucional/docente**. Trabalhamos com a idéia de que esta trajetória pressupõe um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede de relações composta por uma multiplicidade de gerações, muitas vezes, entrelaçadas em uma mesma duração histórica e que denominamos de **geração pedagógica**. (ISAIA, 2006b). Assim, um grupo de professores compartilha valores, normas, idéias e modos de atuação de sua própria geração, convivendo também, de modo dissonante ou não, com gerações anteriores ou posteriores a que pertencem.

A partir desse posicionamento entendemos que a trajetória formativa dos professores de licenciatura é um contínuo que começa nos anos de formação inicial, quando se preparam para docência na educação básica e acompanha toda sua carreira docente.

Sabemos que as instituições de ensino superior enfatizam a titulação, em ambas as realidades, sendo que a concentração dos professores está entre os que possuem mestrado e ou doutorado. Os indicativos levantados nessas diferentes realidades, por si só, demonstram a ênfase na qualificação dos professores em relação à pesquisa. Tal ênfase é uma realidade presente na cultura acadêmica, tanto que a progressão dos professores depende da titulação e da produção científica o que, contudo, não assegura a qualidade da docência.

Em termos de carga de trabalho, podemos constatar uma discrepância entre os docentes da instituição comunitária em relação aos profissionais da pública. Assim, enquanto os primeiros trabalham, principalmente, em regime parcial, exercendo ainda outras atividades além da docência superior, os últimos trabalham, prioritariamente, em regime de dedicação exclusiva. Independentemente da disparidade de regime de trabalho, os professores dos dois tipos de instituição estão engajados em projetos de pesquisa e extensão, contudo em proporção variável, conforme o tipo de instituição em que atuam. Nas IES comunitárias a quantidade de horas/aula é mais elevada do que na IES pública, tendo em vista que nas primeiras o regime de trabalho parcial predomina sobre o integral. (ISAIA, 2002)

Podemos deduzir, a partir dos estudos realizados por Isaia (2000, 2001, 2002, 2003a, b e c) e Isaia e Bolzan (2005) que os professores das instituições comunitárias apresentam uma carga de trabalho elevada em comparação aos das públicas, tendo em vista não só a gama de atividades que precisam engajar-se na própria instituição, apesar do regime parcial, como também por normalmente terem jornada de trabalho em outras instituições. Sobre esta questão, Maciel (2000) diz que os professores estão envolvidos apenas com a docência em sala de aula, não dispondo de tempo institucional para tarefas extra-classe como: leituras,

preparo de aulas, correção de trabalhos e atendimento aos alunos, entre outras, o que denota a ênfase na hora/aula. Em contrapartida, as instituições públicas, apesar de oferecerem melhores condições de tempo para as atividades acadêmicas de seus professores, contemplando a pesquisa, a extensão e as atividades extra-classe, nem sempre têm como resultado uma produção científica condizente com as condições oferecidas.

Quanto à produção acadêmico-científica, os professores optam preferencialmente pela produção de artigos e comunicações em eventos científicos, contudo essa produção parece não condizer com docentes engajados em projetos de pesquisa, bem como em orientações de dissertações e monografias. Cabe ainda ressaltar que as produções são majoritariamente na área de conhecimento específico dos docentes dos dois tipos de instituições, sinalizando para a dificuldade dos mesmos em conscientizarem-se de que a dimensão pedagógica é necessária para quem está vinculado à formação de professores. Esta dicotomia entre a área específica e pedagógica também tem sido apontada por várias pesquisas (SANTOS, 1997; FERNANDES, 2000; MASETTO, 1998; MARCELO GARCIA, 1999; ISAIA, 2000, 2002, 2003a, 2003b, 2003c, 2006a; BOLZAN, 2001, 2002, 2004; ISAIA e BOLZAN, 2004, 2005, 2006, 2007a e b). Ao Levarmos em conta essas constatações, cabe perguntar: qual o fórum desses professores para apresentar e discutir suas produções? Se as pesquisas são feitas, mas pouco divulgadas, elas são relevantes? Qual a contribuição destes docentes para a área de formação de professores, em especial, na educação superior? Se eles não produzem sobre o que é ser professor, podem ter consciência de seu papel de formadores e agirem como tal?

Em relação aos marcos significativos da trajetória institucional/docente nossas pesquisas (ISAIA, 2000, 2001, 2002, 2003a, b e c, 2004, 2006a; ISAIA e BOLZAN, 2004, 2005) indicam que os docentes compreendem a importância da integração estrutural entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional, entendendo que as mesmas não podem ser dissociadas se o professor é visto como uma unidade.

Tal compreensão é coerente com a concepção de que as dimensões pessoal e profissional estão entrelaçadas na trama da trajetória formativa desses professores. Mais ainda, encontramos a evidência da importância que esses sujeitos dão a interação com outros significativos para sua constituição como pessoa e profissional (ABRAHAM, 1986, 1987; ISAIA, 2000, 2001, 2002, 2003a, b e c).

As trajetórias de formação condicionam, por sua vez, as **concepções de docência** que os professores apresentam ao longo de suas vivências profissionais. Estas, segundo Isaia (2006b) envolvem criação mental e compreensão, comportando dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao

longo da carreira docente. O sentido das mesmas é permeado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos, quanto prospectivos. Assim, para os professores, a docência pode constituir-se em um espaço para além da dimensão técnica, sendo perpassada não só por conhecimentos – experienciais, pedagógicos, epistemológicos, entre outros - mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético.

Neste contexto, a docência compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, tendo por foco a preparação de futuros docentes da Educação Básica; preparação esta regida pelo mundo da vida e da profissão. A interação entre esses diferentes espaços respalda o modo como os professores concebem e significam o saber, o saber-fazer, o ensinar e o apreender (ISAIA, 2001, 2002, 2003a, b e c).

Entendemos, portanto, que o exercício da docência é elemento constitutivo das trajetórias dos professores e para compreendê-lo é necessário detectar alguns dos condicionantes que refletem o modo como as mesmas são vividas por estes sujeitos.

A vinculação com o sistema de ensino parece constituir-se em um desses condicionantes. Contudo, a este respeito, a realidade dos professores das IES estudadas é diferente. Na pública o tempo de experiência no Ensino Fundamental e Médio é pequeno, pois os docentes ao ingressarem nesta instituição passam para o regime de dedicação exclusiva, incompatível com outro emprego. Nas comunitárias onde o regime não é sempre de dedicação exclusiva, este tempo de experiência pode acompanhar o da docência superior, denotando a possibilidade de concomitância entre os vários níveis de ensino. As questões relativas ao tempo de experiência no Ensino Fundamental e Médio são interessantes na medida em que estamos discutindo a formação de professores que atuam em cursos de licenciatura, cuja destinação é formar docentes para estes níveis. A indagação que podemos levantar é se a experiência pessoal em educar crianças e adolescentes pode favorecer uma consciência maior do tipo de ensino a ser oferecido nas licenciaturas e se o tempo de experiência indicado é relevante para isso. Nas instituições particulares os achados indicam um vínculo mais estreito entre universidade/educação básica, evidenciado não só pelo tempo de experiência indicado pelos seus professores, mas também pelo envolvimento destes com a orientação de estágio, assistência técnico-pedagógica e orientação de projetos de pesquisa, entre outros. Já nas instituições públicas percebemos um fraco vínculo com a comunidade escolar, uma vez que os professores pelo seu regime de trabalho, deixam de atuar nas escolas como docentes, passando a ter uma vinculação indireta a essas, através de projetos de extensão e de pesquisa que não chegam a ser expressivos em função do pequeno número de professores envolvidos.

Tal fato, mais a cultura acadêmica das instituições públicas, podem levar a que seus docentes tenham uma consciência mais tênue quanto à destinação última dos cursos de licenciatura, qual seja formar professores para Educação Básica, bem como ter um corpo docente que efetivamente se responsabilize por esta formação. A ênfase na produção acadêmico-científica em detrimento da pedagógica, já evidenciada em pesquisas, pode contribuir para esta situação.

Corroborando com essas idéias, consideramos significativo indicar que em termos de atualização científico-pedagógico percebemos uma baixa incidência nos professores de ambos os tipos de instituições em procurar formação continuada na área pedagógica, na medida em que a escolha formativa recai sobre encontros científicos voltados para as áreas de conhecimento específico, o que pode indicar que os professores consideram que, em grande parte, o curso de graduação e os cursos de pós-graduação dão o respaldo necessário para a formação de professores. Tal posicionamento reforça a idéia, que já levantamos sobre a falta de consciência da função formativa para a Educação Básica. Não podemos esquecer que as questões fundamentais das licenciaturas, como colocam Gatti (1992) e Mazzoti (1993) circunscrevem-se a ciência de que ensinar não é apenas transmitir conteúdos de história, química, etc., e sim, proporcionar o conhecimento de ser professor nestas e em outras áreas. Mais ainda, proporcionar a apropriação do conhecimento pedagógico pressupõe a aquisição de competências específicas sobre conteúdos e estratégias didáticas que possivelmente no curso de graduação esses docentes não construiriam (BOLZAN, 2001, 2002, 2004).

Discussões atuais

Tendo em vista os parâmetros levantados para a discussão teórica da temática ficou claro que tanto a **trajetória institucional/docente** como a **concepção de docência**, contribuem para a tessitura das trajetórias formativas dos professores que atuam nas licenciaturas. Assim, buscamos explicitar como esses indivíduos vão se constituindo como professores e, por conseqüência, como procuram viabilizar a formação de seus alunos.

Logo, as trajetórias formativas envolvem esforços por parte dos sujeitos que tecem a docência, bem como exige de cada um a reflexão sobre os elementos que podem contribuir para a tomada de consciência sobre o conhecimento de ser professor.

Com base em estudos desenvolvidos sobre as trajetórias de professores (Isaia, 2000, 2001, 2003; Isaia e Bolzan, 2004, 2005) é possível depreendermos que o contexto institucional no qual atuam é um dos condicionantes de sua trajetória formativa. Apesar de pertencerem a universidades com diferenças em termos de história, destinação, estrutura e

grau de consolidação acadêmica, experienciam problemas comuns quanto à falta de uma política institucional voltada, sistematicamente, à formação docente, a progressão funcional calcada na produção acadêmico-científica e na titulação, a ênfase na produção científica em deferimento da pedagógica, a ausência de um espaço voltado para o debate coletivo das questões inerentes à docência e o exercício solitário da docência, devido à frágil ou inexistente articulação entre disciplinas e professores.

Estes pontos representam obstáculos institucionais capazes de incrementar as dificuldades que os professores enfrentam ao longo das trajetórias formativas e explicar, em parte, as distorções encontradas nesses processos.

O intuito aqui é alertar para o grave problema que a formação de professores enfrenta, direcionando as reflexões para a **formação de formadores**. Não adianta investir na preparação de futuros docentes se as condições de **formação continuada** dos professores de licenciatura não forem [re] consideradas.

Logo, cabe as instituições formadoras investirem no desenvolvimento profissional desses docentes, possibilitando-lhes espaços propícios à construção de **conhecimento pedagógico compartilhado**. Pensamos que só assim será possível enfrentar os desafios inerentes a efetiva (trans) formação desses professores em formadores. Instituições, docentes e alunos são os parceiros indispensáveis à tessitura das trajetórias formativas.

Finalizando, é possível depreendermos que os estudos sobre essa temática podem contribuir para que os professores assumam uma trajetória formativa realmente compromissada com a docência, transformando assim, a experiência educativa em um dos ingredientes fundamentais para sua efetiva preparação como formadores de futuros professores.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Ada. (Org.). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 1986.
- ABRAHAM, Ada. (Org.). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1987.
- BOLZAN, DORIS P. V. A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do Ensino Fundamental. [Tese de Doutorado] Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001, 268p.
- BOLZAN, DORIS P. V. *Formação de professores*. Compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- 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*. Registro no GAP nº. 12169. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria/RS. 2002-2005.
- BOLZAN, DORIS P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. In: *ANAIS da V ANPEd Sul*, Curitiba/PR, 2004.
- BOLZAN, Doris, P. V. Verbetes. In: Verbetes. In: CUNHA, M. I. e ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*_ vol. 2. Brasília? INEP, 2006, p.380.

BOLZAN, Doris P. V e ISAIA, S. .Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras. In: *Educação/PUCRS*, Porto Alegre, ano XXIX, n. 3(60), 2006, p. 489-501.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

FERNANDES, C. Formação do Professor universitário tarefa de quem? In: MASETTO, M. (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2000.

GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 81, p. 70-74, 1992.

ISAIA, S. O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira. Projeto Interinstitucional e Integrado. FAPERGS e CNPq, 1999 – 2003a.

ISAIA, S.; O professor de licenciatura e a docência: aportes iniciais. *Caesura*. Canoas, Ulbra, n. 17, p. 43-50, 2000.

ISAIA, S.; Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional, In: MOROSINI, M. (Org.). *Professor do ensino superior*. Identidade, Docência e Formação. Brasília: Plano, 2001.

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

ISAIA, S. Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003b.

ISAIA, S. Professores de Licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, Marília. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003c.

ISAIA, S.; Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: ANAIS da V ANPED Sul, Curitiba/PR, 2004.

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

ISAIA, S. Verbetes. In: CUNHA, M. I. e ISAIA, S. Professor da Educação Superior. 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.

ISAIA, S.; BOLZAN, Doris P. V.. Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas. In: *X Seminário Nacional Universtas..* Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, 2005.

ISAIA, S; BOLZAN, D. Revendo o Glossário RIES de Pedagogia Universitária: um diálogo interdiscursivo. In: *Anais VI ANPED Sul*, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

ISAIA, S; BOLZAN, D. Ciclos de vida profissional docente: movimentos construtivos da docência universitária. In: *Anais IV Congresso Nacional y II Internacional de Investigacion Educativa*, Universidad Nacional de Comahue, Argentina, 2007a.

ISAIA, S; BOLZAN, D. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007b.

MACIEL, A. Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta. [*Tese de Doutorado*]. UFSM/UNICAMP, 2000, 208p.

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

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (org). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2000.

MAZZOTTI, B. Formação de professores: racionalidades em disputa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 74, p. 279-308, 1993.

SANTOS, L. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Orgs.). *Universidade Futurante*. Campinas: Papirus, 1997.

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