Adriana Moreira da Rocha Maciel - UFSM
Angel Boza - Universidad de Huelva - Espanha
Carolina Silva Sousa - Universidade do Algarve - Portugal
Cássia Ferri - UNIVALI
Délcia Enricone - PUCRS
Doris Pires Vargas Bolzan - UFSM
Elisa Lucarelli - Universidad de Buenos Aires - UBA - Argentina
Elsa Gatti - Universidad de La República - UDELAR - Uruguai
Graziela Giusti Pachane - PUC-Campinas
Ilma Passos Veiga - UnB
Jorge Luiz da Cunha - UFSM
Juan Mosquera - PUCRS
Léa das Graças Camargo Anastasiou - UFPR
Luis Behares - Universidad de La República - UDELAR - Uruguai
Maria Emília Engers - PUCRS
Maria Isabel da Cunha - UNISINOS
Maria Elly Genro - UFRGS
Marília Costa Morosini - PUCRS
Mirta Ana Barbieri - Universidad de Buenos Aires - UBA - Argentina
Silvia Maria de Aguiar Isaia - UFSM - UNIFRA
Valeska Fortes de Oliveira - UFSM

PUCRS UFSM RIES Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior CAPES fapergs CNPq

ediPUCRS
www.pucrs.br/edipucrs

PUCRS

ISBN 978-85-7430-845-6
9 788574 308456

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Orgs.
Silvia Maria de Aguiar Isaia
Doris Pires de Vargas Bolzan

PROGRAMAS DE NÚCLEOS DE EXCELÊNCIA EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - PRONEX
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM
REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RIES

SÉRIE RIES/PRONEX VOLUME 4

ediPUCRS

© EDIPUCRS, 2009

Capa:
AGEXPP/PUCRS

Preparação de originais:
Patrícia Pires Aragão e Daniela Origem

Revisão: das Organizadoras

Editoração e composição:
Phenix Produções Gráficas

Impressão e acabamento
GRÁFICA EPECE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P371 Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente / Silvia Maria de Aguiar Isaia, Doris Pires de Vargas Bolzan (Orgs.). – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

478 p. (Série RIES/PRONEX ; 4)

ISBN 978-85-7430-845-6

1. Pedagogia Universitária. 2. Ensino Superior. 3. Professores – Formação Profissional. 4. Professores – Atuação Profissional. I. Isaia, Silvia Maria de Aguiar. II. Bolzan, Doris Pires de Vargas.

CDU 378.12

Ficha Catalográfica elaborada pelo
Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

ediPUCRS
www.pucrs.br/edipucrs

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320-3523
e-mail: edipucrs@pucrs.br

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora.

Sumário

Apresentação 9
Marília Costa Morosini

Prefácio 21
Silvia Maria de Aguiar Isaia
Doris Pires de Vargas Bolzan

TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE A PESSOA, O PROFISSIONAL E A INSTITUIÇÃO

Percurso da vida adulta e suas implicações no educador ... 27
Juan José Mouriño Mosquera (PUCRS)
Claus Dieter Stobäus (PUCRS)

Yo, docente. La vida y todo lo demás 47
Elsa Gatti (UdelaR)

Resiliência na Educação Superior 65
Carolina Silva Sousa (Universidade de Algarve)

O grupo como dispositivo de formação: conhecendo trajetos na educação superior 101
Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)

Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor ... 121
Silvia Maria de Aguiar Isaia (UFSM/Unifra)
Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

Trajetórias institucionais na Educação Superior 145
Délcia Enricone (PUCRS)

Reforma universitária e políticas públicas de Educação Superior no Brasil: a trajetória da UFSM 163
Jorge Luiz da Cunha et al. (UFSM)

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Modelos de intervención en orientación educativa en la universidad 197
Angel Boza Carreño (Universidade de Huelva)

A função pedagógica da coordenação de curso de graduação 217
Léa das Graças Camargo Anastasiou (UFPR)

Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação 249
Graziela Giusti Pachane (PUC-Campinas)

Formação continuada de professores universitários: a experiência da Universidade do Vale do Itajaí 267
Cássia Ferri (Univali)

A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional ... 281
Adriana Moreira da Rocha Maciel (UFSM)

Trajetória profissional de docentes universitários: um estudo no campo da saúde 299
Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB)

Aprendizagem discente como mecanismo de formação profissional 329
Maria Emilia Amaral Engers (PUCRS)

ENFOQUES DE PESQUISA SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios 349
Maria Isabel da Cunha (Unisinos)

La produción en didáctica universitaria: la conformación de un campo específico a partir de la investigación 375
Elisa Lucarelli (UBA)

La investigación de la enseñanza en el marco de referencia del ternario investigación-enseñanza-extensión en la Universidad Latinoamericana 389
Luis E. Behares (UdelaR)

Universitas/RIES – A pesquisa como formação 417
Marília Costa Morosini (PUCRS)

Educação não-formal e pedagogia universitária: tecendo a avaliação participativa 431
Maria Elly Herz Genro (UFRGS)

Los relatos de vida en la investigación social. Experiencias en el ámbito de la investigación universitaria 451
Mirta Ana Barbieri (UBA)

Sobre os autores 467

Apresentação

Marília Costa Morosini[1]

A RIES – Rede Sulbrasileira de Pesquisadores da Educação Superior, Núcleo de Excelência em C, T & I[2] pelo CNPq/FAPERGS – objetiva mapear e consolidar a pedagogia universitária e suas interfaces. Mas, a bem da verdade, não é somente o núcleo de excelência, isoladamente, o único responsável pelo vitorioso desenvolvimento dessa rede e de seus fins. Para buscar maior compreensão desta afirmativa, retomo, a seguir, trechos do meu discurso quando da certificação do Núcleo PRONEX/CNPq/FAPERS, em setembro de 2005.

Para que o Núcleo de Excelência frutifique, uma articulação de pelo menos três níveis se faz necessária: 1) o nível das relações estado-organização(ões) onde a produção do conhecimento ocorre; 2) o nível da institucionalização da pesquisa; e 3) o nível do grupo de pesquisa *per se*. Todos estes elementos têm subjacente uma concepção do papel da pesquisa para o desenvolvimento do país, formalizada na Política Nacional de C & T.

[1] Coordenadora da RIES. *E-mail*: morosini@via-rs.net

[2] Núcleo de Excelência em Ciência e Tecnologia, conforme Decreto 1.857, de 10.04.1996, da Presidência da República, é conceituado como aquele *grupo organizado de pesquisadores e técnicos de alto nível, em permanente interação, com reconhecida competência e tradição em suas áreas de atuação técnico-científica, capaz de funcionar como fonte geradora e transformadora de conhecimento científico-tecnológico; para aplicações em programas e projetos de relevância para o desenvolvimento do país.*

de Professor: significações do trabalho docente. 2ª ed., Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

SANTOS, B. de S. *Um Discurso sobre as ciências*. 9ª ed., Porto, Afrontamento, 1997.

SOUTO, M., BARBIER, J. M. y otros. *Grupos y dispositivos de formación*. Col. Formación de Formadores. No. 10. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas, 1999.

_____. *Repensando la formación*: cuestionamentos y elaboraciones. 2007. (texto digitado – Aceptado para publicar en la Revista N. 1.de Educación de Palermo)

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEVES, N. F. O imaginário na configuração da realidade social. In: TEVES, N. F. (org.) *Imaginário Social e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

THOMPSON, P. *A voz do passado:* história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor

Silvia Maria de Aguiar Isaia[1]
Doris Pires Vargas Bolzan[2]

O TEMA

Ao buscarmos compreender as trajetórias docentes, partimos do pressuposto que os processos formativos são constituídos a partir de experiências vividas pelos sujeitos/professores e que pela sua significância intra e intersubjetiva transformam-se em experiências formativas, vinculadas ao que Josso (2004) denomina de aprendizagens experienciais.

Portanto, ao trabalharmos com a ideia de que a docência superior envolve um processo em que o devir e o transformar-se são componentes inerentes, a noção de trajetória/percurso impõe-se. Nesse sentido, entendemos que os pro-

[1] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, professora Pesquisadora da UNIFRA, BOLSISTA Produtividade do CNPq, Coordenadora da RIES na UFSM, Membro do PRONEX – CNPq/FAPERGS e coordenadora do Observatório da Educação CAPES/INEP na UFSM. E-mail: sisaia@terra.com.br.

[2] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação CE/UFSM, Membro da RIES e Pesquisadora Participante do Observatório da Educação junto à UFSM. E-mail: professoradoris@smail.ufsm.br.

fessores universitários ao longo de seu processo de constituição docente transitam por porções de tempo que vão se sucedendo ao longo de suas vidas. A tessitura, decorrente desses tempos vividos, envolve um intrincado processo que engloba tanto fases da vida quanto da profissão, em que as marcas inerentes a esse transcorrer vai, pouco a pouco, configurando o ser professor.

Nesse sentido, na dimensão pessoal, a marca está na construção da subjetividade decorrente do modo como os professores e o mundo se interpenetram, influenciando-se mutuamente (RIEGEL, 1979; ISAIA, 2003, 2006a). Já na dimensão profissional o característico está no modo dos professores transitarem em um ou vários espaços institucionais e irem pouco a pouco se inteirando do saber fazer, próprio da profissão.

Nessa dinâmica, compreendemos que os processos de subjetivação/objetivação envolvem a forma peculiar como cada docente, ao mesmo tempo em que incorpora o mundo pedagógico ao seu mundo pessoal produz a sua compreensão desse mundo pedagógico.

Partindo dessa relação dialética sujeito/objeto – subjetivação/objetivação –, é possível compreendermos a intrínseca relação entre processos formativos e trajetórias de formação, pois ambos compreendem o movimento construtivo dos professores na unicidade da dimensão pessoal e profissional, atravessada por espaços, tempos e lugares variados que dão o colorido e o sabor próprio à profissão de professor, percebida idiossincraticamente por cada docente.

Contudo não podemos esquecer que o processo de construção docente está imbricado na atividade de aprender a docência, ou seja, na construção e na utilização de estratégias de apropriação dos saberes e fazeres próprios ao magistério superior. Assim esse saber-fazer instaura-se na dinâmica entre o ensinar e o aprender do ensinar e do aprender que envolve os

atores do ato educativo, professores e alunos, tendo por entorno o conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem colaborativa no bojo de aprendizagens experienciais e, portanto, formativas.

No intuito de explicitar a rede de relações entre as diversas noções trabalhadas e discutidas no texto, optamos por tecê-las com narrativas/vozes de professores, advindas de pesquisas[3] realizadas.

A TESSITURA DISCURSIVA QUE ENVOLVE O TEMA

Nesse texto os processos formativos que constituem a tessitura/trama das trajetórias docentes encontram eco nas narrativas/vozes de professores na medida em que entendemos a linguagem como instrumento vivo de comunicação, ação e interpretação de caráter intersubjetivo (HABERMAS, 1987a, 1987b; RICOEUR, 1987; VYGOTSKY,1993). Desse modo, a partir do narrado e do interpretado podemos resgatar um conhecimento mais próximo ao mundo da vida[4] dos professores e da realidade educativa na qual estão inseridos para compreendê-los como pessoas e como profissionais, valorizando as experiências formativas por eles vivenciadas.

Algumas narrativas são capazes de deixar evidentes essas experiências:

> (...) o curso de graduação foi significativo porque foi o início de uma mudança, reviravolta total (...). Tinha até então uma visão ingênua, passei a adquirir uma visão mais críti-

[3] Investigações desenvolvidas pelos grupos de pesquisa GTFORMA e GPFOPE.

[4] "Um mundo da vida constitui, como temos visto, o horizonte de processos de entendimento com que os implicados chegam a um acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social que partilham, ou ao mundo subjetivo de cada um". (HABERMAS, 1987, p. 184). Pode ser compreendido como um horizonte comunicacional que permeia todos os processos de entendimento humano.

> ca, (...) chamou mais atenção as matérias de formação (...). Os próprios livros indicados (...); formação da consciência crítica. (Professor A)
>
> (...) o que eu tenho de mais marcante na minha vida foi o nascimento do meu filho (...). São dois pontos, três praticamente, que eu tenho como ponto de referência a partir de agora: primeiro o nascimento dos meus filhos; que eu acho que a partir do meu primeiro filho, houve uma modificação significativa na minha pessoa. Ela deixou de ser ela e passou a ser um indivíduo e passou a ser muito mais do que isso; no momento que ela se responsabilizou por uma criança que nasceu. Então eu acho que isso foi fantástico; depois veio outro; depois veio outro e depois veio outro e eu passei muitos anos da minha vida, praticamente 27 anos em torno disto; de filhos, desse amor enorme que a gente sente pelos filhos (...). (Professor C)
>
> (...) não pensava muito na profissão de professor; não tinha esta preocupação até que fui trabalhar pela primeira vez. Não tenho experiência negativa, (...) fiz meu mestrado em educação, aí veio o conflito total; questionei até a forma que eu dava aula (...) eu fiquei grávida, tinha filho pequeno... desestruturou até minha família; eu não tinha maturidade para segurar todas essas barras (...) insegurança, conflitos, quebrou, rompeu com aquilo que eu era como pessoa (...) padrão; a gente vai levando e chega a um ponto que rebenta e foi mais ou menos nesta época, não sei se foi coincidência ou uma coisa levou a outra (...) (Professor B)

As ideias de mundo da vida e de sujeito unificado (HELLER, 1982, 1989) colocam-nos diante do desafio de conceber o docente a partir de um sistema integrado que envolve sentimentos (expressão), ações (apropriação) e pensamentos (objetivação), vistos como dimensões unificadoras da pessoa/professor. Nesse sentido, o sujeito de que falamos não pode ser visto como a soma de fragmentos, mas como um núcleo articulado no qual os processos essenciais do humano estão presentes. Entretanto, sabemos que a sociedade atual, em sua dinâmica instrumental, fragmenta a pessoa/professor, favorecendo seu processo de alienação.

Portanto, ao darmos voz e vez aos docentes, possibilitamos a eles uma retomada de suas vidas pessoais e profissionais, o que pode levá-los a convertê-las em objeto de autorreflexão, podendo, assim, [re]significá-las e transformá-las, revertendo o processo de alienação. (HUBERMAN, 1998; McEWAN; 1998, BOLZAN, 2002; ISAIA, 2005).

Mais uma vez esse processo fica evidente:

> (...) pelo fato de eu pesquisar é que eu ensino. (...) a paixão pelo conhecimento me leva a um desejo de ensinar que só tem sentido se existe um ato de pesquisa (...) você não ensina; você cria condições para que outras pessoas entendam aquilo que você vivenciou (...). (Professor C)
>
> (...) dar aulas e trabalhar com os alunos é a coisa que mais gosto, tenho satisfação de preparar uma aula (...) fundamental, a convivência com o jovem, tu tens que estar sempre evoluindo, acompanhando-os, estar dentro do mundo deles, eu acho fantástico, (...) se aprende ensinando, não só em nível de conhecimento, mas em nível de vida (...). (Professor B)
>
> (...) eu gosto, faço com prazer, eu esqueço o que está acontecendo ao meu redor (...) esse contato com pessoas é muito interessante (...). (Professor E)

O distanciamento das situações vividas e experienciadas e sua retomada, através do processo narrativo que implica em autorreflexão, possibilita entendermos como ocorrem os movimentos construtivos[5] de ser professor. Movimentos esses que se desenvolvem a partir de uma dinâmica intersubjetiva e inter-

[5] No nosso entender os movimentos construtivos compreendem os diferentes momentos da carreira docente, envolvendo trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, consequentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer do tempo. Carregam, portanto, as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos. Os movimentos não se apresentam de forma linear, mas correspondem a momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novos percursos que podem ser trilhados pelos docentes.

discursiva na qual a unidade da pessoa/professor; sentimento/ação/pensamento dão sentido e significado ao ser docente no mundo da vida e da profissão.

Assim, ao pensarmos a subjetividade dos docentes expressa em suas narrativas/discursos, ou seja, como eles percebem e interpretam os percursos por eles adotados, podemos produzir novos significados sobre os movimentos construtivos gerados a partir de um duplo movimento interpretativo, que envolve, por um lado, os pesquisadores e, por outro, os docentes, que falam/narram suas vidas.

Esses fatores são explicitados nas narrativas que seguem:

> (...) embora goste de fazer pesquisa, a sala de aula para mim é crucial (...) gosto imensamente, (...) tenho uma relação interpessoal em aula, às vezes muito mais rica do que fora (...). (Professor F)

> (...) quando a gente faz as coisas que a gente gosta, com amor, com paixão, então o resultado vai ser criativo, (...) sem paixão, sem amor pelo trabalho, pode produzir muito, não vai criar nada, tem que se deixar guiar por esses interesses, paixões, emoções, sensações de beleza teórica porque esses elementos fazem a pesquisa dar um passo à frente (...) (Professor F)

Tal procedimento, dentro da tradição narrativa, leva em conta, conforme Arnaus (1995), os sujeitos que contam e aqueles que interpretam, compreendendo, assim, não só como os professores relatam suas vidas, mas também como estes relatos são narrados e interpretados (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Esse duplo movimento interpretativo indica a possibilidade de levar em conta não só o mundo da vida, mas também o mundo da obra (RICOEUR, 1987), ou seja, uma nova construção de significado para além do evento e do sentido em direção à referência, relacionando o discurso com o mundo. As duas narrativas, a do professor participante e a do pesquisador, convertem-se, assim, em uma construção/reconstrução narrativa compartilhada, na qual os acontecimentos e fatos vividos são reinterpretados (ISAIA, 2008). Narrar e interpretar são processos indissociáveis no estudo das trajetórias dos professores.

A complexidade desse intento encontra-se no fato de que uma mesma pessoa está, simultaneamente, ocupada em narrar, viver, explicar e reviver sua história. Vida e narrativa se interpenetram no fluxo da existência do professor que pode reconstruí-la enquanto a está contando.

Nesse sentido, partir das narrativas permite a compreensão de como os professores experimentam o mundo da docência e o reconstroem pelos fios da memória, centrada nas recordações/referências, que para Josso (2004, p. 43) são "constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida." Nessa mesma direção, para a autora essas recordações/experiências envolvem simultaneamente uma dimensão visível representada pelas percepções ou imagens sociais que o professor narrador possui e outra invisível composta por seus sentimentos e valores. Nesse sentido, as falas/vozes a seguir iluminam essas ideias:

> (...) no doutorado o mais importante não foram os títulos, a experiência acadêmica ou o saber; o mais importante foram as experiências humanas, a possibilidade de ter conhecido outra mentalidade, outro país, uma outra cultura (...); quando cheguei, eu não sabia o que era uma orientação porque nunca havia orientado ninguém, só tinha sido orientado (...) eu tenho um bom retorno intelectual e afetivo com meus orientandos (...). (Professor G)

> (...) doutorado é um elemento balizador da minha vida profissional; foi uma ruptura muito grande; muito boa do ponto de vista teórico, do ponto de vista do relacionamento humano (...) o Rio de janeiro teve esse sentimento de apavoramento e de descoberta da mulher madura (...) criei muitos laços afetivos junto dos laços teóricos (...). (Professor D)

Assim, a partir dos argumentos expressos, pretendemos retomar as ideias de trajetórias docentes, tecidas na trama entre processos formativos e a aprendizagem docente, responsáveis pela construção intra e interpessoal do professor. Essa construção é atravessada pelas narrativas docentes em que o diálogo interdiscursivo e intersubjetivo é capaz de viabilizar uma compreensão mais apurada desses processos que ocorrem no espaço de interlocução entre as falas/dizeres/narrativas dos professores participantes, dos autores referenciados e dos nossos intentos em interpretá-las, dando novo sentido aos processos formativos que se consubstanciam na tessitura dos vários percursos empreendidos pelos sujeitos/professores.

Assim entendemos que a noção de percurso vital[6] contém os vários caminhos percorridos tendo como referência as experiências formativas que permitem a formação e a transformação das identidades e subjetividades de cada docente. Tal processo ocorre em interação e transação com outras subjetividades. É delas que é feito o tecido da formação, principalmente, em sua dimensão autoformativa, na medida em que ela recai sobre o desenvolvimento da pessoa/professor, demarcando uma peculiaridade do adulto que é a vontade de formar e formar-se. Necessidade esta que demanda um movimento interno de implicação com a própria formação, indispensável para que essa se dê. As narrativas a seguir podem ilustrar essa noção:

[6] Considerado como sendo o *continuum* experienciação-expressão, evidenciado em autobiografias que revelam as idiossincrasias do sujeito/professor, cuja interpretação permite a compreensão dos entrelaces do tempo histórico e vital, mas também concreto e subjetivo, a partir dos eventos significativos para a pessoa, nos diferentes contextos vividos. O percurso vital indica pistas para uma provável definição de quem seja esta "pessoa", em processo de desenvolvimento, que experiencia e expressa, no tempo, a sua própria trajetória. O percurso vital evidencia isto ao revelar uma riqueza de informações que vão além do indivíduo, ao percebê-lo como um ser de relações, com o outro e com o meio ambiente (MACIEL, 2006, p. 367).

> (...) lembrei de professores fascinantes; fascinantes professores que foram importantes na minha vida formativa, pessoas que me ensinaram a sonhar, (...) acreditar no meu próprio ser e na capacidade humanizadora do professor, enquanto pessoa e profissional (...); eles foram pessoas inteiras, professores inteiros, não tinham medo de se mostrar com sutileza eram éticos, filosóficos, humanos, desejosos por formação para si e para "seus alunos". Muito os amei e ainda os amo (...) guardo comigo o desejo de "ser enquanto professora", um pouquinho de cada um deles. (Professo J)

> (...) os caminhos trilhados por mim, hoje, constituem representações do passado e do presente, neste sentido o passado exerce um ponto de referência significativo, pois o novo que se apresenta conserva muito do velho, que foi construído no interjogo das relações passadas, sendo significado e [re]significado nas relações do hoje. Existe nesse movimento do ontem e do hoje uma circularidade de saberes e conhecimentos que me torna sujeito ativo de minha própria pesquisa. Minha identidade pessoal/profissional se constitui no tempo, como produto das relações como os outros, o outro está permanentemente na minha pessoa. (Professor L)

De acordo com Heller (1982), podemos inferir que a implicação como sentimento é a força dinamizadora do impulso gerativo da formação. Ninguém pode formar o outro se este não quiser formar-se. Contudo, o sentir não pode estar desvinculado do agir e do pensar, pois somente a integração dessas três dimensões possibilita um formar-se unitário, comprometido com inteireza do produzir-se como docente e pessoa. Portanto, essa produção envolve simultaneamente diferenciação e reintegração do agir, do pensar e do sentir, sendo que as três dimensões estão presentes em todas as manifestações da vida humana e, consequentemente, da docência.

Nesse processo de produzir-se, o professor precisa ser compreendido em sua constituição fundante, ou seja, na dialética entre a essência muda da espécie e o caráter próprio da espécie (HELLER, 1982). A primeira corresponde ao substrato

orgânico no qual o código genético inscreveu apenas as condições para a existência da espécie e não sua concretização, em contra partida, a segunda compreende toda a produção humana que é incorporada pelo sujeito, dando origem à formação do mundo interno (eu), possibilitando a concretização dessa existência.

Nesse sentido, ao nascer cada um de nós começa a apropriar-se das condições do mundo (caráter próprio da espécie), partindo de nosso próprio organismo (essência muda da espécie), para construir o nosso ego (organismo social). Esse movimento de integração envolve simultaneamente a subjetivação e a objetivação, vistas como inseparáveis e interdependentes ao logo do desenvolvimento do humano.

Desse modo, a construção docente transita por esses dois constituintes da pessoa humana. O primeiro representa a base biológica a partir da qual a pessoa/professor vai apropriando-se do mudo humano e, em especial, das experiências próprias ao universo educativo. O segundo constitui-se no que podemos denominar de ego docente. Esse, por sua vez, encontra na implicação (sentimento) a possibilidade de avaliar o sentido e o significado das experiências produzidas pelo humano para sua expansão e preservação. O ego docente se constitui a partir das relações intersubjetivas na dialética entre a subjetivação e a objetivação, envolvendo o processo de reflexão intra e intersubjetiva.

E, nesse movimento, é que podemos falar de professor reflexivo, ou seja, aquele que é capaz de tomar distância de sua docência e torná-la objeto de reflexão. Pensar sobre o porquê, o como e o para quê elege suas atividades educativas em consonância com os demais atores do espaço educativo, alunos e colegas, na busca de uma reflexão intersubjetiva é uma premissa desse processo. Através dela os professores, como grupo, podem investir em uma nova compreensão da docência, vinculando-a a um sentido de compartilhamento e interação solidária, em busca do aperfeiçoamento e da consciência docente. As narrativas abaixo ilustram esse posicionamento.

> Além da dimensão intra e interpessoal, hoje considero o "ser professor" o centro da minha vida profissional. Acho que muitas coisas estão mudando e tantas outras ainda vão mudar. Atuo como docente em função dos alunos, a interação com eles é o meu principal motivador. E das discordâncias com os colegas, tiro muitas lições. Acho que o principal atributo de um professor é a capacidade de considerar alternativas. E isso não é nada fácil. Mas, como já disse anteriormente, ninguém disse que seria (...). (Professor F)

> (...) eu não posso ser um professor que queira formar um profissional mais humano, mais democrático exercendo uma função autoritária na sala de aula (...), então, se eu quero formar profissionais que sejam humanos no seu atendimento, democráticos na perspectiva que outorga para o paciente o potencial e a autonomia (...), eu tenho que ser na sala de aula um professor democrático, humano e respeitar as diferenças que os meus estudantes têm. (Professor H)

Além da dimensão intra e interpessoal do processo de constituir-se docente, é necessário que enfatizemos a intrínseca relação entre o professor e a pessoa que ele é. Contudo, como coloca Abraham (1987), essa relação, em grande parte dos estudos, é vista como uma abstração, sendo o docente ignorado como pessoa com necessidades, problemas, limitações, ansiedades e tensões próprias ao percurso que percorre e compartilha com outras pessoas que lhe são significativas. Pessoas essas que adquirem relevância variável segundo o ponto do caminho – trajetórias formativas[7] – no qual se encontra e o

[7] Contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço-tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor. Percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que o professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa. (ISAIA, 2006b, p. 368).

modo como enfrenta e se apropria das relações que com elas estabelece.

Mais vozes podem ilustrar esse processo:

> (...) uma hora de aula mal dada é motivo de amargura; aproveito para refletir por que foi mal dada e quais os fatores internos e externos que incidiram (...). (Professor G)
>
> (...) vim para cá fazer o mestrado em educação, estava encontrando respostas, subsídios teóricos para uma educação crítica, às vezes, eu achava que havia feito alguma descoberta, depois pelas leituras descobri que aquilo já tinha sido dito eu era muito atrasado (...) quando a gente começa a estudar dá-se conta de que não sabe nada (...). (Professor A)

Nesse sentido, Riegel (1979) nos auxilia a compreender que as transformações por que passa a pessoa/professor em termos pessoais e profissionais decorre não só de eventos concretos resultantes de crises e desafios existenciais que abarcam um dinamismo interno – biológico e psicológico, relacionado com a atividade individual e com um externo – sociocultural e físico, ligado a interações físicas e sociais entre diferentes sujeitos e acontecimentos. Entretanto, o essencial é como cada professor enfrenta essas crises e desafios. Consequentemente a trajetória formativa é, em grande parte, idiossincrática, ou seja, peculiar a cada docente e não podemos entendê-la sem estudar os eventos que ocorrem na transação entre ele e o contexto sócio-histórico e ambiental.

A partir do paradigma riegeliano, entendemos o percurso docente como um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrelaçam, envolvendo momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade, representativos das mudanças ocorridas e que, portanto, não se apresenta de forma linear e generalizável a todos os professores, mantendo, assim, um caráter idiossincrático.

Nessa perspectiva, a experiência labiríntica (ABRAHAM, 1986; ISAIA, 2006a) é um componente essencial da experiência

formativa, na medida em que aquela compreende intrincadas relações entre o eu profissional individual[8] e coletivo[9], representando o difícil e tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores na busca de solucionar situações confusas, conflitantes e alienantes nas quais se encontram ao longo de suas trajetórias. Essa experiência evoca, simultaneamente, a certeza e a incerteza, o buscado e o encontrado. Portanto, sua essência é movimento e busca, sendo ambos responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional. A experiência labiríntica, no que tem de positiva e criadora, é vivida por poucos professores ao longo de seus percursos. Sua possibilidade real está vinculada ao fato dos docentes sentirem-se seguros como pessoa e grupo, na medida em que encontram no centro do labirinto o *eu verdadeiro*[10]. Só assim eles serão capazes de aventurar-se nos diversos caminhos do labirinto, constituindo-se como professores autênticos, abertos à inovação e ao compartilhamento de descobertas e de possibilidades de crescimento grupal. A narrativa a seguir pode explicitar esse fato.

---

[8] Envolve o *eu real*, o *eu ideal* e o *eu idealizado*. O primeiro decorre da possibilidade de o professor dar-se conta e simbolizar o que sucede consigo e em suas relações com os outros. O segundo compreende como o professor gostaria de ser, segundo seus valores, ideais e aspirações. O terceiro advém da ilusão que o professor tem de ser o que sua imaginação constrói (ABRAHAM, 1987). A relação entre o eu real e o ideal é saudável e possibilita aos professores estarem abertos às experiências vividas e, assim, serem flexíveis e estarem abertos à mudança e a transformação, podendo, assim, realizarem-se. Em contra partida, o eu idealizado leva a impossibilidade dos professores perceberem a experiência real vivida, tornando-os alienados de si mesmos, o que leva a estagnação profissional (ISAIA, 2006, p. 371).

[9] Compreende ao *eu real* e ao *eu oficial*. O primeiro corresponde à percepção objetiva que o grupo tem de si. O segundo compreende o que já está constituído e orienta as percepções do grupo para o que aí está impedindo a percepção objetiva do que poderia ser e não é (ABRAHAM, 1987). Quando o eu oficial sobrepuja o real, ocorre um distanciamento das experiências percebidas e vividas pelo grupo, impedindo inter-relações autênticas, podendo levar à alienação e ao conformismo do grupo (ISAIA, 2006, p.371).

[10] Corresponde ao eu real.

> (...) não foi possível deixar de viver momentos de muitas reflexões sobre a minha constituição como professora nos diversificados níveis de ensino e, de forma mais atual, como formadora de professores, pois pensar sobre quem são os professores de licenciatura e pensar sobre o que fazem, implica numa reflexão pessoal sobre minha atuação como formadora de professores. (Professor K)

Assim, o complexo multidimensional, que denominamos de eu profissional, representa a dinâmica relação entre o mundo pessoal e profissional, compreendendo um sistema que envolve as relações do professor consigo mesmo e com os outros significativos do seu contexto educativo. O eu profissional constrói-se na dinâmica relação entre os professores como indivíduo e como grupo. Ele constitui, em ambos os casos, um complexo subjetivo (mundo interior individual e coletivo) consciente e inconsciente, com necessidades defensivas e criadoras que orienta o modo como os professores percebem e simbolizam o que sucede a cada um e ao grupo como um todo. Tal processo engendra o processo identitário específico e, consequentemente, a subjetividade da profissão docente (ABRAHAM, 1987; ISAIA, 2006a). A fala/voz indica esse intrincado processo entre o eu individual e o coletivo:

> (...) como professora formadora no Curso de Pedagogia, aos poucos fui familiarizando-me com o novo espaço da instituição, com as novas relações de trabalho e com a dinâmica de relações interpessoais presentes no contexto do nível superior, ao mesmo tempo em que iniciei a atividade de pesquisadora, observando e refletindo cotidianamente o contexto vivido. Fui ao encontro dos significados promovidos pela intricada rede de relações, que envolvem um passado e um presente articulado com a pessoa de cada professor. Busquei, muitas vezes, na memória, fatos, pessoas, conhecimentos e experiências, pois ao ouvir e refletir sobre as vozes dos professores pesquisados foi impossível não ouvir minha própria história, construída pela minha voz interior que, muitas vezes, fizeram brotar a lembrança de momentos de grande significado pessoal/profissional. (Professor J)

Ao retomarmos a ideia de aprendizagem docente levamos em consideração como a docência é vivenciada e compreendida pelos professores e quais os movimentos construtivos que produzem ao longo de suas trajetórias para constituí-las.

Desse modo, o movimento de aprender a docência envolve duas direções complementares, uma voltada para o desenvolvimento formativo dos alunos e outra para processo autoformativo docente. Assim, na medida em que os professores são formadores, também se formam. Para que essa dinâmica se consolide o professor precisa estar disponível para lidar com incertezas e dúvidas e, ao mesmo tempo, estar implicado no processo formativo dos alunos, como pessoas e profissionais. Com esta postura o professor está assumindo a *professoralidade docente*.[11]

Portanto, a construção da aprendizagem de ser professor exige uma postura colaborativa que se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana na universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações. O processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência. A narrativa abaixo clarifica nosso posicionamento

> (...) sou professora há 20 anos na rede Pública de Ensino, neste período atuei em todos os níveis da educação básica, no entanto, a experiência de formadora é algo muito diferente, implica em aprender a aprender a ser professor em um nível de ensino para o qual não fui preparada. Muitas vezes me flagro pensando sobre o que é importante mediar,

[11] A professoralidade implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas envolve também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência docente e profissional. A professoralidade é entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática em que o foco está nas relações interpessoais, entendidas como o componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, consequentemente, desenvolver-se profissionalmente (ISAIA; BOLZAN, 2005, 2007a, 2007b, BOLZAN; ISAIA, 2006).

> como fazer para que a minha atuação como professora formadora de professores possa constituir-se em atividade significativa para o desenvolvimento de meus alunos, futuros professores. (Professor J)

Nesse sentido, tornar-se docente exige um permanente processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem, seja qual for, faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o que faz com essa ferramenta humana depende de inúmeros fatores, tanto exógenos quanto endógenos. Aprender durante toda a vida e ao logo da trajetória docente é um fato ou circunstância que todo professor precisa aceitar, para poder construir-se profissionalmente.

A aprendizagem da docência, assim entendida e vivenciada envolve o que Isaia (2006) denomina de *atividade docente de estudo*[12]. Tal atividade abarca tanto os procedimentos gerais de ação quanto as estratégias mentais necessárias à aprendizagem de ser professor, e estão vinculadas ao domínio específico de formação de cada docente e ao campo para o qual forma.

Aprender a atividade própria de ser professor implica, também, a ocorrência de três momentos inter-relacionados. No primeiro, o docente tem que *compreender* a tarefa educativa a ser realizada. Em um segundo, saber quais as *ações* e *operações* necessárias para realizá-la. Em um terceiro, ser capaz de *autorregulação* da tarefa, podendo refazer caminhos, na medida em

[12] Compreendida como um mecanismo complexo, utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto os procedimentos gerais de ação, que se voltam para as ações e as operações inerentes à atividade educativa, quanto as estratégias mentais necessárias à incorporação e a recombinação das experiências e dos conhecimentos próprios a esta área de atuação. Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual eles formam (ISAIA, 2006, p. 377).

que avalia o alcance ou não dos objetivos a que se propôs. (ISAIA, 2004, 2007, BOLZAN; ISAIA, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2007a, 2007b, 2007c). Estes três momentos envolvem além da reflexão pessoal, a reflexão interpessoal em que os professores, a partir de espaços de compartilhamento, possam discutir conjuntamente sobre o seu saber e saber fazer, instaurando o que se entende por *reflexividade docente*. As vozes a seguir demarcam esse processo:

> (...) É, eu acredito que, claro, converso bastante com colegas assim, a gente troca experiência, mas eu vejo que eu tenho muita coisa ainda para aprender. É frustrante (risos) tu sair para preparar alguma atividade, e chegar e ver que não deu certo, e aí tu tens que analisar, mas por que que não deu certo? O que faltou? O que eu poderia ter melhorado? (Professor H)

> (...) acho que a constante curiosidade, vontade de aprender, acho que o professor que não tem essa vontade de aprender, que já se considera acabado, ele está realmente acabado como professor, vai ser limitado cada vez mais. Ser daqueles antigos professores que a gente conhecia, caderninho ensebado (...) porque ele achava que a formação dele acabou no dia em que ele recebeu o diploma. Considero, portanto, que talvez não seja um valor, mas eu considero uma característica do professor a busca pelo conhecimento. (Professor I)

Ao mesmo tempo, a aprendizagem docente não pode ser compreendida isolada de pensamentos, ações e sentimentos objetivados por outras pessoas – colegas, alunos. Assim, o *diálogo coletivo* que se estabelece entre os diferentes atores do cenário educativo torna-se indispensável ao enriquecimento da aprendizagem docente. Contudo, o fato da aprendizagem docente ser um processo eminentemente interpessoal, sua constituição se dá na trama dialógica que perpassa seus atores. Estes, por sua vez, constituem grupos diferenciados que, apesar de se situarem na mesma dimensão temporal, têm valores, crenças, convicções e estilos próprios de entender e viver o espaço universitário. E é nessa tessitura discursiva ou interdiscursiva que a aprendizagem da

docência adquire seu caráter de experiência formativa ao articular as diversas formas de se produzir como professor.

TRAJETÓRIAS DOCENTES: POSSIBILIDADES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Ao refletirmos sobre as possibilidades da construção da docência uma questão inicialmente se impõem: quais os desafios encontrados para sua construção?

A concepção de docência aqui trabalhada explicita que o profissional e a pessoa formam uma unidade dinâmica, a partir da qual suas trajetórias estão imbricadas, dando um colorido e significados especiais aos acontecimentos que as permeiam.

Nessa perspectiva, a subjetividade e a intersubjetividade, vinculadas ao processo de subjetivação e objetivação, marcam o processo formativo docente em direção à construção do ser professor, indicando que a consciência que envolve a dimensão pessoal da docência integra sentimentos, pensamentos e ações que ao se entrelaçarem possibilitam que o professor vivencie espaços auto, hetero e interformativos.

Podemos inferir que a produção da docência pressupõe uma série de condicionantes que precisam ser apropriados pelo professor. E, neste sentido, o processo de aprendizagem docente coloca o professor diante do desafio de construir formas de apropriação de estratégias capazes de favorecer o domínio de conhecimentos específicos articulando-os com a dimensão pedagógica. Esse processo vai sendo construído a partir de uma rede de relações na qual o exercício de reflexão individual e coletiva permite ao professor tomar consciência da prática educativa que desenvolve.

> Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar na aula universitária. Esse processo de reflexão crítica, feito individual ou coletivamente, pode tornar o professor consciente dos modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional (BOLZAN, 2002, p.17).

Pensar sobre ação pedagógica coloca o professor diante do desafio de fazer escolhas como deixar de seguir as orientações prescritas pelas obras acadêmicas ou institucionais, abandonar regras, técnicas ou modelos decorrentes de uma teoria proposta/imposta, na direção de novas formas de produção da atividade didática a que se propôs.

Portanto, não basta o professor trabalhar com os conhecimentos acadêmicos, é necessário que ele esteja engajado em gerar conhecimentos específicos, próprios a um especialista, ao mesmo tempo em que considera as demandas do campo profissional para o qual forma. A sua função é de quem tem um compromisso formativo, construindo os saberes e fazeres próprios da docência.

Ao ter em mente a importância da dimensão pedagógica, o professor precisa envolver-se em um processo interpessoal o qual exige sua interação com os demais participantes do espaço formativo. Essa dimensão implica a construção do conhecimento pedagógico compartilhado[13], envolvendo professores-professo-

[13] É um sistema de ideias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica em uma rede de relações interpessoais. Organiza-se com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica. 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, p. 151). É um conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações. Sua construção não se baseia em acúmulo de saberes, mas na reorganização dos conhecimentos preexistentes e dos conhecimentos atuais, de maneira a reconstruir seu desenho original (BOLZAN, 2006, p. 380).

res, professores-alunos, instituição-comunidade, atores do espaço formativo.

Nesse sentido, a construção compartilhada de conhecimento pedagógico se efetiva nos espaços institucionais nos quais a construção da docência é gerada, mobilizando interesses e motivações entre os professores, além de abrir caminho para a produção de novidades através da criação de ideias e conceitos, da crítica reflexiva diante de determinados problemas, proporcionando-lhes o resgate de suas trajetórias pessoal e profissional, envolvendo espaços/tempos nos quais refletir e reconstruir a prática educativa pressupõem o exercício de constituição de ser professor.

Assim, considerar a especificidade própria à docência implica mais do que o domínio das áreas específicas, exige do professor a compreensão genuína dos conhecimentos, saberes, destrezas e competências referentes à sua profissão, além da permanente recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários à atuação profissional autônoma, colocando em andamento o processo formativo a que se propôs. Mais ainda, a constituição da docência envolve a possibilidade de o professor beneficiar-se das experiências formativas vividas ao longo de suas trajetórias e, pelo processo de revivê-las via memória, revertê-las em aprendizagens experienciais.

Logo, a conscientização da docência como processo pressupõe o investimento permanente na busca da harmonia entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico compartilhado, integrando a ambos o mundo da vida que lhes dá sentido e significado.

Esse processo envolve também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência docente e profissional, entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática, bem como a ênfase nas relações interpessoais, entendidas como o componente intrínseco ao processo de ensinar e do aprender

e, consequentemente, de formar-se. Assim, o professor à medida que ensina também aprende, mostrando-se ciente de sua responsabilidade na participação do seu processo formativo, assumindo-se como sujeito gerativo de si mesmo e de seus alunos.

Por fim, pensar na produção da docência a partir das trajetórias pessoal e profissional exige de todos os atores desse processo uma permanente interlocução pedagógica via redes, bem como a necessária flexibilidade para enfrentar os desafios e as novas formas de ser e de se fazer na e para a docência, entendendo-a a partir do humano.

O intuito desse artigo é demarcar caminhos possíveis, vinculando-os às características peculiares a cada trajetória em função do processo formativo proposto.

Referências

ABRAHAM, A. (org.). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 1986.

_____. *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1987.

ARNAUS, R. Voces que cuentam y voces que interpretam. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V. et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes, 1995. p. 61-78.

BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores*: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Verbete. In: CUNHA, M. I. da; ISAIA, S. M. de A. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária:* glossário. Brasília, v. 2, 2006. p. 388.

_____; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. *Revista Educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, ano XXIX, n.3 (60) p.489-501, 2006.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V. et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes, 1995.

HUBERMAN, M. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAN, H.; EGAN, K. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. p. 183-235.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus. 1987a (tomo I).

_____. *Teoría de la acción comunicativa*: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987b (tomo II).

HELLER, AGNES. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontanara, 1982.

_____. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Península, 1989.

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (org.). *Professor do ensino superior*. Identidade, Docência e Formação. 2 ed. Brasília: Plano, 2001. p 35-60.

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

_____. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). *Docência na educação superior*. Brasília: INEP, 2006a, p. 65-86. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

_____. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. de A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária:* glossário. Brasília, v. 2, 2006b, p. 368, 371 e 377.

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

ISAIA, S. M. de A; BOLZAN, D. P. V. Ciclos de vida profissional docente: movimentos construtivos da docência universitária. In: IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, *Anais*, Universidad Nacional de Comahue, Argentina, 2007a. p. 1-13.

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007b. p. 161-177.

_____. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: DAL PAI FRANCO, M. E.; KRAHE, E. D. (orgs.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento*. Porto alegre: Edipucrs, 2007c. p. 107-118.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, A. Verbetes. In: MOROSINI, M. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*: Glossário. vol. 2. Brasília: INEP, 2006b. p.367.

MCEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la decencia. In: MCEWAN, H.; EGAN, K. (comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

RICOEUR, P. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1987.

RIEGEL, K. *Foundations of dialectical pychology*. New York: Academic Press, 1979.