

MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR: DELINEANDO POSSÍVEIS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE¹

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar – UFSM / UNIFRA – sisiaia@terra.com.br²

BOLZAN, Dóris Pires Vargas – UFSM – professoradoris@smail.ufsm.br³

GIORDANI, Estela Maris – UFSM – estelagiordani@smail.ufsm.br⁴

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: CNPq

Apresentação

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa, sobre os ciclos de vida profissional de docentes do ensino superior. O campo da pesquisa escolhido foi uma Universidade Federal, congregando os professores dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado. A delimitação do campo deveu-se ao fato de que nesse projeto pretendemos produzir um estudo sistemático dos ciclos de vida profissional de professores universitários, precisando, para tanto, ajustar o aporte teórico e os procedimentos metodológicos a esta realidade.

O objetivo geral do projeto é investigar os ciclos de vida profissional dos professores do ensino superior, buscando compreender como se constituem ao longo da carreira (trajetória docente) e qual a pedagogia que os norteia, considerando-se as concepções de docência e o contexto institucional-acadêmico no qual atuam. O alcance deste objetivo proporcionará subsídios contextuais que possibilitarão compreender de forma mais ampla os movimentos construtivos dos ciclos de vida profissional docente.

¹ Trabalho decorrente dos Projetos: “O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira” e “Ciclos de vida de professores do ensino superior: um estudo sobre trajetórias docentes”, aprovados pelo CNPq, “O aluno/professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas da formação profissional”, bem como de produções do Grupo de Pesquisa “Trajetórias de Formação”, e em especial termos definidos no capítulo “Formação Docente e Educação Superior” do volume II da Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário, 2006.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, professora Pesquisadora da UNIFRA, BOLSISTA Produtividade CNPq.

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Coordenadora Substituta do Programa de Pós-Graduação em Educação CE/UFSM.

⁴ Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino/CE/UFSM, Coordenadora do Curso de Pedagogia Noturno.

Neste texto, a temática nos remete as seguintes indagações: Quais os movimentos construtivos à docência superior? Qual o delineamento possível de ciclos de vida profissional docente desses sujeitos?

Pensar a docência superior implica na convicção de que os professores, mesmo sendo responsáveis pela formação inicial de futuros profissionais, não estão preparados para atuarem no nível de ensino em que se encontram. Isso decorre da falta de preparação pedagógica para esse nível de ensino. Constatamos em nossos estudos que os docentes que atuam na docência superior, em sua maioria, tiveram sua formação na área específica de seu bacharelado e/ou licenciatura, sem, contudo terem qualquer atividade ou disciplina curricular que os preparasse para atuar na Educação Superior. Logo, todo o processo formativo instaurado durante a formação inicial não dá conta da carreira Universitária. Advém daí outra indagação relevante: quem forma ou como se formam estes docentes? Uma possibilidade de resposta vincula-se a questão das trajetórias ao longo da carreira docente, perpassando a questão dos ciclos de vida profissional.

Logo, pesquisar os ciclos de vida profissional de professores do ensino superior prende-se a três razões principais. A **primeira** pela necessidade de um estudo sistemático sobre este tema. Os estudos já realizados, mesmo contemplando as noções de Huberman (1989), não estão voltados, estrito senso, para o estabelecimento de ciclos de vida relativos à docência superior. (LUDKE, 1996; MIZUKAMI, 1995, 1996). É necessário, portanto, um esforço investigativo para não apenas transpor os achados à realidade do ensino superior, mas investigar os ciclos transformativos próprios a este nível, tendo como critério as concepções de docência dos professores envolvidos, bem como o contexto concreto em que vivem e atuam. A **segunda**, porque, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que os professores são vistos como responsáveis pela formação de um leque diversificado de profissionais, voltados tanto para as profissões liberais quanto para a docência, sua formação docente não tem sido valorizada nas IES. Podemos constatar pelos resultados de nossas pesquisas que a titulação e a produção científica são os critérios distintivos para a progressão na carreira docente, não garantindo, contudo, um ensino de qualidade, o que corrobora com o posicionamento de Zabalza (2004). A **terceira**, porque entendemos que as concepções de docência podem ser os fios condutores para compreendermos as transformações ocorridas na prática educativa desses professores, caracterizando-se a partir daí os ciclos profissionais pelos quais passam ou podem passar.

Assim, a complexidade e a abrangência da investigação aqui apresentadas ocorre em diferentes fases. A **primeira** já foi concluída e nela buscamos traçar o perfil institucional docente dos professores da IES participante que atuam em cursos de licenciatura e bacharelado, através de um questionário, com questões preferencialmente objetivas, que foi distribuído para todos os professores da instituição participante em que responderam 76% dos docentes de bacharelado e 67% dos de licenciatura.

A **segunda** fase orienta-se pelo objetivo de apreender o movimento construtivo dos ciclos de vida profissional dos docentes participantes, considerando-se suas percepções sobre a carreira, permeadas pelas concepções de docência que vão construindo ao longo de suas atividades como professores. Nessa segunda etapa temos dois desdobramentos de análise. O **primeiro**, objeto deste artigo, volta-se para a análise das **auto-reconstruções biográficas** de um grupo de vinte professores que efetivamente responderam ao convite dos pesquisadores e assinaram o Termo de Consentimento de acordo com as recomendações do Conselho de Ética da instituição. O **segundo**, trata-se da interpretação das entrevistas narrativas dos docentes que participaram do primeiro desdobramento.

Como o objetivo da segunda fase é apreender o movimento construtivo dos ciclos de vida profissional docente, levamos em conta o tempo de experiência destes sujeitos no magistério superior, classificando este percurso em: **anos iniciais** (0-5), **anos intermediários** (6- 15) e **anos finais** (de 16 anos em diante). Em seguida, analisamos as auto-reconstruções biográficas narradas pelos docentes participantes, trabalhadas a partir da análise de conteúdo (MORAES, 1998; BAUER, 2004).

Desse modo, buscamos a partir das narrativas dos professores, descrever e interpretar os relatos escritos que eles fazem dos acontecimentos vividos ao longo da carreira docente e, assim, compreender como estes repercutem no movimento transformacional das concepções de docência que adotam. Tratamos, portanto, de produzir novos significados sobre o processo construtivo dos professores, partindo de um duplo movimento interpretativo, envolvendo, por um lado, os pesquisadores e, por outro, os docentes, sujeitos da pesquisa. Tal procedimento, dentro da tradição narrativa, compreende não só como os professores relatam suas vidas, mas também como os pesquisadores narram estes relatos. (CONNELLY; CLANDININ, 1995)

Reiteramos que a opção pelo viés narrativo se deu na medida em que não só são dadas voz e vez aos professores participantes, mas também como a possibilidade de tomarem distância de suas vidas profissionais, convertendo-as em objeto de auto-

reflexão, podendo assim, [re] significá-las e transformá-las. (HUBERMAN, 1989,1998; MCEWAN, 1998).

É, nesta direção que pretendemos estudar os ciclos de vida profissional dos professores do ensino superior, na busca de apreender os prováveis percursos que tomam e as temáticas subjacentes a esses, ao longo da carreira docente, levando-se em conta as concepções de docência por eles construídas.

Concepções teóricas orientadoras

O ponto inicial que nos orienta é a noção do professor como pessoa, a partir dos estudos desenvolvidos por Abrahan (1986, 1987) que enfatizam a necessidade de pesquisas que consideram a inter-relação entre aspectos pessoais e profissionais. Assim a compreensão que temos de seu processo formativo envolve o entendimento de que ele é de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira, em uma ou em diferentes IES. Os esforços que eles realizam para aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais, subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, em um contexto institucional concreto.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de estudos que levem em conta a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer do tempo.

Neste tipo de investigação o professor é visto como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos atores. Tal perspectiva não implica em desinteresse pelas condições conjunturais que o cercam, mas acreditamos que essas precisam ser pensadas a partir da forma como são vividas e apreendidas pelos docentes. Daí a importância das vozes dos professores narrando suas próprias histórias - **auto-reconstrução biográfica**.

Ao analisarmos as narrativas dos docentes participantes, levamos em conta que as concepções de docência nelas presentes, comportam dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira. Estas concepções brotam das vivências, apresentando componentes explícitos (diretamente percebidos) e implícitos (indiretos, ocultos), bem como saberes

advindos do senso comum e do conhecimento sistematicamente elaborado. O sentido dado a esse processo é permeado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos, quanto prospectivos. Portanto, a docência constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo atravessada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, como nossos achados têm demonstrado.

As concepções de docência que vem sendo construídas ao longo da carreira orientam o modo como os professores percebem a si mesmos, seu próprio fazer pedagógico, seus alunos, seus colegas, a cultura acadêmica mais ampla em que estão inseridos e a instituição na qual atuam.

Nessa perspectiva, outro elemento conceitual é a noção de trajetória, percurso, ciclo de vida, embasada em Ortega y Gasset (1970). O percurso vital pode, assim, ser entendido como etapas, idades vividas, em que cada um de nós vai transitando em porções de tempo que vão se sucedendo. O importante é que esta sucessão de momentos existenciais não só ocorrem uns após os outros, mas principalmente, se enlaçam, resultando no que o filósofo espanhol denomina de geração. Esta envolve um conjunto de anos vivenciados por um grupo de pessoas que compartilham entre si valores, crenças e estilos de vida, mas que convivem em um mesmo momento histórico, com outras gerações. Esta concepção de geração foi transposta e ampliada a partir de nossos estudos, denominando-se de **geração pedagógica**.

Assim, a **trajetória profissional** dos professores do ensino superior envolve uma multiplicidade de **gerações pedagógicas** que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão da trajetória formativa a ser empreendida pelos professores nas instituições em que atuam. As possíveis resistências ao logo dessa trajetória podem ser em decorrência da assincronia geracional entre os diversos grupos de professores, o que pode indicar a necessidade da mesma ser levar em conta para o planejamento e a implementação do desenvolvimento profissional docente.

Em termos profissionais este percurso corresponde à carreira pedagógica ou, como denominamos em nossas pesquisas de **trajetória docente**. Esta é entendida como um processo que envolve a trajetória especificamente docente dos professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais estiveram ou estão engajados e que, de

algum modo, condiciona as ações formativas que eles realizam, tendo em vista o próprio desenvolvimento e de seus alunos. O significativo a considerar é que a carreira é influenciada, tanto pelas características pessoais (trajetória de vida) dos professores, quanto pelas profissionais (contexto institucional em que estão inseridos). Nesse sentido, é importante considerarmos, de modo integrado, as alterações vivenciais e as maneiras como os professores encaram a docência. Assim, a história de vida pessoal e profissional remete à dimensão dos outros, daqueles que precedem e acompanham a cada um, sendo constituída na trama de relações vividas e narradas. (LANI-BAYLE, 2000, BRUN; BACHELART, 2000)

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de estudos que levem em conta a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer do tempo.

O desenrolar da carreira é um processo que, apesar de seqüencial, não se apresenta de forma linear, daí os ciclos de vida profissional corresponderem aos momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novas fases ou percursos que podem ser trilhados pelos docentes. (HUBERMAN, 1989, 1998). Os ciclos abarcam, deste modo, uma sucessão de anos combinados com fases que podem apresentar mais de uma temática e, para cada fase, entradas e saídas diversificadas ao longo da carreira docente. Mesmo que haja certa estandardização seqüencial, constatamos que os acontecimentos dentro de cada etapa são percebidos e enfrentados de forma idiossincrática pelos professores.

Nessa perspectiva buscamos compreender os movimentos construtivos da docência universitária a partir da percepção que cada docente tem de sua carreira, tendo por fio condutor as concepções de docência construídas em sua trajetória.

Discussão dos Achados

Os docentes participantes deste estudo receberam siglas relativas aos anos de experiência no magistério superior, a fim de ser resguardado seu anonimato. Assim os professores dos anos iniciais receberam a sigla **PAI**, os dos anos intermediários são indicados pela sigla **PAT** e os dos anos finais são representados pela sigla **PAF**. Os vinte professores se distribuíram numericamente do seguinte modo, quanto ao tempo da

carreira docente: **cinco** para os anos iniciais; **sete** para os anos intermediários e **oito** para os anos finais. O maior número de sujeitos contemplados nos anos intermediários e finais se deve ao fato de que estes possuem uma trajetória docente que nos permitiu compreender de forma mais detalhada os movimentos transformativos por que passam.

Com base nas vinte auto-reconstruções biográficas, procuramos evidenciar quais os movimentos que os professores participantes perceberam em suas trajetórias docentes, buscando os primeiros indicadores de possíveis ciclos de vida profissional docente. Neste sentido, o primeiro esboço das possíveis etapas contempla os seguintes movimentos construtivos:

1. Preparação à carreira docente

Este movimento envolve experiências no ensino médio, monitorias, estágios de residência médica, curso de pós-graduação lato senso e estrito senso, 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.

(...) familiares próximos e significativos foram ou são professores (...).

(...) valeria no grupo por ser estudiosa e tirar notas altas foi valioso, quando troquei de colégio na adolescência e precisei me entrosar em um novo grupo (...) PAT.

(...) Enquanto Laboratorista, a pedido do Chefe do Instituto (...) ministrei uma aula (...) para o Curso de História Natural, que tinha formatura prevista e estavam sem este conteúdo (...) minha primeira experiência docente. PAF

Os professores participantes demarcaram que neste período inicial começam a se dar conta da docência superior como uma possibilidade, apesar de que a maioria ainda não tinha consciência de que iria dedicar-se a este nível de ensino. Salientamos que este período constitui-se em uma formação inicial para a futura carreira, pois é a partir dele que os docentes entraram em contato com a dinâmica educativa.

Podemos perceber a partir deste primeiro movimento o que temos denominado de **aprendizagem docente**, ou seja, o processo de apropriação por parte do professores de saberes e saberes fazeres inerentes a constituição de ser professor.

2. Entrada efetiva no magistério superior

Esta entrada ocorre de forma circunstancial para grande parte dos professores, não representando uma escolha efetivamente buscada para o início da vida profissional, mas, principalmente, pela oportunidade de trabalho que representa.

Para outros, contudo, o magistério é uma a escolha pessoal, o que indica um forte componente de envolvimento com a docência desde um período prévio. Um fator preponderante nesta escolha encontra-se em uma inclinação afetiva que denominamos, a partir de resultados de nossas pesquisas, de **sentimentos docentes**. Eles podem constituir-se na escolha profissional e, principalmente, ao longo da docência, em elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores, uma vez que representam vivências afetivas de caráter apreciativo, que condicionam a atitude valorativa destes frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional. Nas narrativas dos docentes foi possível detectarmos a explicitação destes sentimentos:

(...) Agora me parece que para docência não houve uma escolha, mas que ela estava dentro de mim e aflorou (...) PAT

(...) eu gostava de transmitir o conhecimento para alunos da graduação (ensino), responder perguntas importantes através da investigação (pesquisa), e atender as pacientes no HUSM (assistência); a segunda, que eu entendia que tudo isso poderia ser feito de forma diferente, sob outras perspectivas, e que eu poderia contribuir para essa transformação ao longo do tempo, caso viesse a ser docente do departamento. PAF

Algumas das percepções marcantes deste período envolvem: solidão pedagógica, insegurança frente aos alunos e à disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina; concentração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; inadequação para a docência.

A **solidão pedagógica** é sentida devido à inexistência tanto de apoio institucional ao professor iniciante, quanto da parte de colegas mais experientes. O termo solidão pedagógica foi por nós cunhado, indicando o sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. O processo de organização pedagógica e sua relação com as ações do professor constituem o que denominamos de **conhecimento pedagógico compartilhado**. Esse é um conceito base, implicando no domínio do saber fazer (estratégias pedagógicas) e do saber teórico e conceitual e suas relações. Esse processo implica em trocas cognitivas e socioculturais entre

ensinantes/aprendentes, sendo possível destacarem-se condições a serem levadas em conta pelos professores, ao longo de suas trajetórias de formação.

A insegurança frente aos alunos ou à disciplina é uma característica comum no início da carreira devido ao despreparo dos professores para a docência superior, na medida em que o preparo para o magistério superior não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e na Pós-Graduação lato ou estrito senso, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial ao nível superior.

A centração no conteúdo específico é uma marca dos professores iniciantes e se estende também àqueles que apresentam maior consolidação da docência, mas com variantes diferenciadas. Este conhecimento, que os professores tanto valorizam, refere-se aos conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada. Constitui-se por elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina, envolvendo idéias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional. (MARCELO GARCÍA, 1999). Assim, é necessário que os professores, além de considerarem seus domínios específicos, invistam na dimensão pedagógica da docência. Pelas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa, esta envolve atividades e valores traduzidos em: a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) integração teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional.

A inadequação à docência decorre da falta de preparo específico para o magistério superior. Isto se deve ao fato, já comentado, de que os docentes mesmo estando cientes da sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. É como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e mesmo no início da carreira, bem como o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente. Isso se torna evidente nas narrativas que seguem:

(...) Não encontrei durante este 19 anos de atuação na UFSM espaços específicos de partilha coletiva de experiências pedagógicas com os colegas, e nem orientação e acompanhamento aos que iniciam suas atividades de docência em seu período probatório (...) PAF.

(...) eu não tinha a menor idéia de como preparar uma aula, como me postar diante dos alunos, como utilizar o tempo disponível e hoje, posso ainda acrescentar, não tinha nem o embasamento científico suficiente, na época, para transmiti-lo, com segurança, aos alunos que estavam quase se formando, muitos deles até com mais idade do que eu (...) PAF.

(...) A preocupação era diretamente proporcional ao conteúdo e ao modo de expô-lo, sem nenhuma preocupação quanto à aplicabilidade prática (...) PAF.

Constatamos que a idéia de aprendizagem docente implicitamente está presente neste movimento construtivo, na medida em que percebemos a tomada de consciência dos professores de sua inadequação docente, por eles manifestada, o que lhes permite mover-se em direção a futuras transformações.

3. A marca da pós-graduação na docência superior

Esta experiência pode ser anterior ou após a entrada na carreira docente, mas de qualquer modo marca uma nova perspectiva docente, voltada para a pesquisa, à orientação de alunos, seja de IC, mestrado ou doutorado e para a produção acadêmico-científica. A Pós-Graduação “strictu sensu”, representa, sem dúvida, um novo movimento transformativo na construção da carreira docente. Esta construção, possivelmente, envolve o fato de que os critérios de seleção e progressão funcional adotados nas IES estão centrados, principalmente, na titulação e na produção científico-acadêmica como vimos constatando. Salientamos, ainda, que os docentes creditam aos Cursos de Pós-Graduação estrito sensu a expansão de seus horizontes conceituais e a possibilidade de formarem-se como pesquisadores e como docentes na educação superior, o que lhes dá maior maturidade como professores. Eles explicitaram em suas narrativas a importância deste acontecimento em suas carreiras, inclusive como forma de sentirem-se mais preparados para a docência após sua realização. Aqui fica evidente o processo de aprendizagem docente que vai sendo tecido nas diferentes vivências da docência. Não é possível pensar no processo de aprender a ser professor sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada. A ação, a reflexão conjunta e a negociação de conflitos, favorecem a construção de uma rede de relações que compõe o processo interativo da formação docente e seu conseqüente processo de aprendizagem compartilhada, possibilitando a aprendizagem

da docência e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional no ensino superior. As narrativas que seguem evidenciam esses elementos.

(...) Voltei do doutorado para a minha disciplina (...) onde estou aplicando uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. Os alunos me estimulam, a instituição me desestimula (...) PAF

(...) saída para fazer doutorado (...) anos de docência foi um grande divisor de águas. Voltei mais segura, mais madura e o que observei, claramente, foi a valorização do título, pelos colegas e pela instituição (...) PAF

4. A consciência da docência

Nesta etapa o conteúdo não parece ser o mais importante. Os professores estão mais voltados para as necessidades dos alunos do que de suas próprias. O amadurecimento profissional e a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira parece ser o elemento distintivo. Esta consciência depende, de que os docentes tenham um conhecimento consistente: de sua área de conhecimento; do modo como seus alunos aprendem e de como podem ser auxiliados neste processo. Nessa mesma direção, afirmamos que outro elemento essencial a docência universitária é a certeza do inacabamento, isto é, o professor para se construir na docência precisa estar disposto a apreender. Não estamos falando de uma aprendizagem generalizada de ser professor, mas a entendemos a partir do contexto concreto de cada um, tendo em vista sua trajetória de formação, sua trajetória institucional e para qual atividade formativa está direcionado. Estamos falando do processo de aprendizagem docente.

Para tanto, é necessário levarmos em conta o que entendemos por **docência**. Assim, a definimos como todas as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades estão alicerçadas, não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor. Dessa forma, a docência superior apóia-se na dinâmica da interação/compartilhamento de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado e o sentido que dão a eles. Portanto, a docência superior ocorre no espaço de

articulação entre modos de ensinar e de aprender, em que professores e alunos intercambiam as funções de ensinantes e de aprendentes. Nesse sentido, pode-se falar em aprendizagem compartilhada, seja relativa ao processo construtivo de ser professor do ensino superior, seja em relação ao processo inicial de preparação dos alunos como futuros profissionais em suas diversas áreas de atuação relativas aos cursos de licenciatura e de bacharelado a que estão ligados. Tais elementos se evidenciam nas narrativas colhidas.

(...) Por estar tão envolvido com a docência, por diversas vezes me envolvi em discussões do tipo “o que poderíamos melhorar no curso” ou “como fazer nossos alunos aproveitarem melhor seu tempo de estudo?” (...) PAI.

(...) 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 (...). PAI.

Apontamentos finais: uma caminhada possível à compreensão dos movimentos constitutivos dos ciclos

Com base em achados desta etapa da pesquisa, evidenciamos que as concepções de docência de professores de licenciatura e de bacharelado da UFSM vão se transformando, permeadas por movimentos construtivos que os docentes vão produzindo ao longo da carreira.

Desse modo, o primeiro movimento é de cunho **preparatório** para a efetiva atuação na universidade. As experiências prévias de caráter pedagógico que eles vivenciam têm a função de iniciá-los na atividade docente futura. Percebemos aí um tateamento em direção a uma função que mais tarde irá se concretizar. O segundo movimento envolve a **efetivação na docência** superior na qual a característica mais marcante é a falta de preparação específica para este nível de ensino. Grande parte das escolhas é acidental na busca de iniciar uma atividade laboral após a graduação. O terceiro movimento que os professores explicitam como marcante em sua trajetória docente é a realização de **Cursos de Pós-Graduação**, entendendo-os não apenas como oportunidade de formação para a pesquisa, mas também para a docência. Essa

experiência se caracteriza para muitos dos entrevistados como um caminho formativo em andamento. A partir dos Cursos de Pós-Graduação, os nossos sujeitos passaram a sentirem-se mais preparados para atuarem como professores, percebendo que suas atividades docentes, muito mais do que técnicas, são de natureza pedagógico-formativa em relação aos alunos e eles próprios. O último movimento construtivo demarcado pelos professores envolve o que podemos denominar de **consciência da docência**, ou seja, os professores estão engajados em atividades educativas voltadas para o efetivo desenvolvimento de seus alunos. Neste movimento parece surgir uma concepção de docência mais madura, à medida que os saberes por eles acionados estão marcados pela **dimensão humana**, ou seja, os alunos são os focos de atenção docente, levando-nos a indicar o caráter gerativo desta atividade. Assim o **professor gerativo** caracteriza-se pela postura de engajar-se frente ao desafio de formar seus alunos, isto é, 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. Ele não apenas executa as atividades docentes, mas sente-se comprometido a realizá-las da melhor forma possível.

Os apontamentos, expressos através do esboço de análise preliminar a que chegamos, indicam que as concepções de docência envolvem um processo de construção que é marcado por diferentes movimentos construtivos dos professores sujeitos desta pesquisa e dependem da interação dos processos formativos que eles colocam em andamento e da própria aprendizagem da docência que os acompanha ao longo de toda a carreira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. ; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2004, p.189- 217.
- CONNELLY y CLANDININ. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes, 1995, p.53 – 78. 180 p.
- HUBERMAN, M. *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.
- HUBERMAN, M. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAN y EGAN comps. *La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998, p. 183-235.
- LAINÉ, A. L'histoire de vie, un processus de <<métaformation>>. *Education Permanente*. Paris, nº 142, p. 29 – 43, 2000.
- MARCELO, Garcia. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1999.
- McEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docência. In: McEWAN y EGAN, comps. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- MOROSINI, M. (editora) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – v. 2*. Brasilia: INEP, 2006. (Capítulo: “Formação Docente e Educação Superior”)
- POIRIER, J; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT. *Histórias de vida*. Oeiras: Celta, 1995.
- PROJETO DE PESQUISA. *O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira*. CNPq, 1999 – 2003.
- PROJETO DE PESQUISA. *Ciclos de vida de professores do ensino superior: um estudo sobre trajetórias docentes*. CNPq, 2003 – 2007.
- PROJETO DE PESQUISA. *O aluno/professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas da formação profissional*. FAPERGS, 2002 – 2004.
- ZABALZA, M. *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

