

MARCADORES DA TRAJETÓRIA DOCENTE DE PROFESSORES DE UMA IES PÚBLICA: SINAIS DA VIDA E DA PROFISSÃO

Andréia de Mello Buss¹

Gisele Souza de Castro²

Luana Stahl³

Roseene Monteiro⁴

Profa. Dra. Silvia Maria de Aguiar Isaia⁵

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa sobre os ciclos de vida profissional de professores de uma IES pública, que atuam em cursos de Licenciatura e de Bacharelado. Esse projeto tem por objetivo investigar os ciclos de vida profissional de professores do ensino superior buscando inferir como estes se constituem ao longo da carreira (trajetória docente), e qual a pedagogia que os norteia levado em conta as concepções de docência e o contexto institucional no qual atuam.

A problemática da pesquisa refere-se ao delineamento dos movimentos construtivos do **ser professor**, partindo da narrativa dos docentes participantes, em que o foco é o modo como eles narram e

¹ Bolsista de Apoio Técnico de Nível Superior do CNPq e Acadêmica do Curso de Especialização em Psicopedagogia da UNIFRA. deiabuss@yahoo.com.br

² Bolsista de Iniciação Científica do CNPq e Acadêmica do Curso de Educação Física da UFSM. gi.castro@ibest.com.br

³ Bolsista de Iniciação Científica do CNPq e Acadêmica do Curso de Letras Espanhol da UFSM. luanastahl@yahoo.com.br

⁴ Bolsista de Iniciação Científica da FAPERGS e Acadêmica do Curso de Pedagogia da UNIFRA. roseene_monteiro@yahoo.com.br

⁵ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e professora do Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física e Matemática da UNIFRA, Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. sisaia@terra.com.br

interpretam os acontecimentos vividos ao longo da **carreira pedagógica**⁶. E que nesse artigo denominaremos de carreira docente.

Entendemos que o esclarecimento da problemática em pauta proporcionará subsídios contextuais que viabilizarão uma visão mais ampla do movimento construtivo dos ciclos de vida profissional docente de professores da educação superior, uma vez que estudos específicos sobre estes sujeitos e contexto não têm sido contemplados nas pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior e quando o são partem do ideário de Huberman (1989, 1998) que é o responsável pela noção de ciclos de vida profissional de professores. Contudo, este autor desenvolveu seus estudos com docentes que podemos designar de ensino médio e de outra realidade cultural.

Devido à complexidade e abrangência da investigação, ela ocorre em diferentes fases. A primeira fase buscou delinear o perfil institucional dos professores da IES envolvida como um subsídio para a compreensão de suas trajetórias. A segunda fase esta direcionada para apreender os movimentos construtivos da vida profissional desses sujeitos, considerando de modo integrado as relações vivenciais e a maneira como os professores encaram a docência. Essa segunda fase da pesquisa é composta de duas etapas: a primeira envolvendo a análise das **auto-reconstruções biográficas**⁷ dos

⁶ 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. Desejos, sentimentos, expectativas emanados do entorno educativo e do mundo interior dos professores são responsáveis pela configuração que cada um pode apresentar em diferentes momentos da carreira docente. Assim, esta é influenciada, tanto pelas características pessoais (trajetória de vida) dos professores, quanto pelas profissionais (contexto institucional em que estão inseridos). A carreira, apesar de envolver a idéia de sucessão, não apresenta uma linearidade seqüencial absoluta, compreendendo arrancadas e recuos, caminhos sem saída (labirinto), mudanças repentinas de rota, etc. Nesse sentido é importante considerar-se, de modo integrado, as alterações vivenciais e as maneiras como os professores encaram a docência ao longo da carreira. (ISAIA, 2006b, p. 369)

⁷ Entendidas por Isaia (2005) como um procedimento metodológico que tem por finalidade levar os professores a reconstruírem suas trajetórias docentes, demarcando as fases das mesmas. Permite a apreensão dos relatos escritos que eles fazem dos acontecimentos vividos ao longo da carreira docente e, assim, compreender como esses repercutem nos movimentos construtivos da docência. O ponto focal está em produzir novos significados sobre os processos construtivos dos professores, partindo de um duplo movimento interpretativo que compreende não só como os professores relatam suas vidas, mas também como os pesquisadores narram e interpretam esses relatos.

professores envolvidos; a segunda compreende a análise das **entrevistas narrativas**⁸ desses sujeitos. Em ambas etapas, é utilizada a **Análise de Conteúdo**⁹ para organizar os achados resultantes das narrativas escritas e orais.

Neste trabalho o recorte realizado, diz respeito à segunda fase da pesquisa, mais especificamente, a sua segunda etapa que envolve as narrativas docentes via entrevista.

CONCEITOS BALIZADORES PARA A COMPREENSÃO DAS NARRATIVAS

A compreensão e interpretação das narrativas/vozes dos professores participantes necessita ter por base uma conceitualização capaz de lhe dar sentido e consistência.

Dessa forma partimos de uma série de noções que podem explicitar ou iluminar as vozes apresentadas. Salientaremos aqui as seguintes: unidade pessoa/profissional do professor, trajetória pessoal e profissional, geração pedagógica, processo formativo, processo identitário, entre outros.

Primeiramente indicamos que nossa investigação insere-se no contexto dos estudos realizados numa perspectiva do **professor como pessoa**,

⁸ Entendidas por Isaia (2005), Huberman (1998) e Bauer & Gaskell (2002) como um procedimento metodológico cujo objetivo é captar o fluxo das recordações dos professores sobre suas trajetórias docentes. O entrevistador não trabalha com questões prévias, mas apenas formula questões para aclarar algum ponto obscuro durante a narração. Respeita o que é experienciado pelos docentes, levando em conta seus pontos vista a partir de uma situação específica no tempo e no espaço.

⁹ Método de análise textual que busca inferências a partir de um texto. Envolve análise textual qualitativa, compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que esta emerge a partir de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Um texto sempre possibilita múltiplas significações, pois diferentes sentidos podem nele se encontrados. Assim, apesar de um texto poder ser considerado objetivo em seus significantes, não o é em seus significados. A codificação transforma um texto, criando nova informação sobre ele. Todo o texto possibilita uma multiplicidade de leituras, estando estas vinculadas aos referenciais adotados pelo pesquisador e suas questões de pesquisa. (ISAIA, 2006b, p.389).

desenvolvidos a partir de Abrahan (1986, 1987), que enfatizam a necessidade de estudos que levem em conta a inter-relação entre aspectos pessoais e profissionais. 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 cercam o docente, mas que as mesmas sejam consideradas a partir da ótica de como são vividas e percebidas por ele. Daí a importância das vozes dos professores narrando a sua própria história profissional a partir da ótica em que a percebem. Assim vozes refletindo a vida pessoal e profissional remetem à dimensão dos outros, daqueles que precedem e acompanham a cada um, sendo constituídas na trama de relações vividas e narradas. (LANI-BAYLE, 2000, BRUN e BACHELART, 2000)

Para nosso tipo de pesquisa **trajetória** é um termo-chave que utilizamos a partir do ideário de Ortega Y Gasset (1970) em que trajetória, percurso, ciclo de vida, envolvem a noção de tempo, duração e como tal de finitude. Cada professor transita em porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da sua vida. Esta ocorre em fases, etapas, idades que não só ocorrem umas após as outras, mas principalmente se enlaçam, convivendo em uma mesma duração histórica. A estas idades ou fases, Ortega y Gasset 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.

Em nosso estudo introduzimos a noção de **geração pedagógica**, entendida 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. Assim, o contexto da educação superior compreende 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 na trajetória formativa a ser empreendida pelos professores e a instituição em que atuam. (ISAIA, 2006a)

A trajetória docente, em uma visão unitária, integra tanto a dimensão pessoal quanto a profissional. A **pessoal** envolve a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram, mas mantêm sua especificidade própria. Esta se caracteriza pela possibilidade de mudanças e transformações, o que envolve, simultaneamente, perdas, ganhos, aquisições e novas reorganizações. Assim, no decorrer da vida pessoal, vai se alterando o modo como os adultos/professores e o mundo transacionam, influenciando-se mutuamente. (RIEGEL, 1979; ISAIA, 2003, 2006a).

No nosso entender essa dimensão é responsável pelas dinâmicas a partir das quais a pessoa dos professores e estes, como identidade grupal, dão sentido e valor às situações que vivenciam e as relações intersubjetivas que estabelecem com os outros que lhe são significativos, tais como alunos, colegas, administração universitária e comunidade acadêmica de modo geral.

Já a **profissional** envolve os percursos dos professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos. Nessa dimensão estão presentes não só uma sucessão, mas um entrelaçamento de várias de 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).

Essa dimensão compreende ainda a apropriação de atividades específicas, a partir de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência. Este repertório compreende conhecimentos, saberes e fazeres advindos da área específica de atuação, da pedagógica e da experiência docente. É importante considerar-se que a valorização da dimensão profissional da docência implica também em

considerar os direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho. Para tanto são relevantes às políticas e os critérios adotados de seleção, acompanhamento e promoção dos professores ao longo da carreira. (ISAIA, 2003, 2004, 2006a; ISAIA; BOLZAN, 2007a).

Nesse sentido, a compreensão da **trajetória formativa**¹⁰ docente precisa levar em conta como diferentes gerações pedagógicas 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 o planejamento e a implementação do desenvolvimento profissional docente (ISAIA, 2001, 2003, 2004, 2005).

A trajetória de formação, assim constituída, representa o veículo pelo qual a docência superior vai se constituindo, podendo favorecer ou distorcer a construção da dimensão profissional da mesma. Nesse sentido podemos entender a trajetória formativa como:

(...) percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que a pessoa do professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos com os quais interage, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa. (ISAIA, 2006b, p.370)

A partir desta conceitualização podemos entender que o processo identitário profissional dos professores é construído na inter-relação da dimensão pessoal com a profissional. Em termos pessoais, compreende a

¹⁰ Envolve um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço-tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor. É um percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que o professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa. (ISAIA, 2006b, p.368).

organização identitária levada a efeito ao longo do ciclo vital, enquanto que, em termos profissionais é proveniente da estruturação identitária resultante dos trajetos compartilhados nos diversos contextos profissionais em que a docência se desenrola. Nesse processo, apesar dos múltiplos caminhos percorridos, cada docente pode se reconhecer ao longo de toda a trajetória e construir seu modo próprio de ser professor.

É nessa direção teórica que pretendemos discutir alguns dos marcadores do movimento construtivo do professor da educação superior.

MANIFESTAÇÃO DOS PROFESSORES

Os professores do ensino superior que participaram deste estudo encontram-se distribuídos pelo tempo que vivenciaram o magistério superior. Assim, os professores dos **anos iniciais** (0 a 5 anos) receberam a sigla PAI; os dos **anos intermediários** (6 a 15 anos) receberam a sigla PAT e os dos **anos finais** (16 anos em diante) estão aqui representados pela sigla PAF.

Os vinte sujeitos participantes estão distribuídos numericamente do seguinte modo, quanto ao tempo de carreira docente: cinco para anos iniciais; sete para os anos intermediários e oito para os anos finais. O maior número de sujeitos contemplados nos anos intermediários e finais deve-se ao fato de que estes professores possuem uma trajetória docente que nos permitiu compreender de forma mais detalhada os movimentos e marcas constitutivas de suas carreiras docentes.

Com base nas vinte entrevistas narrativas dos professores, procuramos evidenciar alguns dos marcadores que compõem de maneira não linear e constante os **movimentos construtivos da docência**.¹¹

¹¹ Para Isaia e Bolzan (2007a, 2007b,) esses movimentos compreendem os diferentes momentos da carreira docente, envolvendo trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer do tempo. Carregam, portanto, as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos. Os

Discutiremos a seguir as análises dessas entrevistas narrativas, tendo por orientação alguns dos marcadores encontrados ao longo da carreira docente dos sujeitos. Os marcadores representam as marcas mais significativas encontradas ao longo da carreira docente, repercutindo nos movimentos construtivos de ser professor.

Tratamos, portanto, de construir 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). Consideramos que um dos aspectos significativos desta abordagem está no resgate de um conhecimento mais próximo ao mundo da vida dos professores e da realidade educativa em que estão inseridos, compreendendo-os como pessoa e profissional.

A partir das narrativas dos docentes, encontramos marcadores que remetem a percepções pertinentes as trajetórias desses docentes. Para este artigo serão apresentados os seguintes marcadores: **influência da família, insegurança na docência e influência da pós-graduação no exercício da docência.**

INFLUÊNCIA FAMILIAR

A influência familiar pode aparecer no primeiro movimento, preparação à carreira docente, como também estar presente ao longo da trajetória de professores de ensino superior. Este marcador está evidenciado na grande maioria das entrevistas como fator, em muitos casos, determinante na constituição da carreira docente.

movimentos construtivos 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.

Essas influências podem ser em termos de imitação de modelos familiares, de valorização dessa profissão ou mesmo de condicionantes da estrutura familiar que podem circunscrever as oportunidades profissionais. As vozes a seguir nos mostram essa dinâmica

(...) inclusive para eu fazer meu doutorado eu consegui que a família toda fosse. O meu marido na época fez o doutorado dele também, conseguimos no mesmo lugar, na mesma cidade, nos mudamos ... isso foi uma coisa marcante na minha vida porque a minha família foi junto." PAF

Porque eu queria ser médica, mas eu tinha medo de enfrentar o vestibular. Então quando eu casei meu marido disse: "não, se tu queres ser, tu vais fazer". E ele me inscreveu no cursinho para eu fazer. PAT

O doutorado eu acabei desistindo em função da vida particular, mas continuo fazendo o meu trabalho aqui e agora gente está com esse projeto de educação à distância em matemática (...) eu acho que foi o meu casamento...sim, eu acho que foi isso, que é uma coisa importante na vida. PAT

Eu sempre disse "eu vou ser médico". E aquilo, eu lembro, desde criança eu queria ser médico. Já queria. Se você me perguntar por que eu não tenho idéia. A minha mãe achava isso interessante. PAF

(...) minha mãe era professora. Então eu tinha um modelo de professora. Mas eu achava assim... eu não via... até porque ela não

ficou muito tempo professora. Foi ela que me alfabetizou, mas nessa época ela já não era mais professora. PAF

Ai, daí como veio essa gravidez, então eu adiei a minha ida para o doutorado... então eu fiz o doutorado, foi uma época também muito estressante.” PAF

INSEGURANÇA NA DOCÊNCIA

A insegurança na docência pode ser sentida tanto frente aos alunos quanto à disciplina. Este marcador é comum no início da carreira devido ao despreparo dos professores para a docência superior. Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura direcionam-se para formação de professores da Educação Básica e, os cursos de bacharelado para o exercício de diferentes profissões, onde a tônica não é o ensino superior.

A formação e o preparo para o ensino superior não é contemplado nos currículos de diversos cursos de graduação e nos cursos de pós-graduação lato ou estrito senso, encontra-se presente apenas em disciplinas esparsas, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial ao nível superior.

Os docentes iniciantes esbarram muitas vezes na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, envolvendo esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos (ISAIA, 2006a). As narrativas dos docentes confirmam os posicionamentos apresentados:

Era muito difícil. Eu tentava fazer aulas parecidas com as de alguns professores que eu gostava. Eu preparava as aulas e eu achava que elas eram horríveis, depois que eu saía. Hoje eu vejo que estava associada imaturidade, falta de vivência clínica, quer dizer, você não domina nem o teu conteúdo ainda para chegar e dar uma aula... aquelas aulas expositivas, aquele medo de se expor, aquela coisa assim que com o tempo foi melhorando e hoje eu adoro dar aula! Mas se passaram muitos anos para isso. E a gente começa a adorar quando está quase se aposentando. PAF

Bem eu posso dizer que tenho uma certa experiência em sala de aula, até hoje quando eu entro em uma sala de aula minha boca fica seca, meu coração acelera e eu finjo que estou bem, que não estou nervosa, não sei devo ficar vermelha, não sei se os alunos notam, mas eu ainda tenho certa dificuldade em falar em público. PAI

(...) eu não gostava da maneira como eu ministrava, achava que faltava porque eu não era preparada para docência, eu não estava preparada pra docência, embora quando a gente faz o concurso a gente tem que fazer a parte prática, didática e a escrita, MS a gente não é preparado pra isso, e isso falta na universidade, em toda universidade um curso preparatório pra docente (...) PAF

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

Bem eu posso dizer que tenho uma certa experiência em sala de aula, até hoje quando eu entro em uma sala de aula minha boca fica seca, meu coração acelera e eu finjo que estou bem, que não estou nervosa, não sei devo ficar vermelha, não sei se os alunos notam, mas eu ainda tenho certa dificuldade em falar em público. PAI

Na volta, no retorno nunca bateu insegurança em sala de aula né. É bem marcante naquele período anterior eu passei muitas vezes por esses... Insegurança, né. (...) É, e ainda eu tinha muita, assim ainda muitas incertezas, muitas inseguranças e ai até que eu cheguei em um equacionamento de montagem da disciplina e sai pro doutorado. PAF

INFLUÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Este marcador marca nova perspectiva docente em que o professor está mais voltado para a pesquisa, à orientação de alunos, seja IC, mestrado ou doutorado e para a produção acadêmico-científica.

Outra característica deste marcador é o estranhamento com o espaço acadêmico que o professor ocupava antes de sair para realizar a Pós-graduação, levando a necessidade de nova adaptação. Esta percepção possivelmente envolve o fato de que os critérios de seleção e progressão funcional adotados nas IES estarem centrados principalmente na titulação e na produção científico-acadêmica. Nas políticas institucionais e nos órgãos reguladores com o MEC, a CAPES e o CNPq não se encontra dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência.

Percebemos ainda que os professores creditam aos cursos de pós-graduação estrito senso a expansão de seus horizontes conceituais e a possibilidade de formarem-se como pesquisadores e como docentes, o que lhes dá maior maturidade como professores. Esta dupla perspectiva, se não for bem consolidada e compreendida, pode levar a uma dicotomia entre o ato de ensinar e pesquisar. Se este fenômeno ocorrer, o ensino pode ser considerado como uma simples transmissão de conhecimentos elaborados em diferentes domínios e, portanto, uma atividade secundária. (MARCELO GARCIA, 1999; CUNHA, 2001; ISAIA, 2004, 2006a). A divisão estanque entre ensino e pesquisa pode levar a uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador, fragmentando a identidade profissional docente. Contudo, o importante é integrar estas duas funções na prática pedagógica universitária.

Pelas narrativas dos docentes, é possível inferir-se que estes não opõem o ser professor ao ser pesquisador, mas demonstram consciência de que a docência superior abarca ambas as funções.

Apesar de saber-se que a pós-graduação forma pesquisadores e não necessariamente professores, estes demonstraram em suas narrativas a importância deste acontecimento em suas carreiras. Alguns se sentem mais preparados para a docência após sua realização, outros acreditam que seja mais uma necessidade funcional. As narrativas dos docentes confirmam os posicionamentos apresentados:

(...) a amplitude de conhecimentos que a gente adquire isso fica fazendo parte para os alunos isso fica como potencial para eles, como disponibilidade para eles (...) tem essa questão técnica também tem o aprimoramento pessoal, porque nós colaboramos mais com os alunos ajudando a ler nas entrelinhas... é um aprendizado constante." PAT

Então daí eu acho que algumas coisas eu ganhei e algumas coisas eu acho que perdi. Porque eu vejo que eu falo muitas coisas que eu acho importante para a vida dos alunos como um todo e eu vejo que eles me olham como se fizessem pouco caso. Porque eles gostam é que eu diga como tratar dor de barriga. E isso eu digo menos atualmente do que eu já disse. Eu dizia “tu dá amoxicilina, tantos miligramas...” meio decorado quase, as condutas. E agora eu abro mais o horizonte porque eu acho mais importante. Mas eu estou em outra fase da vida e eu vejo que eles não têm o mesmo interesse que eu tenho PAT

Com certeza, em termos de segurança, de dominar o conhecimento e também porque no andamento do mestrado e doutorado a gente tem muitos seminários, apresenta seminários para os colegas, então são pessoas que estão quase no mesmo nível te questionam, essa interação assim, também são pessoas que estão passando pela mesma experiência que a gente, estão dando aula, a gente tem colegas professores, então essa troca de experiências que eu tive dentro do mestrado e doutorado foi fundamental. Mudou completamente a minha visão do que é ser professor. PAI

(...) eu tinha caras extraordinários que me ensinaram o que era ser professor, me ensinaram o que eu já era predisposto, quer dizer, foi uma barbada, sabe? Aderência de cem por cento da minha parte porque eu concordava com aquilo lá, nossa, eu via o que é que eu não sabia, tudo... até hoje, na verdade eu estou sempre me reciclando, né? Mas naquela época deslanchei com pessoas do tipo ... um curso completo durante a minha pós-graduação sobre pedagogia médica. Um curso completo durante a pós-graduação sobre didática

especial. Isso para não falar dos cursos que eu tive de matemática, de bioestatística... PAF

(...) e foi muito bom porque eu voltei para minha disciplina, com outras idéias (...) PAF

A última fase e o pós-doutorado, logo que eu cheguei foi uma grande diferença, porque você trabalha com teorias atualizadas, então você vem aqui cheia de pique para tentar trabalhar em um novo pique com novas teorias e tudo. Você vem e fica falando chinês enquanto todo mundo fala português. Então você vai esquecendo o chinês e volta a falar português, e ao mesmo tempo, quando eu voltei, tinha uns problemas de recursos humanos no departamento. PAF

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os resultados encontrados a partir da análise das narrativas/vozes dos professores participantes foi possível a compreensão de como esses docentes vão se constituindo como professores ao longo de suas trajetórias tendo em vista algumas das marcas presentes ao seu desenrolar.

Levando-se em conta o posicionamento de Marcelo Garcia (1999) de que o processo formativo envolve esforço consciente por parte dos sujeitos envolvidos, as reflexões feitas procuram evidenciar elementos que possam contribuir para uma tomada de consciência dos sujeitos participantes sobre o conhecimento de "ser professor" e como vão se constituindo paulatinamente à medida que se envolvem com atividades educativas, voltadas para a formação de seus alunos e deles próprios.

Com base na trajetória do grupo de professores aqui analisados, é possível depreender-se que **as influências familiares**, a **insegurança na docência** e a **pós-graduação** são marcadores que compõe os movimentos construtivos da trajetória desses docentes.

Nesse sentido, podemos considerar que as influências familiares são percebidas por grande parte dos docentes como fatores, em muitos casos, determinantes na constituição de suas carreiras pedagógicas. Essas influências podem ser em termos de imitação de modelos familiares, de valorização dessa profissão ou mesmo de condicionantes da estrutura familiar que podem circunscrever as oportunidades profissionais. Já a insegurança na docência é um sentimento comum, principalmente, no início da carreira, ocorrendo em razão da dificuldade dos professores em saber como relacionar-se com os alunos e em como conduzir a disciplina. Isto se deve ao fato de que a maioria destes não possui preparação prévia para atuarem na docência superior. Por sua vez, a influência da pós-graduação na docência superior, pode permear todo o processo formativo dos professores, ocorrendo antes ou após a entrada na docência. Mas, de qualquer modo, significa uma nova perspectiva docente. Os sujeitos participantes destacaram que a experiência em cursos de pós-graduação estrito senso possibilita que se sintam mais preparados para sua atuação como formadores de futuros profissionais.

Os achados permitem especularmos pela possibilidade dos ciclos de vida profissional docente serem tecidos a partir dos marcadores encontrados e que estes remetem as marcas da vida e da profissão que estão presentes na carreira docente conforme percebidas pelos próprios sujeitos.

REFERÊNCIAS

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

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

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, 2002, p.189- 217.

BRUN, P.; BACHELART, D. Histoires de vie et démarches collectives de construction d'histoire. **Education Permanente.** Paris, nº 142, p. 105 – 114, 2000.

CONNELLY y CLANDININ. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. **Déjame que te cuente.** Barcelona: Alertes, 1995, p.53 – 78. 180 p.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. (org) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Plano, 2001.p. 79-92.

HUBERMAN, Michael. **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.

ISAIA, S. O professor universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, M. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Plano, 2001, p. 35-60.

ISAIA, S. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M.

Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 241-251.

ISAIA, S. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. IN: **Anais** do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, PUCPR, Curitiba, 2004.

ISAIA, S. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. In: ALONSO, Cleuza M.M.C. (org.). **Reflexões sobre políticas educativas.** Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005, p. 35-44.

ISAIA, S. Desafios para a docência superior: pressupostos a considerar. In. RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (orgs). **Docência na Educação Superior.** (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Brasília: INEP, 2006a, p. 63-84.

ISAIA, S. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário-** vol. 2. Brasília/ INEP, 2006b p. 368, 369, 370, 389.

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da profissão docente/ professoralidade em debate: desafios para educação superior. In: CUNHA, M. I. (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: PAPIRUS, 2007a, p161-177.

ISAIA, S; BOLZAN D. P. V.; GIORDANI, E. D. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: **Anais** da 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2007b.

LAINÉ, A. **L´histoire de vie, un processus de “métaformation”.**

Education Permanente. Paris, nº 142 p. 29-43, 2000.

MARCELO GARCIA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: EUB, 1999.

ORTEGA Y. GASSET, J. **Obras completas.** Madrid: Ediones de La Revista Del Occidente, 1970, v. 5.

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