



MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA DOCÊNCIA: INÍCIO DA CARREIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Autor: Lucas Visentini - UFSM

Coautores:

Carina Avinio - UFSM

Carmem Gabbi - UFSM

Cristiane Montanini - UFSM

Silvana Tabarelli - UFSM

Laís Trevisan - UFSM

RESUMO

O presente artigo é decorrente do projeto de pesquisa intitulado “A Gênese dos Movimentos Construtivos da Docência na Praxiologia Autobiográfica de Professores Ingressantes na Educação Profissional Tecnológica” e tem por objetivo principal investigar a trajetória formativa de docentes atuantes em uma Escola Técnica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Entrevistas narrativas foi o método utilizado para o desenvolvimento deste estudo, tomando-se como sujeitos da pesquisa três professores atuantes na Educação Profissional Tecnológica. Concluiu-se, a partir da análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa, que os primeiros anos da carreira docente caracterizaram-se pela ambivalência em relação aos sentimentos de frustração e satisfação destes profissionais. Observou-se, também, que a não contemplação da variável pedagógica na formação destes docentes é uma preocupação recorrente, notando-se dificuldades na transposição de saberes do conhecimento técnico para o conhecimento pedagógico.

Palavras-chave: carreira docente; movimentos construtivos na docência; educação profissional tecnológica.

O artigo que ora se apresenta é um recorte do projeto de pesquisa intitulado “A Gênese dos Movimentos Construtivos da Docência na Praxiologia Autobiográfica de Professores Ingressantes na Educação Profissional Tecnológica”, cujo objetivo é investigar a trajetória formativa de docentes, o que caracteriza a relação entre os conhecimentos específicos e os novos saberes pedagógicos dos professores que ingressaram na carreira docente em cursos de graduação tecnológica nos últimos cinco anos em uma Escola Técnica vinculada, pertencente à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A educação profissional tecnológica encontra-se atualmente em expansão, fato que faz pensar sobre a qualidade de ensino ofertada nas Instituições. Isto direciona o olhar para a

formação pedagógica dos profissionais que promovem, organizam e dinamizam esta modalidade de educação. O que se propõe aqui é examinar a trajetória formativa dos docentes, as diversas características de relação com os novos saberes e como esses profissionais se interconectam aos movimentos construtivos da docência. Optou-se por delimitar o campo, estudando o contexto da Educação Tecnológica, mais especificamente, os cursos superiores de graduação tecnológica.

Os movimentos construtivos da docência, segundo Isaia; Bolzan (2010, p. 02), “caracterizam-se pela produção dos modos de aprender e se fazer professor, mas apesar da estreita inter-relação entre ambos, estes apresentam especificidades próprias”.

Tais movimentos, além de dinâmicos, são assimétricos, isto é, orientam-se em múltiplas direções, as quais podem ser contraditórias, são também constituídos por etapas: preparação à carreira docente; entrada efetiva na carreira docente; repercussão da pós-graduação na carreira e, por último, a etapa relativa à autonomia docente, entendida como um processo de apropriação gradativa do campo pedagógico, movimento que se constitui a partir de um processo adaptativo à docência como profissão.

Ao mesmo tempo em que se discute sobre os movimentos construtivos, necessita-se abordar as ideias de Abraham (1986), quando se refere à existência de constantes labirintos na profissão docente. Muitos professores vivenciam experiências labirínticas constante na vida profissional docente e não se dão conta de que precisam tomar decisões, encontrar caminhos, cujo horizonte nem sempre é a saída do labirinto, mas um contínuo conhecimento de si que permite a caminhada por entre os becos sem saída, retornando ao caminho e retrocedendo muitas vezes para avançar depois. Nesta fase é fundamental ter consciência e disposição para buscar soluções. É necessário também considerar que cada docente constrói sua carreira quando compreende que está inserido em um sistema multidimensional constituído pelas relações do indivíduo consigo mesmo e com o grupo, percebendo as concepções de docência nos diferentes ciclos profissionais.

Ainda de acordo com a autora, a relação entre o eu individual e o eu coletivo, de certa forma, estão entrelaçados em planos complexos e, a percepção deste momento está diretamente relacionada ao seu desenvolvimento cognitivo.

Para MORENO; RUIZ (2006), a carência de formação profissional na docência superior, culmina com práticas pedagógicas individuais que se acentuam, isto é, o professor trabalha de forma independente, sua atenção é voltada para o desenvolvimento profissional individual. Assim,

“... las prácticas pedagógicas individualistas se acentúan en este nivel educativo con mucho énfasis, y los profesores gozan de un margen de autonomía suficiente como para trabajar con una gran dosis de independencia, lo que los permite centrar su atención preferentemente en su desarrollo profesional”. MORENO E RUIZ (2006, p. 925).¹

O foco que está sendo investigado propõe examinar a trajetória formativa desses professores no movimento de entrada efetiva na docência, momento este que estabelece a relação entre os conhecimentos específicos, já de domínio do profissional, e os novos saberes pedagógicos, ambos importantes à docência e que vão se interconectando nos movimentos construtivos da docência.

A pesquisa em desenvolvimento

Em um primeiro momento, a pesquisa aqui exposta esteve dividida em cinco etapas, intercalada na medida em que surgem as diferentes situações investigativas: o aprofundamento conceitual que sustenta a pesquisa; a seleção dos professores de acordo com os critérios relativos ao tempo de docência na educação superior; a elaboração de uma agenda de contatos dos possíveis sujeitos e da matriz-guia para as entrevistas narrativas e individuais; a realização de entrevistas narrativas, transcrição das mesmas e análise prévia.

O processo investigativo partiu da seleção dos sujeitos da pesquisa, que no caso em estudo corresponde a três professores (Prof. A, Prof. B e Prof. C) participantes de entrevistas narrativas, que se dispuseram a contribuir. Portanto, o vínculo destes à pesquisa foi espontâneo, não totalizando os sujeitos a serem pesquisados, mas considerada a primeira amostra exploratória do projeto. O professor “A”, do sexo feminino, possui graduação em Sistemas de Informação, mestrado em Educação e doutorado em Informática na Educação; o professor “B” do sexo masculino é graduado em Engenharia Mecânica; o professor “C”, do sexo masculino, tem graduação em Engenharia Mecânica, doutorado em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais. As narrativas envolvem suas recordações e experiências, em que os professores entrevistados reconstruíram, via memória, aspectos pontuais de suas

¹ “... as práticas pedagógicas individualistas se acentuam neste nível educativo com muita ênfase, e os professores gozam de uma margem de autonomia suficiente como para trabalhar com uma grande dose de independência, o que os permite centrar sua atenção preferencialmente em seu desenvolvimento profissional.” (T. nossa).

trajetórias docentes, demarcando fases significativas em sua carreira e eventos que a caracterizam, tendo em vista a área de conhecimento específico a qual pertencem e, como se deu o encontro com o conhecimento pedagógico nas primeiras experiências docentes. Assim,

“... esse movimento envolve experiências no ensino médio, monitorias, estágios de residência médica, curso de pós-graduação *latu sensu* e *strito sensu*, atuação como professor substituto e influências familiares, denotando que a trajetória profissional docente vai se constituindo a partir de experiências prévias que podem direcionar futuramente o sujeito para a carreira docente.” (Isaia; Bolzan, 2008, p. 48).

A autora salienta que uma das marcas significativas deste movimento pode ser a influência familiar, considerando a possibilidade de imitação de modelos familiares ou mesmo de valorização da profissão.

Esta etapa refere-se ao primeiro movimento de construção da carreira docente, que antecede ao segundo movimento que é a entrada efetiva na docência, a partir do pressuposto de que esta é uma parte da praxiologia experiencial do professor em formação para um professor autônomo (GARCIA, 1999, p. 33).

A formação de professores consiste, portanto, no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a adotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar de matéria em que é especialista.

Corroborando com o autor supracitado e ainda de acordo com Isaia (2010), o docente traz consigo saberes que adquiriu no decorrer de sua formação que são específicos de sua área, saberes estes que são de suma importância para a construção do conhecimento.

O segundo movimento que trata da entrada efetiva na docência foi relatado pelos professores entrevistados, e são descritos a seguir:

Ingresso na carreira

O professor A relatou que sua iniciação na carreira docente foi motivada por sua professora na época de graduação, que orientou a utilizar a informática voltada ao processo educacional. Isso ocorreu em um momento de desencanto do aluno com o curso de graduação em informática (bacharelado) porque percebeu que suas expectativas de trabalho na área do curso não se tornariam reais. Esta nova perspectiva de trabalho levou o então aluno (hoje

professor A) a dedicar-se na conclusão do curso de graduação e a participar de vários outros cursos, chegando inclusive a fazer mestrado na área educacional.

O professor B narrou que o ingresso na carreira docente não foi planejado, aconteceu em virtude de ter sido avisado que haveria concurso público de provas e títulos e posteriormente aprovado no referido concurso.

Segundo o depoimento do professor C, o fato de ter sido aluno de iniciação científica durante o curso de graduação levou-o a despertar para a carreira docente. Após a conclusão do curso, continuou os estudos no nível de mestrado e após doutorado e, durante este período continuou tendo experiências didáticas como aluno de pós-graduação. O ingresso na carreira docente se deu pela seleção em uma instituição particular de ensino.

Percebe-se, pelas falas dos professores, que a opção pela carreira docente foi mais uma questão de oportunidade do que um objetivo traçado antecipadamente.

No caso dos professores A e C, o ingresso na carreira foi circunstancial, porque ocorreu em função da oportunidade de fazer seleção em instituição particular. Ambos percebiam a falta de autonomia docente e discente. Relataram também alguma insegurança no primeiro período de contato com os alunos. Na fala do professor C fica claro que ele se dedicou à continuidade dos estudos, mas que não tinha como objetivo definido para si; tornar-se professor. Quanto ao professor B, este iniciou sua docência em uma instituição federal, após ter sido aprovado em concurso público, mas também foi um ingresso circunstancial.

Primeiros anos de experiência docente: sentimentos, emoções...

O professor A relatou que nos primeiros anos de experiência docente os sentimentos foram de satisfação e ao mesmo tempo de frustração. Satisfação pelo trabalho e pela estrutura física adequada. Frustração porque não conseguia formar grupos de pesquisa já que a instituição era particular e os discentes não dedicavam tempo para esta atividade. A realidade indicava que os alunos eram na sua maioria trabalhadores, não motivando dedicação ao curso integralmente, o que apontava para uma busca de certificação, deixando o enriquecimento do currículo em último plano.

Na visão do professor B, os alunos de cursos subsequentes ao ensino médio são mais interessados porque veem perspectivas de trabalho ou de continuidade dos estudos em nível superior. Para este professor, em relação ao ensino médio integrado, muitos dos alunos buscam a conclusão do ensino médio e não se interessam pela parte técnica, o que acarreta

desmotivação e um ambiente de conflito de interesses. O professor B acredita que é necessário conhecer técnicas de motivação para melhor trabalhar com esse ambiente de interesses diversos.

Os sentimentos marcantes nessa primeira fase, segundo o docente C, foram: ansiedade pelo número significativo de diferentes disciplinas trabalhadas durante um mesmo semestre, a percepção de que há necessidade de disponibilizar um período de tempo significativo na preparação das aulas e com isso por vezes o tempo de lazer se reduz. Este professor afirma que a instituição tem um bom ambiente, é organizada e bem estruturada. Os professores o receberam bem, e ele sentiu-se valorizado profissionalmente.

Primeiros anos: marcas da primeira experiência docente

Quando perguntados sobre situações que marcaram essa primeira experiência profissional, o professor A relatou o caso de um aluno do curso de graduação que recentemente seguiu a carreira docente. Lembrou-se das características introvertidas do aluno e mostrou-se satisfeito pelo desenvolvimento e crescimento obtido por ele.

O docente B salientou que hoje os alunos possuem menor noção de hierarquia na relação professor-aluno, tornando mais difícil a administração no contexto da sala de aula.

Cada docente traz consigo saberes que adquiriu no decorrer de sua formação que são específicos da sua área, saberes estes que são de suma importância para a construção do conhecimento.

O docente C mostra seu sentimento dividido em felicidade por ter conquistado no que se preparou e ao mesmo tempo frustração porque não havia outro parceiro para compartilhar ideias, definia algo a ser elaborado para os alunos sozinho com várias tentativas na procura de meios para manter um contato com o aluno.

Esta formação para as diversas áreas profissionais é uma questão a ser discutida. É importante salientar sobre a formação do professor do ensino superior, que não possui formação pedagógica, quando diz respeito às atividades vinculadas ao trabalho docente, torna-se essencial pensá-la sob a ótica do desenvolvimento profissional.

Para que ocorra este desenvolvimento profissional efetivo na carreira docente, MORENO E RUIZ (2006) defende a criação de um professor mentor que tenha a função de auxiliar os novos docentes. Este professor mentor deve possuir experiência significativa,

domínio de um determinado conteúdo, o que se resume em uma maior capacidade profissional.

La literatura de investigación sobre formación durante el período de iniciación docente considera que este asesoramiento o apoyo que se proporciona a los profesores noveles puede ser realizado por un profesor con más experiencia, con más capacidades profesionales o con más dominio de un determinado tema. (MORENO; RUIZ, 2006, p. 929).²

Os professores mentores então têm a função de desenvolver junto aos professores novos competência profissional, proporcionar momentos em que os iniciantes sintam-se confiantes no trabalho que estão desenvolvendo, com isto, cria-se uma cultura de profissionalismo de um departamento ou de uma instituição. (MORENO E RUIZ, 2006).

Conhecimentos em construção

Em relação à “área do conhecimento específico”, considera-se que esta é de grande valia, pela riqueza que pode oferecer na construção de saberes. Dessa forma, os indicadores embasados propostos para a pesquisa foram: (i) definição pessoal da área de conhecimento específico; (ii) conhecimentos básicos da sua área; (iii) interrelações conceituais e (iv) interrelações com áreas afins.

Dessa forma, dos três professores entrevistados pode-se perceber que esse está basicamente relacionado à matéria de ensino e à disciplina que o professor leciona. Corroborando com esta percepção, temos as vozes dos professores.

[...] a minha área é uma área extremamente nova e complexa e requer ainda estar em formação. O mundo da tecnologia na educação [...] é uma área imprescindível. Não acredito na educação tecnológica sem a tecnologia [...] (Professor A).

[...] é dentro da engenharia mecânica, a área que eu realmente trabalho e a área de hidráulica pneumática, voltada para automação então eu trabalho com projeto de sistemas mecânicos [...] (Professor B).

[...] engenharia, e na parte de resistência dos materiais [...] (Professor C).

² “A literatura de investigação sobre formação durante o período de iniciação docente considera que este assessoramento e apoio que se proporciona aos novos professores pode ser realizado por um professor com mais experiência, com mais capacidade profissional e com mais domínio de um determinado tema”. (T.nossa).

Sendo assim, em relação aos conhecimentos básicos da área de atuação e suas interrelações conceituais com áreas afins, pelas colocações dos entrevistados, abrange não somente aos conhecimentos e a compreensão dos conteúdos da área específica, mas também a construção multidisciplinar da sua área. Neste sentido, as falas/ vozes assim manifestam-se:

[...] acredito que precisamos ter uma formação muito mais ampla do que àquela recebida na academia, que vá além da área de conhecimento específico na qual nos formamos. Atualmente precisamos do aporte da psicologia, de relações humanas, a fim de compreendermos o outro que está ao nosso lado. Precisamos da tecnologia para poder usá-la como instrumento, como recurso [...], então penso que o professor hoje tem que ter o conhecimento de sua área e também o conhecimento multidisciplinar, através de uma visão ampla de mundo, de poder trazer coisas que estão acontecendo no espaço ocupado pelo aluno, para dentro das aulas [...] (Professor A).

A partir das colocações dos entrevistados, é oportuno inferir que não é somente a área de formação que o docente precisa dominar, e sim ter um conhecimento amplo onde haja uma compreensão dos fatos, conceitos, processos que constituem e evolui a sua área de atuação relacionada ao fazer na ação pedagógica.

Os conhecimentos específicos que cada docente domina são fundamentais para uma educação em todas as etapas pelas quais o educando passa, quem orienta tem a necessidade do conhecimento específico de sua área, bem como deve dominar a arte/técnica de saber ensinar, “[...] *aprender a ensinar é um processo de transformação e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões...*” (Feiman-Nemser, 1990 apud Garcia 1999, p.32).

Considerando que o ato de “aprender a ensinar” é um processo de transformação e que todo processo de transformação é um caminho de mão dupla, o conhecimento específico deve integrar com o conhecimento acadêmico. Existiriam diferenças na percepção dos professores quanto ao significado desses saberes? Tais significados estão presentes em suas aulas e quais as formas utilizadas para se interligarem.

Nas entrevistas realizadas, o professor “A” reconhece os dois conhecimentos e relata afirmando que o conhecimento acadêmico sozinho não dá suporte e que com a prática (experiências) consegue fazer novas adaptações, interliga o acadêmico e específico na forma de oferecer ao aluno recursos de sua especificidade e faz com que os mesmos consigam aplicá-lo em seu campo de atuação profissional. O professor “B” tem a preocupação com o conteúdo, esclarece que o aluno precisa compreender e empregar o que foi ensinado na vida real.

Os chamados “professores novos” ou “iniciantes”, em sua maioria, acreditam que o domínio do conteúdo é a chave para uma docência com excelência e percebem ao longo do caminho que há muitas outras exigências. Logo se deparam com o que Tardif (2002) e outros autores denominam como *choque de realidade*.

O professor “C” apresentou dificuldade em compreender este questionamento, e direcionou sua resposta evidenciando a importância do conteúdo e em seguir o programa estipulado, sendo que os outros conhecimentos o aluno desenvolverá na iniciação científica. Conclui-se que cada professor carrega consigo experiências e orientações trazidas de diferentes lugares somadas às suas características pessoais. Cada um deles busca a melhor forma de aplicar os saberes específicos aos saberes da docência em sala de aula. Todos com o objetivo de tornar suas aulas interessantes, mantendo o desenvolvimento do conteúdo, partindo da teoria para a prática de forma a interligar essas duas realidades. Também, utilizam as tecnologias disponíveis no cotidiano, identificam os problemas, analisam-nos e tentam resolvê-los. Procuram avaliar o aluno como a si mesmo. Estes são exemplos de um profissional em constante evolução, situações que foram constatadas em alguns entrevistados.

O conhecimento acadêmico em ação colabora na organização deste conhecimento para a melhor compreensão do acadêmico e suas estratégias e dificuldades encontradas na docência. Na tentativa de suprir estas outras exigências, como, por exemplo, relacionar-se adequadamente com os alunos e buscar a melhor forma de tornar as aulas interessantes, é que os professores iniciantes buscam outros conhecimentos que estão além de sua formação específica.

Estas questões ficaram evidenciadas na fala do entrevistado “B” que afirma tentar, na maioria das vezes, relacionar o conteúdo com o mundo do trabalho, não tem costume de realizar plano de aula acreditando ter um grande conhecimento na sua área específica, sendo sua maior dificuldade a falta de interesse por parte dos alunos.

Na concepção do entrevistado “C”, a aplicabilidade do conhecimento específico articulado com o mundo do trabalho não se realiza devido à falta de aulas práticas e, argumenta a necessidade de aquisição, por parte da instituição, de novos equipamentos. Na tentativa de organizar o conhecimento acadêmico para uma melhor compreensão por parte do aluno, este entrevistado afirma que alguns alunos possuem maior dificuldade de compreensão, muitos têm vergonha de se expressar e falta um apoio pontual para estes alunos com maiores dificuldades. Que apoio seria este? Talvez a resposta possa estar na seguinte passagem:

A principal característica da educação profissional é o estudo da tecnologia. É uma ciência disciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Essencial saber conciliar as ações humanas junto com o mundo físico e social para alcançar as necessidades da sociedade e averiguar quais as alternativas tecnológicas.

(portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf).

A forma de avaliação do professor C é por meio de provas que servem para quantificar o grau de compreensão do aluno e, também, verificar se ele é capaz de aplicar o conhecimento ou se está agindo de forma “mecânica”.

O entrevistado “A” afirma estar preocupado com a articulação do conhecimento específico de sua área com o mundo do trabalho, de forma a fornecer sempre a seus alunos exemplos práticos e argumenta ser de fundamental importância esta articulação. Diz ainda que procura relacionar as experiências diárias por meio de debates e trabalhos em grupo, a fim de facilitar a compreensão em sua plenitude.

O perfil de docente a ser formado para a educação profissional é essencial ser um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica. Este deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, o mundo do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem. Em síntese precisa dar conta de três níveis de complexidade: desenvolver a capacidade de usar, produzir e inovar. (pp. 17-18). (portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf).

Considerações finais

Analisando o ingresso na carreira docente dos professores entrevistados, observa-se que a oportunidade de trabalho na área educacional mediante aprovação em seleção ou concurso foi a mais frequente razão, não existindo um planejamento antecipado com este objetivo.

Os primeiros anos de docência foram marcados por sentimentos que ora os satisfaziam e ora os frustravam. Dentre os aspectos que geraram frustrações foram citados as atividades de pesquisa não evoluíam pela falta de participação efetiva dos alunos, a variedade de disciplinas gerava ansiedade aos professores e a insegurança também era um sentimento comum. A percepção da falta de conhecimento na área pedagógica foi citada também como um aspecto relevante. Mudanças na relação professor-aluno, com redução de hierarquia e consequente aproximação entre eles exigiu adaptação dos docentes.

A articulação entre os conhecimentos e sua aplicabilidade no mundo do trabalho depende da habilidade dos docentes em promover a análise, e também de estrutura física; laboratórios, máquinas e equipamentos, para realizar experimentos, ensaios e testes.

Nas entrevistas narrativas analisadas percebeu-se a preocupação dos docentes em direcionar o olhar do educando a partir do conhecimento específico para o mundo do trabalho.

Nas falas dos professores percebe-se a dificuldade que se apresenta na transposição de saberes, do conhecimento específico para o pedagógico, em relação àqueles docentes que atuaram no ensino técnico e que no momento desenvolvem atividades voltadas ao nível tecnológico.

Após o desenvolvimento das primeiras etapas do presente trabalho, nota-se que se faz necessário a continuidade dos estudos relativos à trajetória dos movimentos construtivos da docência de professores ingressantes na educação profissional tecnológica, pelo principal motivo de alcançar a qualidade na educação.

Observa-se também que, através das narrativas dos sujeitos entrevistados, têm-se condições de identificar dificuldades e anseios e, a partir destas premissas, traçar orientações na construção de uma carreira profissional no campo da docência.

De acordo com as possibilidades tecnológicas atuais, somadas as dificuldades dos professores em abrir espaços destinados à entrevista narrativa optou-se por um novo direcionamento para a coleta de dados, sendo substituídas tais entrevistas individuais por um questionário *on-line* via endereço eletrônico.

Referências

ABRAHAM, Ada. El universo profesional del enseñante: un labirinto bien organizado. In.:

ABRAHAM, Ada. **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 1986.

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

BUTT, R. RAYMOND, D. MCCUE, G. YAMAGISHI, L. La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. In: GOODSON, I. F. **Histórias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004. pp. 99-146.

GARCIA, Marcelo. C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação - século XXI).

ISAIA, S. M. A. BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, Volume 14, Número 26, jan.-jun. 2008 (In: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n26/compreendendo.html>, capturado em 18/11/2008).

ISAIA, S. M. A. ; BOLZAN, D. P. V. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2009.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de didática e práticas de ensino. Belo Horizonte, 2010. Projeto de Pesquisa. **Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente**. CNPQ 2003-2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf.

MORENO, M. S. ; RUIZ, C. M. **Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias**. Revista de Eucación, 339 (2006), pp. 923 – 946.

SILVA, M. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos**/ Marilda da Silva. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis – RS: Vozes, 2002.