

EDUCAÇÃO SUPERIOR: A ENTRADA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Silvia Maria de Aguiar **Isaia** – UFSM e UNIFRA

Adriana Moreira da Rocha **Maciel** – UFSM

Doris Pires Vargas **Bolzan** – UFSM

Agência Financiadora: CNPq

A temática em questão

As discussões que realizamos neste texto são decorrentes dos achados da pesquisa “Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes”, com professores universitários de Instituições de Educação Superior, uma pública e outra privada, no qual identificamos movimentos construtivos da docência. Estes são entendidos como diferentes momentos da carreira docente, envolvendo 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. Estes movimentos carregam, portanto, as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta ou interpretou os acontecimentos vividos. Os movimentos não se apresentam de forma linear, mas correspondem a momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novos percursos que podem ser trilhados pelos docentes.

Os movimentos construtivos que encontramos constituem-se em uma dinâmica peculiar, representada por marcadores que indicam as características das experiências docentes atribuídas a cada professor ou a um grupo de professores. Estes marcadores compõem de maneira nem sempre linear e constante os movimentos construtivos da vida profissional docente.

Ao considerarmos o tempo de experiência e as etapas da adultez, os movimentos que encontramos foram apreendidos nos diferentes momentos da carreira docente, desde o seu preparo prévio, envolvendo a entrada na docência até a trajetória vivencial dos professores ao longo da mesma.

Assim, o problema foco deste estudo foi investigar como ocorre a dinâmica do movimento construtivo de entrada na docência superior, tendo em vista seus marcadores. Ao explorarmos este movimento utilizamos a análise descritiva e interpretativa dos marcadores próprios a este movimento, mediante uma abordagem investigativa de cunho narrativo (CONNELLY; CLANDININ, 1995; McEVAN, 1998;

BOLIVAR; DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001; GOODSON, 2004). Esta análise caracteriza-se por uma interpretação das narrativas dos professores, com o método de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007; BAUER; GASKELL, 2004).

O estudo aqui apresentado destacará o segundo movimento construtivo da docência o qual privilegia a entrada na docência universitária. Seus marcadores foram apreendidos a partir de autorreconstruções biográficas e de entrevistas narrativas de um grupo de 38 docentes, sendo que 25 deles pertencem a uma IES pública e os outros 13 pertencem a uma IES particular.

Acreditamos, pois, que a importância das narrativas está no fato da linguagem ser um instrumento vivo de comunicação, ação e interpretação de caráter intersubjetivo. (HABERMAS, 1987a, 1987b; RICOEUR, 1987; VYGOTSKI, 1993). Desse modo, a partir do narrado e do interpretado podemos resgatar um conhecimento mais próximo ao mundo da vida¹ dos professores e da realidade educativa na qual estão inseridos, para compreendê-los como pessoas e como profissionais, valorizando as experiências formativas por eles vivenciadas.

Logo, ao focarmos neste segundo movimento é possível afirmar que os achados da nossa pesquisa corroboram com o pensamento de GROSS e ROMANÁ (2004), que insistem sobre a ideia de que o período de inserção na docência é diferenciado, caracterizando-se como o caminho de “converter-se” em professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a contínua – tem um caráter distinto e determinante para um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

Da análise interpretativa das narrativas emergiram pelo menos três eixos de análise para a compreensão deste segundo movimento construtivo da docência superior:

(1) A inserção na docência superior que demarca a transição de profissionais para professores em formação que se desejam autônomos – construção, no entanto, que ocorrerá no enfrentamento das condições sociais de mudança, podendo conduzir ou não ao bem-estar e realização profissional.

(2) Os sentimentos docentes que se constituem em elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores, representando vivências afetivas de caráter apreciativo, o que condiciona a atitude valorativa destes frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional e a configuração de uma ambiência docente positiva.

¹ Um mundo da vida constitui, como temos visto, o horizonte de processos de entendimento com que os implicados chegam a um acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social que partilham, ou ao mundo subjetivo de cada um. (HABERMAS, 1987, p. 184). Pode ser compreendido como um horizonte comunicacional que permeia todos os processos de entendimento humano.

(3) A resiliência docente que é a capacidade adaptativa frente às condições oferecidas pelo ambiente universitário (ambiência exterior) e ao modo de enfrentamento das dificuldades enfrentadas pelo professor ingressante (ambiência interior), tornando ainda mais complexo o seu processo de socialização. Esses fatores se agravam, principalmente, quando não existe uma acolhida e um programa de inserção de novos docentes, fortalecendo-os para as situações inéditas que estão enfrentando, propiciando a superação de aspectos limitadores em si mesmo e no ambiente universitário.

O contexto teórico: a entrada na docência.

A entrada na docência apresenta como característica marcante a falta de preparação específica para este nível de ensino. Assim, grande parte das escolhas é acidental na busca de iniciar uma atividade laboral após a formação exigida para o ingresso no magistério superior. Desse modo, mesmo sendo responsáveis pela formação inicial de futuros profissionais, os professores em início da carreira não estão preparados para atuarem no nível de ensino em que se encontram. Advém daí a indagação: quem forma ou como se formam estes docentes? De acordo com nossos estudos, uma possibilidade de resposta encontra-se na questão das trajetórias ao longo da carreira docente, perpassando a questão dos movimentos construtivos da docência, na medida em que a compreendemos como um processo em construção.

Partimos, portanto, do entendimento de que a docência dos professores comporta dinâmicas nas quais se articulam processos reflexivos e práticas cotidianas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Tais dinâmicas emergem da vivência dos docentes, compreendendo saberes advindos do senso comum, das experiências prévias em outros ambientes formativos [diversificação de experiências e vivências anteriores à entrada efetiva no magistério superior] e do conhecimento sistematicamente elaborado. Neste sentido, a docência é permeada por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos.

Mesmo que neste texto estejamos tratando a entrada na docência, entendemos que é necessário estudá-la a partir da noção de trajetória docente para a compreensão de seus movimentos construtivos. Para tanto nos fundamentamos na noção de trajetória, encontrada em Ortega Y Gasset (1970). Esta ocorre em fases, etapas, idades que não só

ocorrem umas após as outras, mas se entrelaçam em uma mesma duração histórica, a que o autor denomina de geração, ou seja, um conjunto de anos vivenciados por um grupo de pessoas que compartilham entre si valores, crenças e estilos de vida.

Para o caso específico dos professores da educação superior cunhamos a denominação geração pedagógica, entendida por nós como um conjunto de professores que se situam em uma mesma dimensão temporal e compartilham, entre si, valores, crenças, convicções e estilos próprios de entender e viver a docência.

Dentro deste marco, os processos formativos englobam as dimensões pessoal e profissional, abarcando várias gerações pedagógicas, responsáveis por momentos de revolução e involução, próprios ao embate entre a geração que está se iniciando no mundo profissional (os alunos); a geração dominante (os professores seniores); a geração que busca este domínio (professores iniciantes) e aquela que está para entregar o bastão da condução pedagógica de um espaço institucional (professores em processo de aposentadoria). Nesse sentido, a compreensão dessa trajetória formativa precisa levar em conta como diferentes gerações produzem eco ou dissonância ao longo de seu transcorrer. As possíveis resistências encontradas podem ser em decorrência da assincronia geracional entre os diversos grupos de professores, o que pode indicar a necessidade desta ser levada em conta para a compreensão da ambiência docente, seja externa como interna.

As trajetórias de formação, assim constituídas, representam o veículo pelo qual a docência superior vai se constituindo, podendo favorecer ou distorcer a construção da dimensão profissional da mesma, desde seu início.

Nesta mesma direção nos apoiamos nos estudos de Butt, Raymond, McCue e Yamagishi (2004) para estudar o professor iniciante na [re] conceitualização do saber docente que envolve o que denominam de *arquitectura de la persona*, termo que pode ser traduzido livremente como arquitetura da pessoa². Esta envolve a integração do saber pessoal com o conhecimento profissional que se desenvolve na interatividade com o contexto profissional, a forma como o docente percebe e se apropria desse saber, como se dá nesse processo a formação biográfica do saber docente (processo - conteúdo e estrutura), a expressão prática desse conhecimento e o contexto.

Assim, os primeiros anos de docência envolvem a aprendizagem do ofício de ensinar, especialmente, no contato com os alunos nas classes. Significam também um

² A *arquitectura da pessoa* é criada através da interação pessoa-contexto e cuja idiossincrasia a pessoa traz de sua privacidade ao ato público de ensinar e que é uma noção profundamente pessoal.

momento ímpar para se constituir as bases de socialização profissional, ou ainda o embrião para o profissionalismo interativo. Este é por nós entendido como um processo construído com base em decisões coletivas, desenvolvendo culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa, comprometidas com a qualificação contínua pessoal, profissional e institucional. Neste âmbito, as redes interativas são imprescindíveis e podem ser tecidas intencionalmente por meio de comunidades de prática pedagógica universitária.

Os professores iniciantes aprendem e interiorizam, neste período, os conhecimentos, os modelos, as normas, os valores, as condutas pedagógicas, que caracterizam a cultura docente e acadêmica na qual deverão se integrar. Neste momento há fertilidade à interatividade profissional. Os professores, ao serem movidos por um novo profissionalismo aprendem a ensinar de um modo diferente daquele em que foram ensinados; desenvolvem e aplicam estratégias didáticas com metas no aprendizado profundo; comprometem-se com o próprio aprendizado ao longo da vida, muito além da qualificação inicial; trabalham de modo eficaz e engajado com professores de outras instituições e lugares; consideram vitais para a sua formação e prática, a pesquisa e os estudos do ensino e da aprendizagem; compreendem a diversidade de idéias e as diferenças como oportunidades de estreitamento das relações profissionais e não como ameaça; respeitam seus alunos como parceiros na aprendizagem e aperfeiçoamento; vêm as famílias e as comunidades como apoiadoras no processo educativo; tornam-se pró-ativos em uma autogestão do conhecimento e da qualificação, reagindo e adaptando-se rapidamente às mudanças sociais e educacionais. (HARGREAVES, 2001).

A integração dessa cultura na personalidade do próprio professor, a sua adaptação no ambiente social em que desenvolve a sua atividade docente, poderá ser fácil quando coincidem com a ambiência interior do professor principiante. Sem dúvida, nossos achados de pesquisa têm demonstrado que tal processo pode ser mais difícil quando o professor integra-se passivamente a uma ambiência que lhe é desconhecida até o momento de começar a ensinar.

Nessa perspectiva, temos por referência as áreas de conhecimento dos professores, participantes deste estudo, e o modo como articulam o conhecimento específico com o da docência, envolvendo a relação ensinante/aprendente com o próprio saber. Para tanto consideramos importante a contribuição de Fernández (1990, 2001a, 2001b) na elucidação das modalidades de aprendizagem que poderão ser vistas na ótica

do ensinante e do aprendente internalizados e na superação dessa figura na autoria do pensamento.

Entendemos a aprendizagem da docência como um processo simultâneo, de desenvolvimento das múltiplas possibilidades dos professores como pessoa, instauradas a partir de uma ambiência [interior e exterior] e de permanentes avanços como sujeito que se auto-realiza ao longo da vida. Para superarmos o reducionismo, precisamos compreender esse continuum de experenciação-expressão que se estabelece desde o início, passando pelos primeiros anos na profissão e conduzindo o desenvolvimento, percurso este que não apenas aprimora competências e habilidades, como redesenha o perfil profissional permanentemente diante do enfrentamento dos desafios cotidianos.

Os saberes docentes, apreendidos ao longo da aprendizagem docente, necessitam de uma ambiência, vista como as condições necessárias para a formação em exercício, tais como a existência de tempo para os professores, promoção de trabalho coletivo, bem como a gestão e organização do trabalho docente,

Consideramos que a ambiência-interior e exterior- poderá ser boa parte do caminho à resiliência profissional, entendida por Sousa (2009, p. 70) como

Uma capacidade potencial para o desempenho profissional, a partir da competência pedagógica e profissional dos formandos e seus formadores, para o desempenho profissional adequado e para estarem preparados para intervir no sentido da inovação e da transformação nos diversos contextos onde irá ocorrer a sua ação.

Desse modo, salientamos que os docentes iniciantes enfrentarão desafios adaptativos; os primeiros contatos com a vida acadêmica e em contextos diferentes e o compromisso com um papel profissional reservado aos docentes, cujas bases epistemológicas e práticas lhes são desconhecidas. Por estes e outros desafios advindos do mundo do trabalho e do modo de vida contemporâneo, é conveniente que o professor seja um “experto adaptativo” (MARCELO GARCIA, 2008). Podemos compreender esta característica na medida em que o professor esteja preparado para uma aprendizagem ao longo da vida e pronto para responder com alternativas inusitadas e com elevado nível de conhecimento e destreza situados na realidade que se apresenta.

Portanto, acreditamos que é necessária uma [re] significação da motivação inicial, que promoveu o ingresso na carreira docente. O envolvimento comprometido com a profissão passa a fortalecer o percurso vital, promovendo aprendizagens experienciais e significativas, alimentando a psicodinâmica de ser educador e a própria

trajetória formativa. Isto não anula os momentos de crise, antes os qualifica como impulso ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, compreendemos que as experiências mais significativas e com potencial, tanto de ruptura de condições adversas ao desenvolvimento, quanto de mediação, têm lugar na ecologia da sala de aula. Esta ocorre a partir de um ambiente interativo, no qual os papéis de educador e educando são alternados na vivência dialética (FREIRE, 1987).

A sala de aula como ambiente pedagógico oferece suporte para que os sujeitos se reúnam para o aprendizado o que implica a continuidade de interações, de atividades e de vivências de papéis, constituindo um microsistema autoorganizativo. Existe possibilidade do ambiente pedagógico ser estruturado como um contexto intencional de desenvolvimento no qual os sentimentos docentes são catalisadores da atividade educativa. Estes representam vivências afetivas de caráter apreciativo, o que condiciona a atitude valorativa destes frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional, envolvendo uma dinâmica entre as experiências, competências e expectativas próprias a cada docente em relação a valores, a expectativas e as normas elaboradas no contexto em que estão inseridos.

Levamos em conta neste estudo que os vínculos afetivos, bem como os cognitivos estão ancorados na subjetividade da pessoa/professor iniciante, explicitando-se no seu modo de ser pessoa, profissional, indivíduo e membro de grupos sociais. Esta dinâmica dá suporte ao continuum experiência-expressão, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de estar implicado afetivamente e negociar nas diferentes tramas interativas. (BION, 1973, 1975, 1984; FREIRE, 1983, 1987, 1996; L'ABATE, 1994; PICHON-RIVIÈRE, 1982; ZIMERMANN, 1995).

Discussão dos resultados: os professores iniciantes no entrelaçamento de suas narrativas e o corpo teórico.

Como a pesquisa envolveu uma dimensão transversal e não longitudinal na investigação dos professores de ambas as instituições, levamos em consideração o tempo de experiência na instituição. Segundo este parâmetro de seleção, dividiu-se a carreira docente em três etapas: **Inicial:** 0-5 anos; **Intermediária:** 6-15 anos; **Final:** 16 em diante. Visando uma melhor compreensão das narrativas apresentadas, no final das mesmas colocamos se correspondem à auto-reconstrução [narrativas escritas] ou a

entrevista e se estão relacionadas à instituição pública ou à instituição particular. Optamos por apresentar e discutir os resultados a partir dos marcadores que caracterizam o segundo movimento, ou seja, a entrada efetiva na docência superior.

- **Desafios enfrentados na prática docente.**

A inserção na docência superior envolve o enfrentamento de desafios, complexificando-se à medida que os profissionais conscientizam-se das especificidades da docência e que necessitam ser aprendidas, formando um conjunto de competências predominantemente pedagógicas a serem apropriadas ativamente. A transição de profissionais para professores em formação demarca uma nova fase na construção pessoa/profissional, desafiando à aprendizagem docente e à interatividade humana, como as marcas mais significativas da profissão. Estes marcadores estão expressos na narrativa a seguir:

Assumi disciplinas num curso de formação de professores sem até então, ter exercido atividades vinculadas com o magistério... Diante da situação, foi preciso aprender o exercício da aula. Um jogo muito tênue e tenso: envolve o olhar dos estudantes, dos outros professores, do coordenador, do direito, do reitor. **(PAT – Auto-reconstrução IES Particular)**.

Um novo mundo se descortina diante do professor. Quando perceberemos as expectativas de sucesso como um impulso à busca, mas também como fonte de angústia diante do fato dos estudantes não responderem prontamente, sendo necessário o tempo de espera no processo de aprendizagem, o qual os professores experientes conhecem e manejam a favor da própria classe. Isto ficou explícito na narrativa anterior e na que segue:

(...) quanto à docência eu tenho muitas expectativas, porque eu acredito que eu como professora tenho muito a aprender e melhorar, tanto que às vezes eu faço as minhas aulas e fico achando que poderia ser melhor, tem que estudar mais, às vezes até por uma questão de tempo agora no início, uma correria, então acho que tenho muito a crescer e que eu espero no outro lado, do aluno, eu espero algo mais. Até agora eu estou enfrentando algumas coisas porque eu não sei se não estou exigindo demais do aluno; eu queria que eles tivessem outras expectativas que, às vezes, tu não encontras neles, eu não sei se a gente não transfere isso para os nossos alunos **(PAI – Entrevista IES Particular)**.

Como observamos, a capacidade adaptativa do professor caracteriza-se pela resiliência como uma dimensão da docência. Podemos afirmar que este processo de

enfretamento de conflitos é inerente às exigências de uma nova profissão. Nesse sentido evidenciamos também o quanto essa opção profissional, muitas vezes, redimensiona a vida pessoal e estabelece uma nova pauta que abarca diferentes demandas, como, por exemplo, a adaptação a uma nova cidade e uma nova cultura, como destacamos na narrativa que segue:

Após realizar o curso superior em Santa Maria – Medicina Veterinária de 1974 a 1978-, em 1979 comecei a lecionar duas disciplinas do curso de graduação. Os primeiros tempos não foram fáceis, porque, além de vencer as barreiras do conhecimento tinha que aprimorar a nova língua. Permaneci num período complexo de adaptação à nova vida profissional até abril de 1982 quando deixei o país para realizar o PhD na Europa. **(PAF– Auto-reconstrução IES Pública).**

Acreditamos, portanto, que o ambiente universitário oferece uma diversidade de situações a serem enfrentadas em ambas as instituições participantes. No que se refere à IES pública, existe uma estrutura reguladora, a qual o professor é confrontado logo de início e em estágio probatório. Circunstância esta que envolve os sentimentos docentes, na perspectiva de construir uma ambiência docente positiva, reelaborando as situações conflituosas. Porém isto nem sempre flui passivamente, mas resulta de um processo mais longo de adaptação. A narrativa a seguir ilumina esta afirmativa:

E também começando, isto é, uma área que não era muito aceita de trabalho meu, que era uma área mais voltada aos laboratórios como de biologia, e o meu trabalho era mais de laboratório de mesmo de dados, de processamento de dados. (...) E eu fui trabalhar na área de silvicultura que é produção de mudas, produção de sementes, com nutrição das árvores, adubação, quer dizer, fora do que, da minha, quer dizer, fora da minha formação como engenheiro florestal, mas não no geral. (...) Esses problemas e aí eu, eles estavam sabendo. Criaram o curso, ainda hoje estou respondendo processo na Universidade essas coisas de conflitos em instituição, de legislação e também de conflitos políticos. **(PAT– Entrevista IES Pública).**

Assim, os desafios são dimensionados a partir de uma configuração pessoal/profissional que é ao mesmo tempo intersubjetiva e subjetiva. No entanto, boa parte dos sentimentos que condicionarão a atitude valorativa frente ao mundo pessoal e profissional dependerá de uma ambiência docente positiva. E esta inclui o ambiente universitário e, conseqüentemente, a cultura acadêmica, entendidas por nós como condições objetivas na constituição de tal ambiência.

- **Insegurança no exercício da docência.**

A insegurança no exercício docente é um sentimento presente nas narrativas dos sujeitos ao fazerem a retrospectiva do período inicial da carreira. Este marcador evidencia o despreparo para as situações práticas inerentes ao exercício docente e existe uma tendência a buscar foco no conteúdo a ser ministrado, como um ponto de apoio na camuflagem dos verdadeiros sentimentos: de insegurança, de despreparo, de ignorância das dimensões pedagógicas presentes no ambiente áulico, que se descortina como um novo universo a ser desvendado. Observamos na narrativa que segue as manifestações docentes acerca dos sentimentos que marcam a organização pedagógica.

No início de minha atividade docente, havia uma preocupação muito forte em estudar e preparar os conteúdos, visando o cumprimento do programa e o domínio do conteúdo. Era comum estudar dias para preparar uma aula e em meio a ela notar que não havia preparado o suficiente. A insegurança inicial levava a uma aula mais rápida, sem maior interação com o aluno, limitando-se às respostas às perguntas formuladas. **(PAT – Auto-reconstrução IES Particular).**

É comum encontrarmos nos depoimentos de docentes sobre o seu ingresso na profissão, a reprodução dos modelos vivenciados como estudantes e a identificação com ex-professores que influenciaram a sua formação acadêmica. Os novos professores também aprendem e interiorizam, neste período de iniciação, os conhecimentos, os modelos, as normas, os valores, as condutas pedagógicas, que caracterizam a cultura docente e acadêmica na qual deverão se integrar. As narrativas que seguem evidenciam os aspectos relacionais envolvidos na dinâmica da construção docente:

(...) é muito diferente assim ao mesmo tempo eu tinha que dizer para mim que eu estava enquanto professora e não enquanto aluna. Porque as marcas de aluno eram mais fortes enquanto as marcas de professora, porque era justamente meu primeiro dia, mas como eu já cursei o magistério, já fiz estágio, tanto no (...) muitos professores e exemplos de professores ao longo de toda a caminhada e trajetória escolar então a gente acaba se utilizando as referências que eu no caso achei sempre positivas e claro que aquelas experiências negativas elas não desaparecem, mas elas aparecem muito pouco enquanto um sinal de alerta, olha lembra aquela situação assim, você não pode nem chegar perto daquela situação. Então o meu primeiro dia assim como foi difícil porque como é estar e se expor frente a uma turma de trinta. **(PAI – Entrevista IES Particular).**

Então foi um tremor geral da minha pessoa, porque a responsabilidade era muito grande, e eu sentia que naquela época eu não estava absolutamente preparada como para cumprir esta função. **(PAF – Entrevista IES Pública).**

A dinâmica de construção da docência implica na tomada de consciência do processo de tornar-se professor. Entretanto, ainda não existem na realidade brasileira cursos de graduação que formam docentes para a Educação Superior. As licenciaturas tratam da formação de professores para a Educação Básica, os bacharelados formam

profissionais para diversos campos profissionais e os cursos de pós-graduação estão voltados, prioritariamente, para a pesquisa em diferentes áreas. Evidenciamos a partir de nossos estudos que há um despreparo tácito no início da carreira que vai sendo superado ao longo da trajetória docente. Acreditamos que seja possível avançar na direção da profissionalização docente considerando-se as condições subjetivas e objetivas que favoreçam tal desenvolvimento. Estas condições caracterizam uma ambiência construtiva para a docência. Não há, portanto, rigor que garanta o sucesso da trajetória formativa docente e boa parte dele dependerá do envolvimento pessoal, profissional e institucional neste percurso.

A aprendizagem dos profissionais para atuarem na docência superior tem se constituído a partir de um conjunto de experiências significativas que são base de uma profissão ligada epistemologicamente às ciências pedagógicas. Voltamos à ideia da transição de profissionais para professores em formação que se desejam autônomos e de que este é um processo de construção. Dessa forma, a construção da docência nas diferentes áreas do conhecimento pode apresentar peculiaridades próprias que levam em conta as trajetórias pessoais e profissionais dos professores; o modo como, a partir das marcas dessas trajetórias, enfrentam e concebem a docência; a contextualização epistemológica das áreas específicas de conhecimento e do saber acadêmicos a que estes sujeitos estão ligados e de que maneira podem articular os diversos saberes e fazeres próprios a construção da mesma.

- **Empolgação pela docência.**

Neste marcador da entrada na docência os sentimentos são balizadores da trajetória formativa e do desenvolvimento e realização profissional. A motivação inicial oferece um primeiro impulso que dinamizará a atividade educativa e condicionará a atitude valorativa diante das situações-problemas que desafiam cotidianamente a tomada de decisões diante dos limites e possibilidades do trabalho docente. Tal situação proporciona uma ambiência que favorecerá a resiliência docente, manifestada nas narrativas que seguem:

Hoje ainda entusiasmada me sinto realizada com a profissão que escolhi e agradecida por todas as oportunidades que a vida como docente oferece. (PAT – Auto-reconstrução IES Particular).

Eu estou encantada, até talvez pela recepção que eu tive aqui, a relação com os outros colegas foi fantástica, o meio para dar aula é bom e isso é o que realmente gosto de fazer. A gente passa trabalho fazendo aula, mas eu gosto muito, mas a relação de ver eles te olhando, enxergar que uns entenderam e outros não eu acho fantástico e além de que o aluno te exige que esteja sempre atualizada. (PAI – Entrevista IES Particular).

Ao lembrar esses momentos, os docentes reelaboram o campo cognitivo-emocional, expressando os sentimentos experienciados, permitindo-se uma leitura da realidade que entrelaça as histórias de vida e de profissão, como evidenciamos a seguir:

De início eu tinha muita empolgação, muita disposição pro trabalho, muita vontade de ir ao quadro, de trabalhar, de ensinar, de discutir, de conversar, mas talvez eu não tivesse refinado ainda, provavelmente todo mundo passa por isso. (...) Então eu gosto de chegar na sala de aula com o tema e na hora da ação de aula eu vou construindo o meu raciocínio, vou fazendo todos os passos que tem que ser feito num tempo que uma pessoa possa acompanhar. Então eu chamo isso, que a aula tem de ser em tempo real e quando se faz isso você mesmo dentro da sala de aula pode criar, pode descobrir, pode reorganizar conhecimentos seu, porque você está raciocinando na sala de aula, você não leva aula, você constrói seu raciocínio na hora, aí você mesmo se constrói; cada vez que você vai tratar de um assunto você descobre coisas novas, organiza, entende razões que você ainda nunca tinha entendido. (PAF – Entrevista IES Pública).

A narrativa anterior explicita a busca do ambiente áulico como lugar de referência sendo um traço marcante nas reconstruções, sempre como a configuração de uma ambiência docente positiva. O processo constitutivo de ser professor parte desta ambiência, na qual a possibilidade de resiliência docente permite a criação de algo novo a partir da reorganização das trajetórias pessoal e profissional. Podendo culminar no que em nossas pesquisas denominamos de autonomia docente, que significa não um ponto de chegada, mas um modo de conduzir-se, sempre em direção à geratividade.

Movimentos construtivos da docência universitária: (in)conclusões

Evidenciamos que a característica mais marcante frente à entrada da docência é a falta de preparação específica para atuar no ensino superior. Acreditamos que a preparação prévia para a docência superior pode suprir em parte está carência, uma vez que ela corresponde às diversificadas experiências e vivências anteriores a entrada efetiva no magistério, que é demarcada pela formação inicial do campo específico. Neste sentido, nossos estudos indicam que mesmo sendo um substrato importante para a preparação à carreira não garante uma imediata adaptação às condições oferecidas por uma nova profissão: a docência universitária.

Como já mencionamos, ao iniciar a docência, grande parte das escolhas do professor tem sido acidental, na urgência de iniciar uma atividade laboral após a graduação e, mais recentemente, ao término da pós-graduação.

Destacamos, ainda, que há ausência de clareza sobre quais os rumos e exigências profissionais da atividade docente, uma vez que não são claramente explicitadas pelas instâncias institucionais, indicando que a realização das aulas ocorre sem qualquer tipo de auxílio.

Por tudo isso, quase sempre, as primeiras concepções acerca da docência são cunhadas pelos professores em suas experiências como discentes, que podem ser suspeitas em seus resultados. Principalmente porque se trata de um novo campo profissional para o qual há um modo próprio de aprender e de interagir nos processos de aprender e de ensinar.

O ingresso no magistério superior tampouco tem valorizado a docência em seus critérios avaliativos. As exigências após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 enfatizam a Pós-graduação como lócus de formação. Ainda se mantém a ideia básica de que o domínio do campo específico de conhecimento credenciará o candidato a professor a exercer a docência e o ato simbólico da aprovação em concurso lhe delegará plenos poderes para tal.

Contudo, acreditamos que os domínios do conhecimento específico, de estratégias didáticas e recursos tecnológicos não suprirão a formação pedagógica, humana e ética inerentes à profissão docente mesmo sendo necessários.

Nessa direção, a dinâmica da formação docente pode ser facilitada, dificultada ou obstaculizada em uma instituição multifacetada em centros, departamentos e cursos, como é o caso da maioria das instituições públicas e também das particulares. Essas circunstâncias decorrem da necessidade de comprometimento das instâncias gestoras e colegiadas com as ações que visam à inserção do profissional na docência superior. Dessa forma, [re] dimensionando as expectativas que, muitas vezes, se colocam sobre os ingressantes, no sentido de que possam de imediato assumir com autonomia o seu papel de docentes universitários.

A autonomia docente constitui-se em um processo crescente, portanto não se dá por decreto, como ressalta Contreras (2002). Não se encontra posta desde a gênese dos movimentos construtivos, mas esses primeiros movimentos representam elementos-chaves na sua constituição. O amadurecimento profissional e a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira é um elemento distintivo da

autonomia docente. Esta depende de que os professores tenham um conhecimento consistente de sua área de conhecimento, do modo como seus alunos aprendem e de com podem ser auxiliados neste processo, o que, sem dúvida, mobiliza movimentos de reorganização do trabalho pedagógico na aula universitária. Observamos, em nossos achados de pesquisa, que os docentes não estão apenas preocupados em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo. Preocupam-se também em buscar sintonia entre as demandas pessoais e as profissionais deles e de seus alunos, em termos de atitudes e valores, levando em conta os saberes da experiência docente/discente e profissional.

Revisitando os resultados analisados, a partir dos eixos entrada na docência, sentimentos docentes e resiliência docente, evidenciamos que o ingresso na carreira universitária, como professor, constitui-se em um momento essencial nessa dinâmica formativa. Compreendemos que nesse contexto de formação há que se ter em mente que a inserção na docência superior implica a assunção dos sentimentos docentes, mobilizadores da resiliência docente. O pano de fundo é a constituição de uma ambiência positiva, permeada por uma acolhida interpessoal e institucional, assentada em um programa efetivo de inserção na docência universitária.

Referências

- BAUER, M. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BION, W. R. **Atenção e interpretação: uma aproximação científica à compreensão interna na psicanálise e nos grupos**. Rio de Janeiro: Imago, 1973.
- _____. **Aprendiendo de la experiencia**. Buenos Aires, Paidós, 1975.
- _____. **Transformações: mudança do aprendizado ao crescimento**. Rio de Janeiro: Imago, 1984.
- BOLÍVAR, A. DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfica-narrativa em educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- 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.
- CONNELLY y CLANDININ. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERNANDEZ, A. **Inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

- _____. **Idiomas do Aprendizente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a.
- _____. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001b.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1983. (Coleção O mundo hoje).
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- GOODSON, I. Profesorado e historias de vida: um campo de investigación emergente. In: GOODSON, I (ed). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: OCTAEDRO, 2004, pp.45-62.
- GROS, B.; ROMANÁ, T. **Ser professor**. Barcelona: Octaedro, 2004.
- HABERMAS, J. **Teoria dela acción comunicativa: racionalidadde la acción y racionaslización social**. Madrid: Taurus. 1987^a (tomo I).
- _____. **Teoria de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987b (tomo II).
- HUBERMAN, M. **La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession**. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.
- L'ABATE, L. **A theory of personality development**. New York: John Wiley & Sons, 1994.
- MARCELO GARCIA, C. Políticas de inserción a La docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO GARCÍA, C. **El profesorado principiante. Inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008, pp. 7-59.
- McEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docência. In: McEWAN y EGAN (Orgs.) **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- MORAES, R e GALIAZZI, M. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Obras completas**. 7^a ed. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970, v. 5.
- PICHON - RIVIÈRE. E. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1987.
- SOUSA, C. S. Resiliência na Educação Superior. In: ISAIA, S. M. A. BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, pp. 65-100.
- YVGOTSKI, L. S. **Problemas de psicología general**. Madrid: Visor, 1993 (Obras Escogidas, V. II).
- ZIMERMAN, D. E. **Bion: da Teoria à Prática – Uma leitura didática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

