CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

PROFESORALIDAD Y DESEMPEÑO DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

PROFESSORIALISM AND TEACHING DEVELOPMENT: A VIEW FROM THE RESULTS OF THE INSTITUTIONAL EVALUATION

PROFESSORALIDADE E DESEMPENHO DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

***Daniela Pederiva Pensin*[1] *Alexandra Biondo Lopes Pacheco*[2]**

RESUMEN
Este artículo toma como central la discusión acerca del proceso de desarrollo de la profesoralidad docente en la educación superior. Para ello, moviliza teorizaciones ancladas en la perspectiva del campo de la Pedagogía Universitaria y datos derivados de investigación desarrollada durante el año 2017, cuyo objetivo fue evaluar los impactos que trae el desarrollo de la profesoralidad docente al desempeño del profesor en los procesos de evaluación interna. El proyecto de investigación fue financiado por recursos públicos, originados en el Programa de Becas Universitarias de Santa Catarina (Uniedu). La investigación realizada, un estudio de caso de carácter documental, tomó como materialidad los informes de evaluación del desempeño docente desde un período comprendido entre los años 2012 y 2016 de uno de los campus de una universidad comunitaria ubicada en el oeste de Santa Catarina. Como resultados, se destaca la escasa diferenciación entre los desempeños docentes cuando se consideran: años de docencia, participación en formaciones pedagógicas continuas e inversión en formación académica. El estudio refuerza la percepción de la profesoralidad docente como un proceso que extrapola la dimensión profesional técnica y trae condiciones de posibilidad para la problematización de los procesos de subjetivación docente en cuanto constitutivos de la profesoralidad. Los datos arrojan luz sobre la necesidad de continuar problematizando las prácticas institucionales de evaluación del desempeño docente.

PALABRAS CLAVE: Profesoralidad docente. Desempeño del docente. Enseñanza en la educación superior.

RESUMO
Este artigo toma como central a discussão acerca do processo de desenvolvimento da professoralidade docente na educação superior. Para isso, mobiliza teorizações ancoradas na perspectiva do campo da pedagogia universitária e dados decorrentes de pesquisa desenvolvida durante o ano de 2017, cujo

[1] Doutora em Educação. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina

[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

objetivo foi avaliar os impactos que o desenvolvimento da professoralidade docente traz ao desempenho do professor nos processos de avaliação institucional interna. O projeto de pesquisa foi financiado por recursos públicos, originados no Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu). A pesquisa realizada, um estudo de caso de caráter documental, tomou como materialidade os relatórios de avaliação do desempenho docente referentes ao período compreendido entre os anos de 2012 e 2016 de um dos *campi* de uma universidade comunitária localizada no oeste de Santa Catarina. Como resultados, destaca-se a pouca diferenciação entre os desempenhos docentes quando considerados: anos de docência, participação em formações pedagógicas continuadas e investimentos em formação acadêmica. O estudo reforça a percepção da professoralidade docente como um processo que extrapola a dimensão profissional técnica e traz condições de possibilidade para a problematização dos processos de subjetivação docente enquanto constitutivos da professoralidade. Os dados lançam luz sobre a necessidade de se continuar problematizando as práticas institucionais de avaliação do desempenho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Professoralidade docente. Desempenho docente. Docência na Educação Superior.

ABSTRACT
This paper is about the discussion over the process of the development of the teaching professorialism in high education. Thus, it handles theories upon the perspective of the field of university pedagogy and data from the survey made in 2017, whose aim was evaluate the impacts that the development of the teaching professorialism brings to the development of the teacher in the processes of the intern institutional evaluation. The project of the survey was supported by public resources - Uniedu. The research – a documental study – had its materiality the reports of evaluation of teaching development between 2012 and 2016 in one of the *campi* of the community university in the west of the state of Santa Catarina. In the results we observe the little difference among the teaching development when it was considered: the amount of years in the teaching field, participation on continuing pedagogical development and the investment in the academic formation. The study reinforce the perception of the teaching professorialism as a process that infers the technical professional dimension and brings the possibility to think about the process of teaching subjectivity when they are part of the professorialism. The data shows the necessity of continuing thinking the institutional practices of evaluation of the teaching development.

KEYWORDS: Professorialism teaching. Teaching development. Teaching in higher education.

CONSIDERACIONES INICIALES

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley 9.394/96 (BRASIL, 1996), trae la universidad como *locus* de formación para la docencia en la educación superior. Sin embargo, el énfasis de la legislación recae sobre la formación académica conllevando a la comprensión de que esta formación encuentra, en la titulación académica *stricto sensu*, suficiente soporte para la actuación del profesor en este nivel de enseñanza. Apoyadas en Powaczuk y Bolzan (2008), asumimos la premisa de que los profesores, puesto que no poseen formación específica para las actividades docentes de la enseñanza superior, se constituyen como profesores en el decurso del ejercicio de dicha profesión. Las prácticas docentes y muchos estudios que toman la cuestión como fuente de interés señalan que la actuación del profesor implica más que conocimientos sobre el campo de actuación profesional y demanda, en igual valor, conocimientos de

naturaleza pedagógica que involucren las especificidades de la educación superior, así como un conocimiento experiencial (TARDIF, 2003) sostenido por el ejercicio profesional en sí, por el comparto y por la colaboración en la realización de este ejercicio.

Opera, en la constitución de aquello que denominan Isaia y Bolzan (2005) como profesoralidad docente, asimismo, la dimensión personal. La profesoralidad docente comprende un proceso de constitución del profesional que involucra aspectos personales. Esta dimensión personal también se (re)hace desde las prácticas profesionales que, en el caso del profesor de la educación superior, están delimitadas y fuertemente conducidas por los procesos y prácticas institucionales. Así, en el ejercicio de la profesión, el profesor desarrolla características profesionales y personales, lo que constituye su profesoralidad y toma como referencia las posiciones y prácticas institucionales.

Las discusiones sobre la profesoralidad docente suponen que la profesión docente involucra un proceso que se construye a lo largo de la trayectoria formativa de los sujetos profesores que, hay que señalar, no nacen profesores, sino se construyen profesores. Comprende la trayectoria personal y profesional, siendo esta última atravesada por los años iniciales de formación, así como por el ejercicio continuo de la docencia. La profesoralidad es, entonces, el proceso de construcción del sujeto profesor, que se da desde una dimensión personal y desde una dimensión profesional y así entrelaza aspectos éticos, estéticos, epistemológicos, sociales, culturales y afectivos, entre otros, con espacios y tiempos en los cuales el profesor se (re)construye. Dicha profesoralidad moviliza, entre sus desafíos, el de hacer que los profesores continúen aprendiendo, deliberadamente, a lo largo de su profesión, que comprendan la necesidad de involucrarse en la formación continua (MARCELO GARCIA, 2009).

Consideramos importante indicar la necesidad de superación de una visión mecánica y linear de la construcción de la profesoralidad docente. Ella, la profesoralidad, involucra "sentimentos, relações, saberes de diferentes ordens, o individual e ao mesmo tempo o coletivo" (MENDES, BACCON, 2016, p.420). Es, incluso cuando consideramos y valoramos su singularidad, una construcción colectiva que demanda la presencia e interacción con el otro; el otro profesor, el otro contexto institucional.

Cumplen las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) papel central en los procesos de constitución de la docencia, sea desde el punto de vista de espacio y territorio de la docencia, sea desde una perspectiva legal que la señala como responsable de la formación de los profesores de la educación superior (incluso poniendo énfasis en la formación académica como como ya señalamos). De este modo, necesitan prever estrategias, políticas, directrices institucionales orientadas a la formación (pedagógica y

académica) de sus profesores, de modo a cualificar la actuación de estos que son, estratégicamente y en última instancia, los responsables de la operacionalización de los compromisos formativos asumidos por las IES, lo que anuncia la necesidad de su filiación a los propósitos institucionales. El planeamiento y el pensamiento estratégico orientado a la promoción y al desarrollo de la profesoralidad demandan la organización y el análisis de datos sobre el desempeño del profesor. De eso proviene la relevancia de los datos de la evaluación institucional que, entre otros datos institucionales, pueden subvencionar acciones de formación pedagógica continua, orientadas incluso hacia las diferentes fases de la vida docente, y también las inversiones en formación continua de naturaleza académica.

El texto a continuación es el resultado de un proyecto de investigación vinculado al *Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Superior* (GEPDES), desarrollado durante el año de 2017 y que tuvo por objetivo evaluar los impactos que trae el desarrollo de la profesoralidad al desempeño docente identificado por los procesos de evaluación institucional. El proyecto de investigación fue financiado por recursos públicos, originados en el Programa de Becas Universitarias de Santa Catarina (Uniedu). La investigación realizada, un estudio de caso de carácter documental, tomó como materialidad los informes de evaluación del desempeño docente referentes al periodo comprendido entre los años de 2012 y 2016 de uno de los *campi* de una universidad comunitaria ubicada en el oeste de Santa Catarina.

Señalamos, antes de comenzar la explotación de los elementos teóricos y de los hallazgos de la investigación, que este es un estudio de caso que toma como *locus* una universidad joven, situada en el interior del sur del país, caracterizada como comunitaria y cuyos compromisos están orientados al desarrollo regional. Este escenario se presenta, con pequeñas alteraciones que la distinguen entre sí, como recurrente entre muchas de las universidades de la Región Sur de Brasil, especialmente en los estados de Santa Catarina y Rio Grande do Sul.

PROFESORALIDAD DOCENTE

En esta sección pretendemos desarrollar cuestiones relativas a la constitución y a la caracterización de la docencia en la educación superior como una acción compleja, que posee especificidades y cuya constitución detiene carácter de singularidad. Con intento de traer elementos que se encargasen de traer un mínimo necesario de comprensión

sobre lo que asumimos con relación al término *docencia*, traemos las miradas de Isaia (2006), Cunha (2010), y Mendes y Baccon (2016).

En las palabras de Isaia (2006, p. 374), la docencia se toma como acción que comprende las actividades desarrolladas por los profesores, "orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo da vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres [...] o que indica [...] não se esgotar na dimensão técnica". Para Cunha (2010, p.20), la docencia "se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos", lo que nos llevaría al reconocimiento de una condición profesional para la actividad del profesor que se da como actividad complela. En consonancia con Mendes y Baccon (2016), consideramos que la función docente se caracteriza por la acción de enseñar. Una acción de enseñar que ya no es, desde hace mucho tiempo, definible por la simple transmisión de conocimientos e informaciones. Ser un profesional de la enseñanza no es sencillo, afirman las autoras, "pois é preciso levar em consideração que, além daquilo que se espera do papel do professor, existem diferentes fatores que contribuem para a construção da docência como profissão" (MENDES; BACCON, 2016, p.418).

Podemos afirmar entonces que la docencia en la educación superior se constituye en la interacción de distintos procesos que sostienen "o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles" (ISAIA, 2006, p. 374). Es, en nuestro entendimiento, una forma específica de docencia. Dicho posicionamiento se apoya en los elementos históricos y contextuales de los discursos sobre la docencia que la hacen una práctica de este mundo, de este tiempo y, por tanto, diferente de otras formas de docencia de otros tiempos, otros contextos.

Como docencia singular, la docencia en la educación superior (1) ocurre en una institución cuya acción educativa tiene como supuesto la profesionalización del individuo; (2) además de la acción de la enseñanza en sí misma, opera sobre ella el imperativo de la producción de conocimiento por medio de investigación académica y socialización de ese conocimiento; (3) el proceso educativo con el cual se involucra moviliza prácticas de enseñanza orientadas al adulto, cuyas constituciones cognitiva, social, cultural y afectiva, experiencias y orientaciones u objetivos son otros que no los del adolescente o del infante (PENSIN, 2017).

En el contexto de la Pedagogía Universitaria, la docencia es una acción compleja que necesita ser analizada "à luz das racionalidades que a caracterizam" (CUNHA, 2010, p.19), y hay el reconocimiento de que esa acción se estructure sobre conocimientos propios. La docencia, bajo esa lógica, está constituida por una racionalidad pautada en saberes referentes: al contexto de la práctica pedagógica; a la dimensión relacional y colectiva de los procesos de formación; a la ambivalencia del aprendizaje; al contexto

sociohistórico de los alumnos; al planeamiento de las actividades de enseñanza; a la conducción de la clase en sus múltiples posibilidades y a la evaluación del aprendizaje (CUNHA, 2010). La docencia involucra la posibilidad de ser una profesión o la condición de aquello que se toma como profesión y presenta tres dimensiones: la de la obligación moral, la del compromiso con la comunidad y la de la competencia profesional (MOROSINI, 2006). La multidimensionalidad aquí anunciada por Morosini (2006) y Cunha (2010) provoca pensar la profesoralidad desde la actividad realizada por el sujeto para producirse como profesor y que hace necesaria la adopción de medios y procedimientos con vistas a la asunción del oficio docente (ISAIA; BOLZAN, 2005).

Aprender a ser profesor. Este es uno de los aspectos centrales del desarrollo de la profesoralidad docente y comienza con lo que denominan Isaia y Bolzan (2008) como *entusiasmo por la docencia*. En la perspectiva señalada por las autoras, esta puede ser entendida como el "muelle propulsor" para el comprometimiento en aprehender la función docente. Además de considerar sus dominios específicos, los profesores necesitan un tipo de "toma de consciencia" en cuanto a la necesidad de inversiones en la dimensión pedagógica de la docencia. Al tener consigo mismos una percepción lúcida y no romantizada acerca del papel que desempeñan y de la responsabilidad que poseen en el contexto formativo donde actúan, los profesores asumen protagónicamente la construcción de su profesoralidad.

La constitución de la profesoralidad no abarca solamente los dominios de los saberes y del hacer, sino también la sensibilidad del docente como persona y profesional. A lo largo de su profesión, los docentes de la educación superior se van involucrando y protagonizando trayectorias profesionales y procesos formativos cuyos desafíos enfrentados ocurren desde la preparación para el ingreso en la profesión hasta la constitución de su profesoralidad docente, provenida de toda una trayectoria de desarrollo profesional y personal, tejida en la complexidad de la docencia y la cual llega a partir de su madurez profesional.

Consideramos, coherentemente con los estudios del campo de la Pedagogía Universitaria, la formación continua como uno de los principales elementos de construcción de la profesión de los profesores. Desarrollada desde una red de convivencias, diálogos e intermediaciones, propicia el desarrollo del proceso de aprendizaje docente, promoviendo mayor aproximación entre los estudios teóricos y las prácticas docentes cotidianas. Sobre esta cuestión, Isaia et al. (2008, p.3) relatan:

> Acredita-se, pois, que se obtém um avanço sobre questões pedagógicas, à medida que se busca compreender as relações recíprocas existentes entre domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do fazer (conhecimento prático). Logo, o processo de pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino explicita como este sistema de

concepções pessoais, se desdobra, transformando-se em conhecimento pedagógico compartilhado.

Es importante comprender la formación profesional como un proceso continuo que trae, en la reflexión del docente sobre su práctica, la contribución al desarrollo de sus habilidades y las iniciativas para proseguir buscando perfeccionamiento, evolución y desarrollo, rumbo a la construcción de su identidad profesional. Considerándose el elemento de la formación continua, las prácticas pedagógicas y la dimensión colectiva y colaborativa de la docencia, la noción de profesoralidad docente se refuerza como un proceso ininterrumpido que involucra la formación inicial, el proceso formativo en marcha, las redes de relaciones entre docentes, las teorías y prácticas pedagógicas, la experiencia adquirida en las instituciones de enseñanza y las concepciones personales sobre la profesión.

Reconocemos que la formación del profesional de la docencia y para la docencia en la educación superior, está íntimamente relacionada con una actitud personal y depende de las aspiraciones del profesor, de su deseo de buscar profesionalización y consecuentemente construir su carrera profesional. Por otro lado, los contextos institucionales no pueden ser desconsiderados cuando hablamos de construcción de la profesoralidad docente. Lugar, espacio y territorio de la docencia universitaria (CUNHA, 2010), las políticas y prácticas institucionales están íntimamente implicadas en esta construcción continua, casi siempre de modo sistemático y organizado, como una "intenção concreta por parte das instituições nas quais trabalham de criarem condições para que esse processo se efetive, possibilitando assim a construção de sua professoralidade" (ISAIA y BOLZAN, 2007, p.165).

Una de las políticas institucionales cuyas prácticas impactan significativamente en el proceso de constitución de la profesoralidad docente es la Evaluación Institucional. Insertada en el contexto del *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES) y conducida por las *Comissões Próprias de Avaliação* (CPAs) en cada IES brasileña, la evaluación docente se pone como posibilidad de diagnóstico, reflexión y orientación para las metas y planeamientos institucionales. La evaluación docente construida en los procesos de evaluación interna favorece a los gestores el análisis de sus claustros docentes y a los profesores la reflexión y (re)conducción de sus prácticas pedagógicas.

Son los resultados de la evaluación institucional, específicamente aquellos referentes a las percepciones de los alumnos sobre el desempeño del profesor y sus prácticas docentes, indicativos a considerar en las políticas y acciones institucionales. Haciendo referencia a las prácticas de docencia, ellos se insertan en procesos de profesionalización docente y demuestran características más o menos comunes a

tiempos más o menos definidos de docencia, denominados por Isaia y Bolzan (2008) como fases de la docencia.

Las fases constitutivas de la carrera docente y su vinculación con los caminos recorridos por el profesor en la construcción de su profesoralidad ejercen influencia sobre la práctica educativa de los profesores. La forma cómo piensan y ejercen la docencia se modifica con el paso de la carrera y presenta componentes subjetivos, atravesados por expectativas, sentimientos, apreciaciones que acompañan la línea temporal de la trayectoria docente, constituyendo así los ciclos o fases de la profesión (ISAIA; BOLZAN, 2008). Los ciclos de vida profesional de los docentes de la educación superior, o fases de la docencia, y los movimientos constructivos que acontecen durante estas fases, actúan como mecanismos de construcción de la carrera docente y de la formulación de sus concepciones de docencia. El parámetro central en la definición de los ciclos/fases de la docencia son los años de experiencia profesional en el magisterio de la educación superior. Con ello tenemos: años iniciales (hasta 5 años de docencia), años intermediarios (de 6 a 15 años de docencia) y años finales (a partir de 16 años de docencia).

Los movimientos constructivos de la carrera docente en la educación superior descriptos por las autoras parten desde un movimiento de carácter "preparatorio" que demuestra la iniciación en la docencia de la educación superior. Dicho movimiento involucra distintos conocimientos y experiencias pedagógicas previas que van desde la enseñanza media hasta la formación y posgrado *lato sensu* y *stricto sensu*. Este primer movimiento se podría entender como una especie de "movilización para", el despertar de un interés que se construye tomando como referencias, muy fuertemente, las experiencias discentes con las cuales se ha involucrado desde el fin de su escolarización básica.

El segundo movimiento está demarcado por el ingreso del docente en la enseñanza superior y pasa por lo que se puede considerar como momento de "efectuación de la docencia" en el que la característica más marcada es ciencia de la falta de preparación pedagógica para la docencia en este nivel específico de enseñanza (ISAIA; BOLZAN, 2008). No son raros, en este momento, enfrentamientos, de parte del docente, de varias cuestiones inherentes a su práctica, como inseguridad en cuanto a los alumnos y contenido, sobre la posibilidad de atender a todos los contenidos, la ansiedad por querer terminar la asignatura en el tiempo estipulado, la falta de preparación para la docencia en este nivel de enseñanza y qué se espera del profesor: actuación en la enseñanza, en la investigación y en la extensión. En este momento es que, con frecuencia, el docente vivencia el sentimiento de "soledad pedagógica". En las palabras de Isaia y Bolzan (2008, p. 49):

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

> A solidão pedagógica é sentida devido à inexistência tanto de apoio institucional ao professor, quanto da parte de colegas mais experientes. Cunhamos o termo solidão pedagógica para indicar o sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo.

Este segundo momento está ubicado, si bien el movimiento de las fases y entre ellas no sea algo linear y mecánico, en la fase de los años iniciales de la docencia. Este es un periodo en el que la trayectoria profesional docente es incipiente, puesto que los docentes son respaldados "por pendores naturais e ou em modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial, aliados aos conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais em uma atividade específica que não a do magistério superior" (ISAIA; BOLZAN, 2006, p.491).

El tercer movimiento es el que lleva al profesional a buscar perfeccionamiento para la docencia en la educación superior a través de cursos de posgrado. En estos cursos, además de la formación para la investigación, los docentes van a desarrollar conocimientos sobre la práctica pedagógico-formativa de su función. Las asignaturas específicas para el campo pedagógico van a contribuir para el desarrollo de las clases, tanto en el aspecto de la didáctica como en las relaciones interpersonales con los alumnos.

El último movimiento constructivo de la carrera docente se denomina *profesoralidad docente* (ISAIA; BOLZAN, 2008). Aquí la concepción de docencia está más madura, considera al alumno y sus intereses de aprendizaje, tanto como las cuestiones de la enseñanza. Existe mayor preocupación con la mejora de las prácticas pedagógicas y un comprometimiento con la formación de los alumnos, lo que quiere decir que el profesor pasa a "assumir conscientemente a condução pedagógica e colocar em marcha um processo de ação docente que favorece a aprendizagem dos alunos, preparando-os para seu aperfeiçoamento profissional" (ISAIA; BOLZAN, 2008, p.55).

Estos movimientos constructivos de la docencia no son lineares y no ocurren secuencialmente o de acuerdo con periodos fijos de años de carrera profesional. El desarrollo de la carrera se constituye "um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades" (HUBERMAN, 2000, p.38).

Es de Huberman (2000) una interesante caracterización ante a los ciclos de constitución de la carrera profesional docente en dirección a aquello que estamos tomando por profesoralidad. En sus estudios, el autor ha encontrado recurrencias en el desarrollo de la carrera del profesor y las clasificó en etapas básicas, de acuerdo con los años de

carrera: (1) entrada a la carrera (uno a tres años de docencia): fase de supervivencia, descubrimiento y explotación; (2) estabilización (cuatro a seis años): sentimiento de competencia y pertenencia a un cuerpo profesional; (3) diversificación o cuestionamientos (siete a 25 años): fase de experimentación, motivación, búsqueda de nuevos desafíos y/o momento de cuestionamientos y reflexión sobre la carrera; (4) serenidad y alejamiento afectivo y/o conservadorismo y lamentaciones (25 a 35 años): podrá conllevar al conformismo o al activismo; y (5), fase de desinversión, reverse e interiorización (35 a 40 años): puede ser de serenidad o amargor.

Al tratar de la docencia como una acción profesional que considera, en su constitución, también aspectos personales y del contexto en el cual se desarrolla y cuyas características presentan acercamientos a las prácticas de docencia presentes en un mismo periodo de tiempo, el objetivo no es el de promover el encuadramiento del profesor en este o en aquel ciclo de desarrollo profesional. Se trata de la posibilidad de encontrar, entre las recurrencias en los resultados del desempeño docente expresos en las evaluaciones institucionales, elementos que posibiliten acercar a los profesores por ciclos de desarrollo profesional y, con ello orientar políticas y proyectos institucionales que puedan atender más asertivamente a las demandas de estos grupos.

EL CAMINO METODOLÓGICO

Teniendo por objetivo evaluar los impactos que trae el desarrollo de la profesoralidad docente al desempeño del profesor, la investigación que da cuerpo a este artículo, un estudio de caso de carácter documental, ha tomado como materialidad los informes de evaluación del desempeño docente referentes al periodo comprendido entre los años de 2012 y 2016 de uno de los *campi* de una universidad comunitaria ubicada al oeste de Santa Catarina.

En el semestre de referencia para la investigación, 2017/1, el *campus* contaba con 162 profesores, distribuidos entre sus cursos de grado. Para fines do levantamiento de datos, establecemos como criterios de selección de los sujetos que fuesen profesores licenciados con por lo menos 5 años de actuación docente en la educación superior y cuyas actividades docentes, correspondientes al semestre 2017/1, estuviesen vinculadas a uno o más cursos de grado de las distintas áreas del conocimiento ofrecidas en el *campu*s. Estaban encuadrados en esta caracterización 58 profesores (el 35,8% de la totalidad de profesores). Buscando explorar más detalladamente los informes de evaluación interna referentes al desempeño de los docentes en los procesos de

enseñanza, propusimos un recorte, tomando como muestra, a diez profesores por área, considerando como área aquella de actuación predominante del profesor en 2017/1. En área de ciencias exactas y tecnológicas, un área reciente y que posee menos cursos ofrecidos en el *campus (*por tanto, menos alumnos y menos profesores), tuvo su representatividad reducida a 05 (cinco) profesores. Quedamos así con 25 (veinticinco) sujetos de investigación. Este número representa el 43,10% del número de sujetos aptos ser seleccionados para el estudio. Han sido considerados datos del promedio por profesor referente a los resultados semestrales de los informes individuales de evaluación del desempeño docente referentes a los años 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016, lo que trae un recorte temporal de 5 años.

Un primer trabajo con los datos ha ocurrido en dirección al levantamiento y cuantificación de los datos según los criterios antes referidos. A continuación, pasamos a la ubicación de los datos en categorías: (1) ciclos/fases de docencia; (2) inversión en formación pedagógica; (3) inversión en formación académica.

El siguiente paso ha comprendido el levantamiento individualizado de los datos de las evaluaciones internas sobre el desempeño del profesor/asignatura en la perspectiva del alumno. Para cada profesor creamos una carpeta electrónica donde han sido guardadas las evaluaciones por semestre. Entre los sujetos investigados, 04 (cuatro) no tenían evaluaciones en algunos de los semestres, debido al hecho de que, en aquel semestre específicamente, no estaban en actividad de docencia, pero se mantuvo el vínculo con la institución. Cabe indicar que algunas asignaturas, especialmente las de carácter práctico como talleres y prácticas profesionales, no siempre estaban sometidas a la evaluación institucional interna (lo que dependía de decisiones institucionales). Ello explica la ausencia de evaluaciones para algunos profesores en determinados semestres.

Evidentemente que a cada uno de los profesores les atañe un número variable de evaluaciones semestrales. Visando a equilibrar esta diferencia, optamos por trabajar con promedios por profesor/semestre. Así, los profesores pasaron a tener promedios semestrales para cada aspecto evaluado por los instrumentos de evaluación y un promedio semestral general. Después de este primer trabajo, para cada uno de los profesores fue calculado el promedio final (provenido del promedio de las calificaciones semestrales). Identificamos que dos tipos de cuestionarios han sido aplicados a lo largo del periodo. Los cuestionarios presentan cuestiones elaboradas de modo distinto unos de los otros, sin embargo, los requisitos evaluados permanecen y asimismo el público respondiente (estudiantes) y el enfoque (la clase/asignatura – profesor) se mantienen. Por ello, ha sido extraído un promedio/profesor por tipo de cuestionario. A lo largo de la investigación, los profesores fueron identificados por sus códigos funcionales, preservando así sus identidades.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

La organización de los datos ha obedecido a una clasificación primaria, cual sea, un grupo compuesto de los profesores de la muestra que fueron mejor evaluados y otro grupo compuesto de los profesores de la muestra peor evaluados en el periodo. La IES adoptó como meta, pautada por las escalas de evaluación externa, el promedio de 4,0 como deseable en todos sus procesos de evaluación interna. Eso incluye el desempeño de los profesores que, en este sentido, se deberían mantener en este promedio o por encima de él. A partir de esta clasificación, los datos fueron organizados y analizados, tomando como orientación las preguntas de investigación: (1) ¿El tiempo de docencia (en 2017/1) trae impacto al desempeño en las evaluaciones internas?; (2) ¿Cuál es el requisito (en los promedios finales por cuestionario) en que se presenta el mejor desempeño general de los profesores? ¿Cuál es el peor?; (3) ¿Hay alguna implicación/diferencia relacionada al hecho de que la evaluación ocurre en el primero o en el segundo semestre?; (4) ¿Qué características tienen los profesores que están por debajo de este promedio?

El análisis de los datos ocurrió orientado por la evaluación de los impactos que trajo el desarrollo de la profesoralidad docente al desempeño del profesor y sus relaciones con la formación pedagógica, las fases de docencia y las inversiones en la formación académica del docente. Los hallazgos de la investigación, que emergen a partir del análisis de los datos, son tratados a continuación.

Los hallazgos de la investigación

Los sujetos de la investigación constituyen un grupo de 25 profesores cuya inserción en la docencia en la Institución tiene entre 5 y 19 años. Consideradas las fases de la docencia así definidas por Isaia y Bolzan (2008), hay un profesor en la fase que las autoras denominan *años iniciales* (comprendiendo los primeros 5 años de docencia), 16 profesores en los *anos intermediarios* (es decir, en actividad docente entre 6 y 15 años) y 8 profesores en la fase de los *años finales* (con 16 años o más de actividad docente). Esta caracterización de los sujetos, mayormente de los años intermediarios de las fases de la docencia, nos parece coherente con el contexto institucional: ser una universidad ubicada en el interior del estado, joven (su acreditación como universidad ocurrió en 1996) y cuyo movimiento de creación de cursos tuvo su momento más expresivo en el periodo comprendido entre los años de 2000 y 2005.

El campus tenía, en 2017/1, como claustro docente general al 29,86% con formación *lato sensu*, el 50% de magísteres y el 20,14% de doctores. Aplicados los criterios para la

composición de la muestra de este estudio, los docentes con formación *lato sensu* pasaron a corresponder al 48% de los sujetos de la investigación. De estos 12 profesores, 6 están en la institución/*campus* desde hace 15 años o más, indicando su presencia en la fase de los años finales de la docencia. Llama la atención el hecho de que se hayan mantenido con esa formación, que no hayan invertido en la continuidad de su formación académica, mismo desempeñando sus actividades docentes en una IES universitaria (lo que presupone el desarrollo de acciones orientadas a la enseñanza, a la investigación y a la extensión como componentes de la docencia, elementos presentes en las formaciones *stricto sensu*).

Uno de los elementos tomados para el análisis en la investigación fue el desempeño promedio presentado en los procesos sistemáticos de Evaluación Institucional de los profesores que se constituyen sujetos del estudio. En este sentido, los datos señalan que no hay distinciones significativas con relación a los semestres lectivos en que son analizados los promedios, es decir, en el primero o en el segundo semestre lectivo. Un posible desgaste físico, emocional y mental por el cual pasan profesores y alumnos a lo largo del año, según indican los datos, no han impactado en la evaluación del desempeño de los profesores.

Entre los sujetos de la investigación hay relativo equilibrio entre los profesores que, en una o más evaluaciones semestrales presentaron promedios por debajo de 4,0 (cuatro) - 14 profesores, o el 56% de los sujetos (42% de ellos tienen formación de magíster, 42% formación *lato sensu* y 14% doctores) - y aquellos que, en el mismo periodo, no presentaron ningún promedio inferior a 4,0 (cuatro) - 11 profesores o el 44% de los sujetos.

Cuando miramos hacia estos profesores en la perspectiva de las fases de la docencia, vemos que ninguno de ellos está en la *fase inicial* (hasta 5 años), como era esperado debido al criterio adoptado para la composición de la muestra, 9 (nueve) están en la *fase intermediaria* de la docencia y 5 (cinco) en la *fase final*. Frente a ello, es posible inferir que el poco tiempo de experiencia no ha impactado negativamente en el desempeño de los profesores, y asimismo la experiencia (en términos de años de docencia) no es determinante en cuanto a lo que se pueda considerar “buen desempeño”. Este dato refuerza la necesidad ya anunciada de tener en cuenta otros elementos que impacten la docencia en el contexto de su profesoralidad constituida por factores profesionales y personales.

Si bien que estos otros factores (especialmente los de carácter subjetivo) no hayan sido objeto de la investigación, indicamos la necesidad de tener en cuenta, por ejemplo, el clima organizacional, las posibilidades de carrera, las condiciones de trabajo, la constitución y el sentido de equipo, el estímulo de los jefes de carrera y de los colegas;

además de factores personales como personalidad, cuestiones financieras, problemas personales o en sus sitios de actuación fuera de la institución (considerando el número de docentes con formación *lato sensu* y el hecho de que se trata de una muestra compuesta de profesores licenciados, es probable que haya un buen número de estos profesores actuando en ocupaciones profesionales fuera de la docencia, en el mercado de trabajo específico de su profesión).

Para los profesores evaluados (en todos los semestres analizados) con promedios por encima de 4,0 (cuatro), lo que se ve es la prevalencia de profesores en los *años intermediarios* de la docencia (ISAIA; BOLZAN, 2008): 7 (siete) de los 11 (once) profesores así evaluados. Hay, como podemos ver, un relativo equilibrio en la composición de las fases de la docencia en los dos grupos. Se nota en el primer grupo, compuesto de los profesores que han presentado, en uno o más semestres evaluación por debajo de 4,0 (cuatro), la presencia de profesores con más tiempo de actuación en la Institución. Sin embargo, es interesante observar que, tanto entre los profesores con promedios por encima de 4,0 (cuatro), como entre aquellos con promedios inferiores a 4,0 (cuatro), prevalecen los profesores cuyo tiempo de docencia los caracteriza como pertenecientes a la fase de los *años intermediarios* de la docencia.

La formación continua de docentes está considerada por muchos expertos como elemento central en la constitución de la docencia. Las IES han movilizado, de modo más intenso a partir de la primera década de los años 2000, programas institucionales de formación pedagógica continua. De modo distinto en cada IES, políticas de formación docente (sea orientadas a la continuidad de la formación académica, sea con enfoque en la formación pedagógica de los docentes) han sido propuestas, implementadas y evaluadas. La institución tomada para fines de este estudio posee programas de formación pedagógica continua y también políticas de formación continua de naturaleza académica. Siendo la formación continua, en las dos dimensiones aquí expuestas, un importante elemento en la constitución de la profesoralidad docente, buscamos datos que indicasen la participación de los sujetos de la investigación en las actividades institucionales de formación pedagógica continua.

Mantenido el análisis en dos grupos distintos - a saber: (1) profesores con uno o más promedios de evaluación semestral por debajo de 4,0 y (2) profesores con todos los promedios semestrales de evaluación por encima de 4,0) - con relación a la participación en las actividades de formación pedagógica continua, lo que se presentó fue lo siguiente:

CUADRO 1 – Horas de formación pedagógica continua

Año	Grupo de profesores	Promedio de horas de formación

		pedagógica continua
2012	01	5,84
	02	5,45
2013	01	4,30
	02	5,81
2014	01	2,76
	02	2,54
2015	01	4,0
	02	4,36
2016	01	17,23
	02	14,54

Fuente: [las autoras, levantamiento de los datos, investigación documental]

Las horas de formación continua ofrecidas por año presentan variaciones en el periodo analizado. Una variación proviene, probablemente, de factores institucionales como: organización del calendario institucional de actividades; demandas formativas emergentes; institución de nuevas políticas en el ámbito didáctico, de actuación docente, etc.; disponibilidad de los docentes formadores en función de la distribución de sus regímenes de horas en las distintas funciones (docentes y administrativas) que desempeñen; número de miembros del equipo responsable del planeamiento y oferta de las formaciones, entre otros.

La mirada hacia los promedios de horas de formación pedagógica continua de los profesores posibilita muchas reflexiones. Una de ellas se refiere a la pequeña adhesión a la formación, lo que puede tener justificativas como: (1) la inadecuación de las temáticas, horarios, periodos de las formaciones ofrecidas; (2) la incomprensión de que una formación específica para la docencia es requerida y valiosa para la actuación como profesor de la educación superior; (3) la inexistencia o fragilidad de políticas institucionales de formación docente o asimismo otros factores.

En el año de 2016 el *campus* desarrolló actividades de formación para las cuales fueron convocados los profesores. Ello produjo efecto en el implemento de las horas de formación docente realizada por los profesores, como indican los datos. Sin embargo, es posible cuestionar la eficacia de formaciones en las cuales los profesores no participen de manera voluntaria. Hay estudios del campo de la Pedagogía Universitaria que señalan la importancia de que la formación pedagógica continua ocurra a partir de la adhesión voluntaria del profesor y no como una acción para la cual él se sienta forzado.

Bajo nuestra mirada y considerando el enfoque de la investigación, es importante reflexionar acerca de los datos que señalan al hecho de que los profesores con mejores evaluaciones (aquellos que no tuvieron, en ninguno de los semestres analizados, evaluaciones inferiores a 4,0 (cuatro) no han realizado más horas de formación

pedagógica continua que aquellos cuyas evaluaciones presentaron, una o más veces, promedios por debajo de 4,0 (cuatro). Evidentemente este es un estudio que toma para sí una muestra, un recorte constituido de determinados sujetos de investigación; estar esciente de eso hace que seamos cuidadosos con generalizaciones y posicionamientos absolutos. La evaluación institucional no es exactamente un medio infalible de evaluar el desempeño de los profesores. Manifestamos nuestra incredulidad ante a la posibilidad de que haya algún mecanismo o instrumento capaz de evaluar, infalible y fielmente el desempeño docente. De algún modo, ella busca retratar en números lo que no siempre puede ser cuantificado. Hay el factor "alumno/evaluador" frecuentemente implicado por resultados en los exámenes, empatía, referencias personales, etc. Aun así, la evaluación institucional es un instrumento que genera datos oficiales y autorizados sobre, entre otros procesos, los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la institución.

Retomando la cuestión de la formación pedagógica continua (aquí tomada en términos de horas y desconsiderando aspectos como temáticas y calidad de la formación), si esta no trae impacto directo sobre el desempeño del profesor, entonces podemos pensar que otros elementos (personales e institucionales) sean más impactantes para la calidad del trabajo del profesor. Ello no descalifica la formación docente, tampoco disminuye su importancia, pero abre espacio para que otros elementos sean considerados en la relación de la construcción de la profesoralidad docente y sus relaciones con el desempeño del profesor en los procesos de evaluación institucional.

Considerándose la importancia de vinculación entre la formación pedagógica continua y los datos de la evaluación institucional, orientamos la mirada a las temáticas de formación continua (para eso accedemos los informes anuales de las actividades de formación desarrolladas) y a los aspectos que, en la situación de los profesores que han presentado en uno o más semestres promedios inferiores a cuatro (grupo 1) y en la situación de aquellos que, contrariamente, en ningún semestre han presentado promedios inferiores a cuatro (grupo 2). Antes de entrar a esta cuestión, una aclaración: según ya indicado, en el periodo tomado para estudio (2012-2016) fueron aplicados dos cuestionarios distintos direccionados a la evaluación del desempeño de los profesores desde la perspectiva de los estudiantes. Los aspectos evaluados son los mismos, en los dos tipos de cuestionario. Los cambios están orientados al lenguaje.

Los cuestionarios fueron examinados a partir de los promedios generales (desempeño por profesor a lo largo de todos los semestres evaluados) por cuestionario (cuestionario 1 y cuestionario 2, por separado) aspecto a aspecto. De este ejercicio resultó la indicación de dos aspectos que fueron mejor evaluados (recibieron las calificaciones más altas) considerándose el promedio de desempeño entre todos los profesores, por

cuestionario. Lo mismo fue hecho con los dos aspectos que recibieron las peores calificaciones.

De modo general, es decir, tratando de los resultados generales, sin separar los grupos de profesores con relación a sus desempeños, esta mirada sobre los aspectos mejores y peores en las evaluaciones trajo informaciones sobre las cuales, a continuación, trataremos de reflexionar. Considerándose los dos cuestionarios, los dos aspectos mejor evaluados tienen en su interior: (1) relaciones interpersonales en clase y (2) el planeamiento de la clase y aprovechamiento del tiempo. En términos de aspectos que recibieron las peores calificaciones están presentados: (1) la indicación de estudios complementarios, hacia más allá del aula y (2) aquel que se refiere al incentivo a la participación en la evaluación institucional, lo que puede ser explicado por cuenta de la pequeña cultura de participación (incluso de parte de los profesores) en los procesos de evaluación institucional.

La metodología, especialmente con relación a las estrategias y técnicas, no aparece entre los destaques positivos. Entre los aspectos metodológicos destacados negativamente están la orientación de ampliación de estudios (indicada en los 2 cuestionarios); la inadecuación de la metodología (estrategias y recursos) para la comprensión de los contenidos y ampliación de los conocimientos (indicado en los 2 cuestionarios). Lo que se ve, en términos de destaque positivo de metodología, se refiere al planeamiento de las clases y al aprovechamiento del tiempo.

Considerándose los desempeños en los dos cuestionarios, se nota poca diferencia entre los resultados de los profesores mejor evaluados y los de los profesores con peor evaluación. Estas pequeñas distinciones sugieren que, si bien haya profesores mejor evaluados que otros (en sus promedios semestrales por cuestionario), lo que es señalado como positivo o negativo con relación a sus desempeños se presenta tanto entre los profesores cuyos promedios de evaluación están por encima de 4,0 (cuatro), como en el grupo de profesores que, en una o más veces, presentó promedio por debajo de 4,0 (cuatro). Potencialidades y fragilidades docentes se presentan de modo similar entre los docentes de los dos grupos. Eso encuentra respaldo en la casi inexistente relación entre el desempeño docente en las evaluaciones institucionales y la participación de los profesores en las actividades de formación continua. Parece haber poca distinción entre los profesores cuando tomados los elementos: participación, formación continua, tiempos de docencia y titulación. Las fases de la docencia, insertadas en un contexto de constitución de la profesoralidad docente, serían, así, implicadas más significativamente por otros aspectos, que no éstos. Posiblemente la dimensión subjetiva sea predominante entre estos “otros aspectos”.

Las inversiones institucionales en formación pedagógica continua comprendieron, en el periodo 2012-2016, el total de 472 horas. Los proyectos desarrollados en el periodo fueron organizados según el criterio de acercamiento por temáticas, de modo a constituir categorías de formación así distribuidas: (A) Introducción a la docencia (120 horas); Investigación/relación enseñanza e investigación (92 horas); (B) Técnicas, recursos y tecnologías educativas (51 horas); (C) Metodologías de enseñanza (107 horas); (D) Gestión (42 horas); (E) Relaciones interpersonales (36 horas) y (F) Otras/formación general (24 horas). Los tres profesores que desarrollaron los mayores regímenes de formación continua tienen formación de magíster y están en la institución desde hace 10 años o más.

Estos datos de ninguna manera cuestionan la importancia o el valor de la formación pedagógica continua para actuación en la educación superior. Reforzamos la necesidad de formación para la docencia, la apropiación de saberes propios de un campo de especificidades como condición al ejercicio de la docencia en la educación superior. Lo que nos parece es que los datos resultantes de este esfuerzo de investigación son indicativos de la necesidad de repensar las políticas institucionales de formación pedagógica continua y el proceso de construcción de la profesoralidad docente y cuestionar, en ambos, la presencia o el silenciamiento de la dimensión subjetiva, personal, de la singularidad del sujeto que, compleja y colectivamente, "hace" la docencia: el profesor.

CONSIDERACIONES FINALES

La mirada sobre la materialidad de la investigación, los informes individuales de evaluación institucional sobre el desempeño docente, trajo indicativos importantes para la problematización de la profesoralidad docente y cuestionamientos sobre las relaciones que se establecen entre el desempeño de los profesores (en la perspectiva de los estudiantes), la formación pedagógica continua y la continuidad de la formación académica de los profesores. Destacamos, como resultado del análisis de los datos, la poca distinción de los desempeños docentes cuando considerados: años de docencia, participación en formaciones pedagógicas continuadas e inversiones en formación académica.

Resultó evidenciada la necesidad de profundizar estudios y acciones formativas en el ámbito de las IES que tomen como objeto los procesos de subjetivación docente. También resultan indicativos de la importancia de la dimensión personal en la construcción de la profesoralidad docente y la necesidad de pensar este proceso a partir

de datos cuantitativos y cualitativos. Es decir, el estudio reforzó la percepción de la profesoralidad docente como un proceso que extrapola la dimensión profesional técnica y trae condiciones de posibilidad para la problematización de los procesos de subjetivación docente como constitutivos de la profesoralidad. Los datos arrojan luz, asimismo, sobre la necesidad de seguir problematizando las prácticas institucionales de evaluación del desempeño docente.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei N. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acceso el: 11 abril 2017.

CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasilia: CAPES: CNPq, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Docência Superior. In: MOROSINI, Marilia Costa (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.

ISAIA. Silvia; BOLZAN. Doris Pires Vargas. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNIrevista**. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISINOS. São Leopoldo. 2005.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. 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, 2007. p. 161-177.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008. Disponible en: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1551/1181. Acceso el: 20 mar. 2018.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar et al. **Educação superior e aprendizagem docente:** a construção da professoralidade. Santa Maria, UFSM, 2008. (Paper) Disponible en: < http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/5f8279f686111670e4d47b33350b3be9.pdf>. Acceso el: 21 mar. 2018.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, jan./abr. 2009. Disponible en: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf>. Acceso el: 10 oct. 2014.

MENDES, Thamiris Christiane e BACCON, Ana Lucia Pereira. Profissional docente: o ser e o manter-se na docência. In: PRYJMA, Marielda Ferreira e OLIVEIRA, Oséias Santos de (orgs). **O desenvolvimento profissional docente em questão**. Curitiba: Ed.UFTPR, 2016. p. 416 – 433.

MOROSINI, Marilia Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** Glossário. v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006. 610 p.

PENSIN, Daniela Pederiva. **Agenciamento e docência na educação superior**. São Leopoldo: Unisinos, 2017. 204p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

POWACZUK, Ana Carla e BOLZAN, Doris Pires Vargas. Docência em caráter substitutivo: lugar de aprendizagem docente no ensino superior. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n.2, p.62-74, jul. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.