

ESTUDO COMPARATIVO DE PROFESSORES DE UMA IES PÚBLICA E DE UMA PARTICULAR: ALGUNS INDICATIVOS DO TRABALHO DOCENTE

Profa. Dra. Silvia Maria de Aguiar Isaia¹

Andréia de Mello Buss²

Roseene Monteiro dos Santos Adão³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho envolve um estudo comparativo de professores de licenciatura e de bacharelado de duas IES, uma pública e outra particular, situadas no Rio Grande do Sul, Brasil.

A importância do mesmo está em viabilizar uma visão de conjunto do trabalho docente dos professores das IES participantes, na medida em que se insere em uma investigação mais ampla sobre os **ciclos de vida profissional**⁴ de professores do ensino superior. Essa investigação prende-se a necessidade de um estudo sistemático sobre este tema, o que demanda ajustar o aporte teórico e os procedimentos metodológicos a esta

¹ 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

² Bolsista de Apoio Técnico de Nível Superior do CNPq e Acadêmica do Curso de Especialização em Psicopedagogia da UNIFRA. deiabuss@yahoo.com.br

³ Bolsista de Iniciação Científica da FAPERGS e Acadêmica do Curso de Pedagogia da UNIFRA. roseene_monteiro@yahoo.com.br

⁴ Processo complexo representativo da trama de percursos profissionais possíveis vividos em diferentes espaços institucionais, nos quais a profissão docente se desenrola. Abarca 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 sequencial, os acontecimentos dentro de cada etapa são percebidos e enfrentados de forma idiossincrática pelos professores. Esse processo compreende momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade, demarcando que apesar de sequencial, não se apresenta de forma linear. Os ciclos de vida profissional correspondem aos momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novas fases ou percursos que podem ser trilhados pelos docentes. Sobre os ciclos específicos aos professores do ensino superior não existem estudos conclusivos, sendo necessário investir em pesquisa na tentativa de apreender os prováveis percursos e suas temáticas significativas ao longo da carreira docente. (ISAIA, 2006c, p.369)

realidade de ensino, na medida em que os estudos já realizados no Brasil (LUDKE, 1996; MIZUKAMI, 1995, 1996; VEIGA, 2007), mesmo contemplando as noções de Huberman (1989, 1998), não estão voltados, estrito senso, à realidade do trabalho docente.

Tendo por horizonte o estudo dos ciclos, o trabalho em pauta busca delinear alguns **indicativos do trabalho docente** dos professores das IES envolvidas. Entendemos por indicativos marcas pessoais e profissionais que permeiam a **carreira pedagógica**⁵, condicionando seu percurso.

A opção por docentes universitários respalda-se na convicção de que estes, mesmo sendo responsáveis pela formação inicial de futuros profissionais, não estão preparados para atuarem no nível de ensino que se encontram. Advém daí a indagação: quem forma ou como se formam estes docentes? (ISAIA, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006b, 2006c; ISAIA e BOLZAN, 2007; Maciel, 2000). Uma possibilidade de resposta vincula-se a questão do trabalho docente ao longo da carreira pedagógica, perpassando a questão dos ciclos de vida profissional.

Além disso, salientamos que, 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 para o trabalho docente não tem sido valorizado nas IES tanto públicas quanto particulares. Basta ver que a titulação e a produção científica são os critérios distintivos para a progressão na carreira docente, não garantindo, contudo, um ensino de qualidade (ISAIA, 2003, 2006b; ZABALZA, 2004).

⁵ 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 sequencial 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, 2006c, p.369)

Nessa perspectiva, o problema que norteou este trabalho diz respeito a seguinte indagação: **Que indicativos possibilitam uma comparação entre as trajetórias do trabalho docente de uma IES pública e de outra particular?**

Para responder essa questão, os procedimentos metodológicos foram de cunho quantitativo na medida em que se buscamos esboçar o percurso do trabalho docente dos professores envolvidos ao longo de suas carreiras pedagógicas.

Como a meta era atingir o maior número de docentes das duas instituições participantes, usamos um **questionário** cujas questões foram trabalhadas, em sua maioria, de forma quantitativa centrada, em percentuais. Contudo, estes foram analisados em uma dimensão qualitativa, na busca de encontrar o significado dos mesmos para a compreensão do trabalho docente dos professores envolvidos. Dessa forma, concorda-se com Cook e Reichardt (1986) que procedimentos quanti-qualitativos podem ser utilizados, a fim de se atender melhor aos objetivos propostos de uma pesquisa.

Para o esboço do percurso do trabalho docente contamos com a participação de 399 professores da Instituição Pública e 217 da IES Particular. Tendo um total de 616 professores que representam 64,8% da IES Pública e 35,2% da Particular.

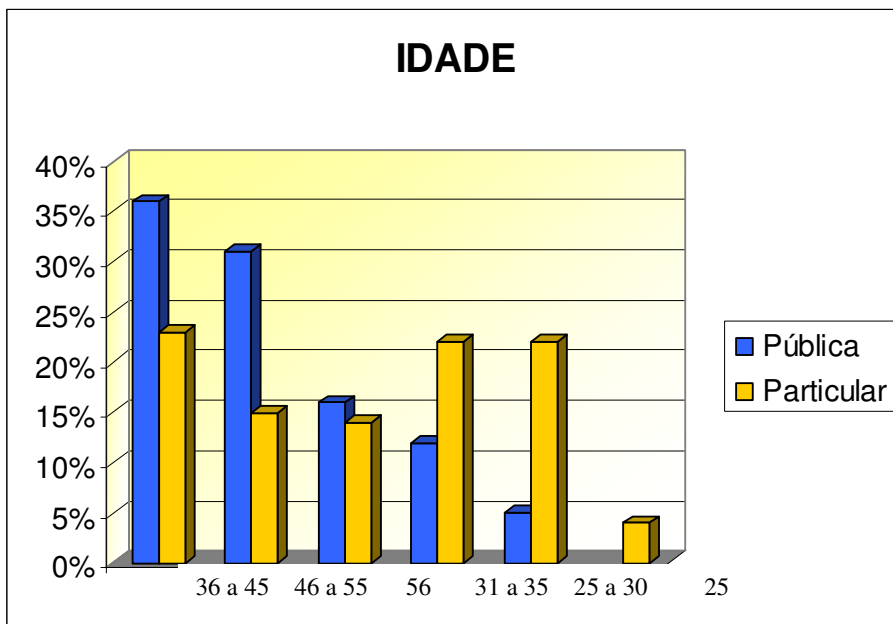
Para tanto os dados foram trabalhados a partir do Programa Estatística, versão 6.0 e Planilha Excel.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

Os resultados foram analisados e discutidos a partir dos seguintes indicativos: características pessoais, formação acadêmica, percurso profissional, produção acadêmico-científica e apreciação da docência.

Características pessoais

Constata-se que o grupo de professores da IES pública situa-se preferencialmente na faixa de idade que vai dos 36 aos 55 anos, predominando adultos médios, já na IES particular o grupo de professores envolvidos encontra-se em sua maioria na faixa etária que vai dos 25 aos 45 anos indicando uma prevalência do adulto jovem. Como podemos verificar no gráfico abaixo:

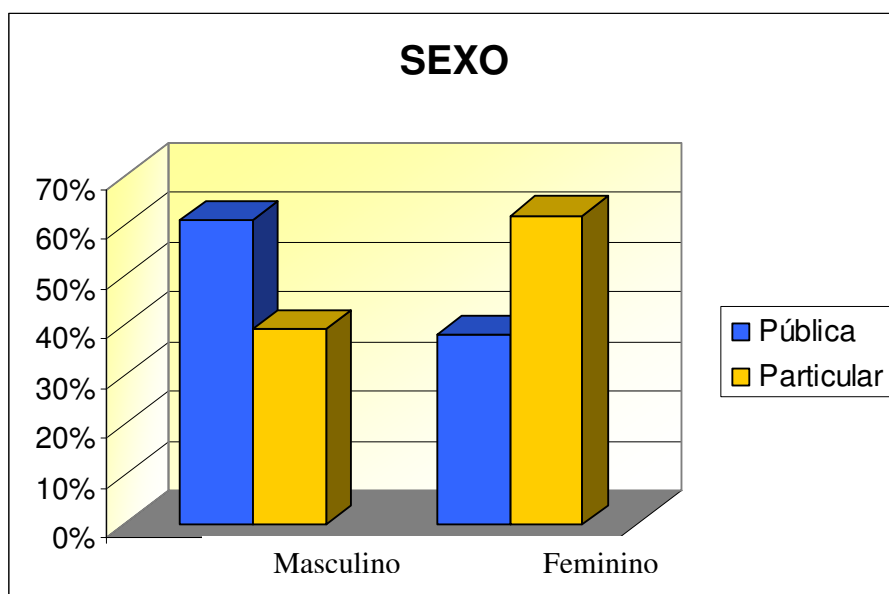


Assim, os grupos concentram-se, em termos de ciclo vital, no que Erikson (1985) denomina de **vida adulta**. Entendemos que o transcorrer desta etapa se constitui como um dos momentos importantes, do percurso pessoal dos professores, uma vez que se caracteriza pela possibilidade de abertura a mudanças e transformações e por ser sensível a diferentes fontes de influência, que envolvem simultaneamente perdas, ganhos, aquisições e novas reorganizações. Dessa forma, no seu decorrer, vai se alterando o modo como os adultos/professores e o mundo do trabalho transacionam, influenciando-se mutuamente.

A carreira acadêmica, por sua especificidade, pode contemplar, conforme estimativa de Palácios (2004) sobre a vida adulta, professores, no espectro que vai dos 25 aos 75 anos, principalmente aqueles engajados na

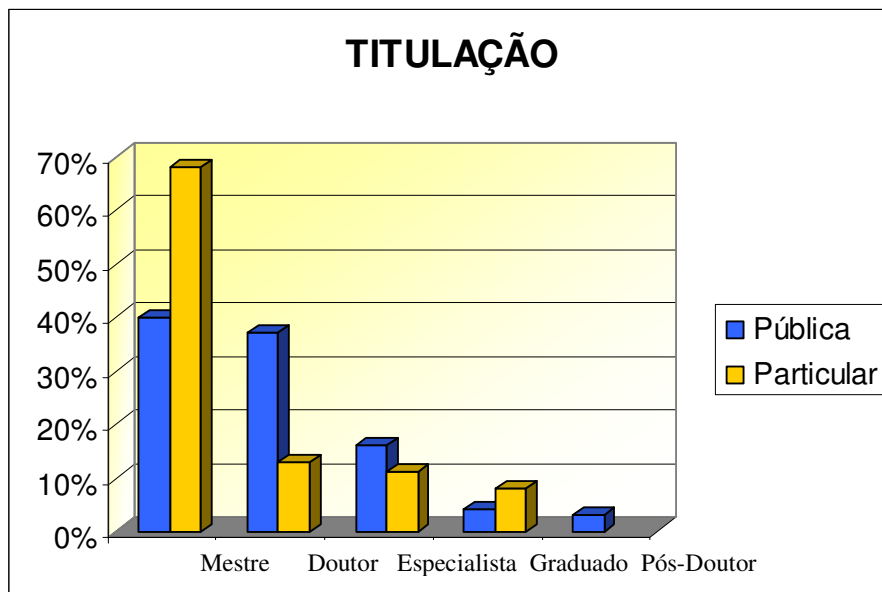
Educação Superior. Enquanto tiverem idade biológica, psicológica, social e funcional adequadas, os docentes podem se manter ativos no meio acadêmico e colaborar com a formação de novas gerações de profissionais, alocados em diferentes áreas, bem como com a de futuros mestres e doutores. A atividade gerativa, própria à docência, contribui para o sentido de realização, tanto na dimensão pessoal quanto profissional desses sujeitos.

Quanto ao sexo, os professores da IES pública são em sua maioria homens, enquanto que na IES particular a prevalência está no sexo feminino. Como o gráfico abaixo evidencia:



Formação acadêmica

Quanto à **titulação**, os docentes da IES pública estão distribuídos entre mestres, 40% e doutores 37%, já o grupo da IES particular é formado majoritariamente por mestres o que representa 68% dos professores envolvidos na pesquisa. Como nos mostra o gráfico a seguir:



Os dados levantados indicam a tendência irreversível de maior qualificação científico-acadêmica dos professores do ensino superior.

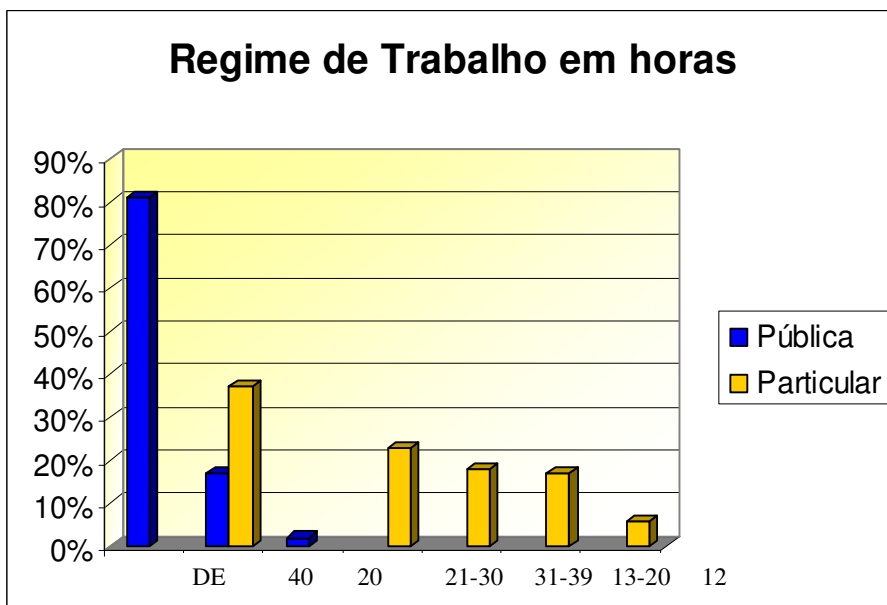
É possível depreender-se que o contexto universitário continua valorizando critérios voltados para a qualificação acadêmico-científica, sem levar em conta a real qualidade da formação para o trabalho docente. Os resultados encontrados, em si, só apontam para a qualificação dos professores em relação à pesquisa. É sabido que os cursos de pós-graduação, no caso específico, mestrado e doutorado estão envolvidos com a formação do pesquisador, preocupando-se com a especialização em determinado domínio. Por outro lado, este mesmo contexto pouco valoriza o ensino, entendendo-o como algo secundário, envolvido apenas com a transmissão de conhecimentos (SANTOS, 1997; CUNHA, 2001). A dicotomia entre estas duas instâncias pode levar a uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador, inviabilizando, muitas vezes, que os professores conscientizem-se de que são responsáveis pela preparação de futuros profissionais.

A ênfase na pesquisa é uma realidade presente na cultura acadêmica, tanto que a progressão dos professores depende da titulação e da produção científica. Contudo, além de produzir sobre uma área de conhecimento específico, entendemos que o professor precisa produzir sobre o

conhecimento de ser professor. Um fator que pode evidenciar a dificuldade dos professores valorizarem a docência está em que, quando indagados sobre o modo de atualização, a opção concentrou-se em encontros acadêmicos voltados para suas áreas específicas em detrimento a encontros direcionados para o ensino de suas áreas de domínio. (ISAIA, 2006a)

Percurso profissional

Na IES pública a maioria dos seus docentes tem como regime de trabalho 40 horas com dedicação exclusiva, o que lhes possibilita dedicar-se prioritariamente a vida acadêmica, na IES particular a maioria dos professores trabalham de 21 a 39 horas, enquadrando-se no tempo parcial. Sendo que este é variável conforme as necessidades da instituição, o que difere da pública onde o regime se mantém estável. Contudo, a IES particular aproxima-se em muito do parâmetro das 40 horas se for considerado o elevado número de docentes que estão nesse enquadramento. Vejamos o gráfico:



Em termos de regime de trabalho e tempo de experiência, consideramos importante a definição de Cunha (2006, p. 368) sobre estas duas variáveis do trabalho docente. Para esta autora **tempo e trabalho docente** envolvem:

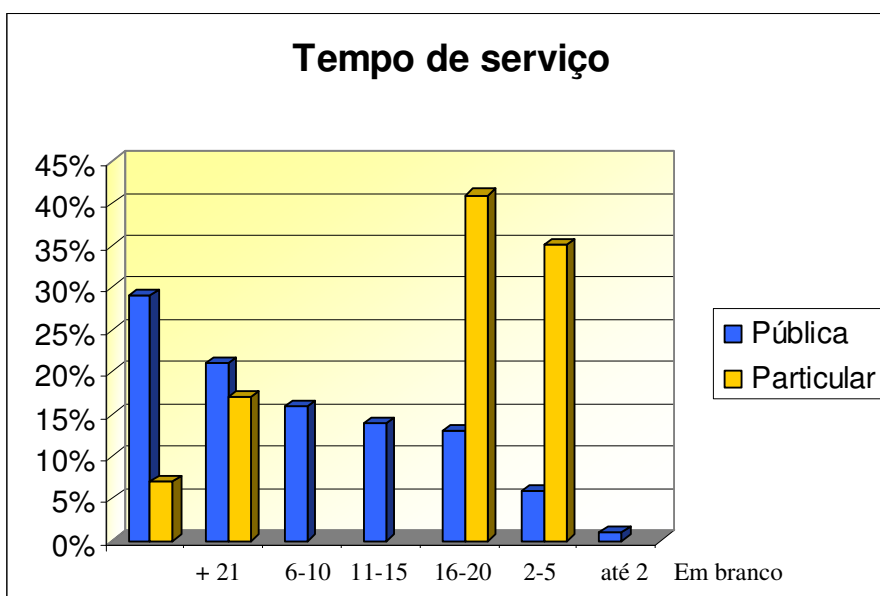
normatização e distribuição do tempo no exercício profissional do professor, que define atribuições visíveis e oculta responsabilidades não contabilizadas de seu trabalho. Ao professor é atribuída uma carga de trabalho dimensionada pelo tempo em que ele está com os alunos, na sala de aula. Na perspectiva da cultura das políticas educacionais e institucionais que repercute na remuneração de seu trabalho, silencia-se o tempo que o professor requer para preparação de suas aulas, acompanhamento e avaliação dos estudantes e condições de sua própria capacitação. Trata-se de um *tempo instrumental* (Nicastro e Andreozzi, 2003) *de desenvolvimento do trabalho com suas marcas, posições, começos, finais, períodos etc.* interfere na burocratização do trabalho docente ou na condição de stress dos profissionais, atingidos na sua auto-estima pela impossibilidade de responder com qualidade ao que dele se espera.

Quanto ao tempo de serviço na instituição pública, os docentes encontram-se predominantemente com mais de 21 anos de carreira, o que denota a supremacia da fase final da carreira, indicando um grupo que possivelmente possui um repertório pedagógico mais consolidado.

Sabe-se, entretanto que a experiência, em si, nada significa se não houver por parte do professor e da instituição em que atua um esforço consciente de auto e hétero reflexão em espaços institucionais voltados

para o compartilhamento de vivências e estratégias em comum de aperfeiçoamento docente.

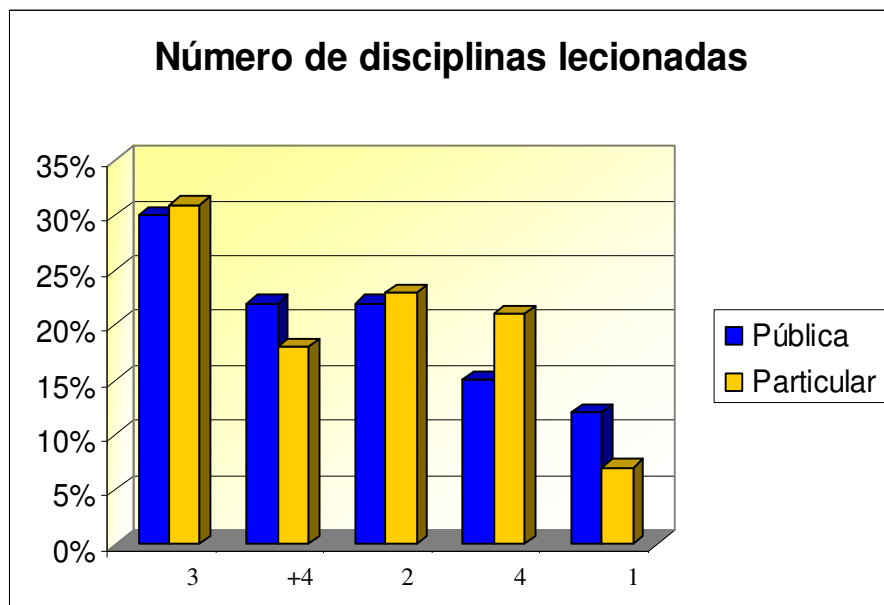
Já na instituição particular, os professores situam-se nos primeiros cinco anos da carreira. Destes, 41% estão entre dois a cinco anos e 35% têm menos de dois anos, denotando que a instituição conta com docentes em anos iniciais da carreira. Este dado pode nos levar a inferir que a instituição poderá adotar uma política de desenvolvimento profissional docente capaz de qualificar e formar seus professores de acordo com o ideal formativo emanado de seu Plano Pedagógico. Além disso, há uma maior valorização dos espaços de aperfeiçoamento docente, representados pelas reuniões pedagógicas de curso e as inúmeras capacitações desenvolvidas ao longo do ano. Visualizemos o gráfico:



Com respeito ao número de **disciplinas lecionadas**, em ambas as instituições há uma equiparação quanto ao percentual de envolvimento dos professores em diversas disciplinas. Na IES particular 31% dos professores atuam em três disciplinas e na pública 30% dos docentes com o mesmo número, o que demonstra que em ambas as instituições os professores são responsáveis por um número significativo de disciplinas. Além disso, os docentes das instituições participantes atuam em uma gama que vai de 3 a

mais de 4 disciplinas, denotando um trabalho docente árduo em termos de preparação, acompanhamento e avaliação das diversas disciplinas de que são responsáveis.

Como podemos verificar no gráfico a seguir:



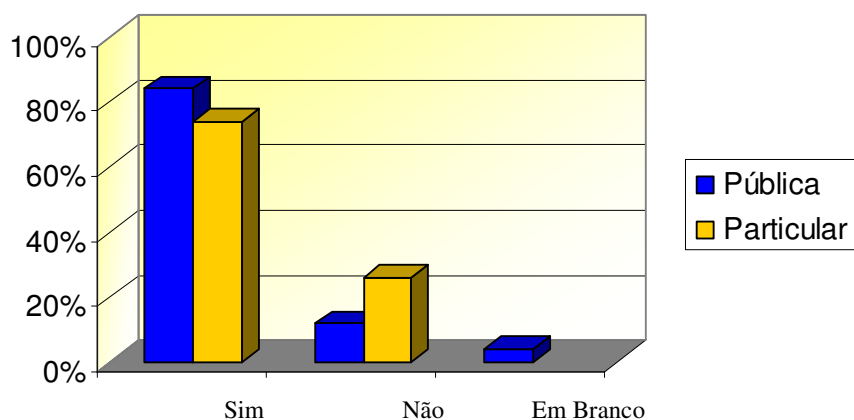
Produção acadêmico-científica

Quanto a **projetos de pesquisa**, na IES particular 74% do grupo de professores está envolvido, sendo que destes 54% têm a função de coordenador, o que indica uma clara orientação para o incremento da pesquisa na instituição. Dos projetos desenvolvidos, 56% tiveram ou tem financiamento, sendo que a fonte financiadora é ainda majoritariamente a própria instituição.

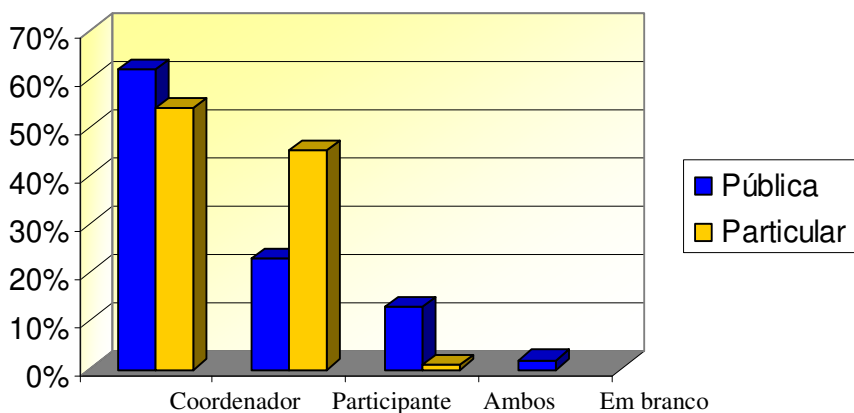
Já na Instituição pública 84%, dos docentes participantes, desenvolvem projetos de pesquisa, sendo que 62% com função de coordenador e 71% tendo projetos aprovados por órgãos financiadores, sendo desses 29% apoiados pela FIPE que é da própria instituição. Esse resultado demarca a necessidade de ambas as instituições crescerem em termos de financiamento externo.

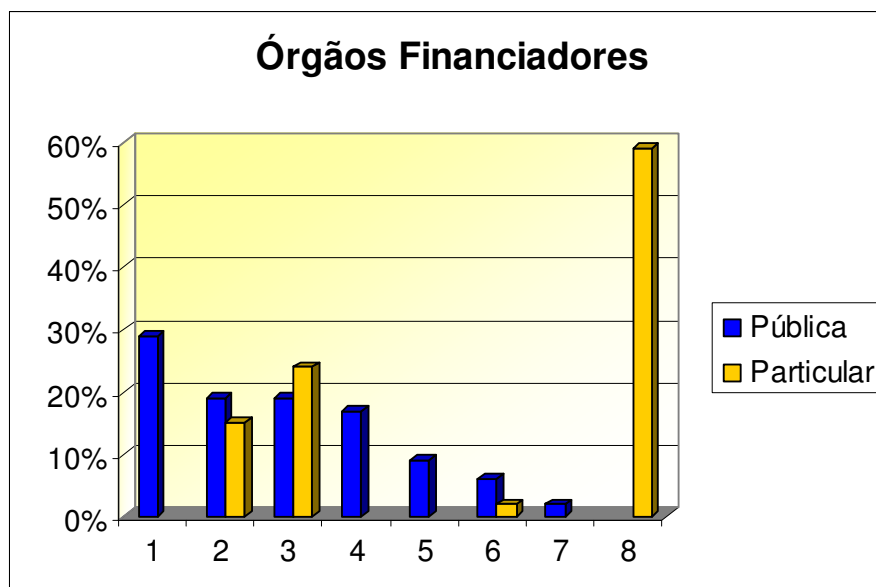
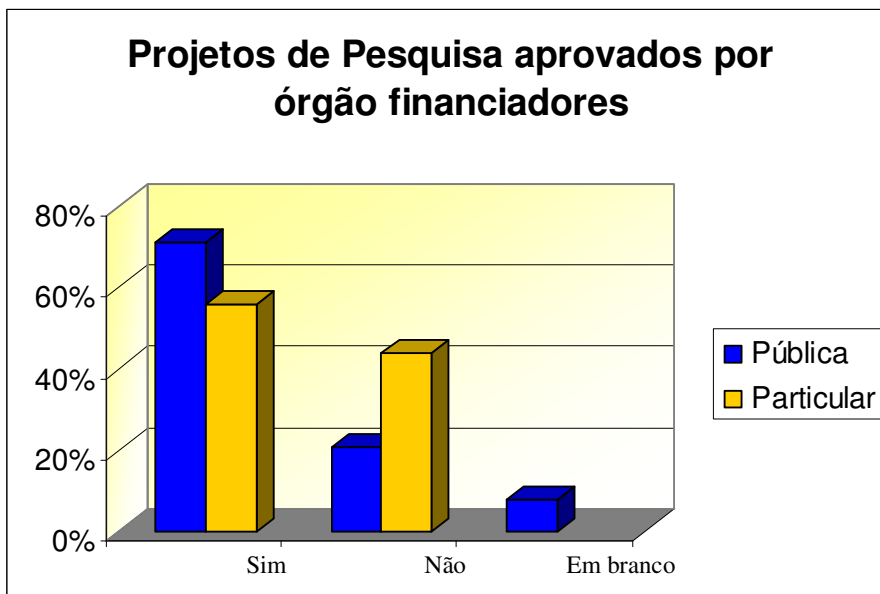
Como nos revelam os gráficos a seguir:

Envolvimento em Projetos de Pesquisa



Função exercida em Projetos de Pesquisa

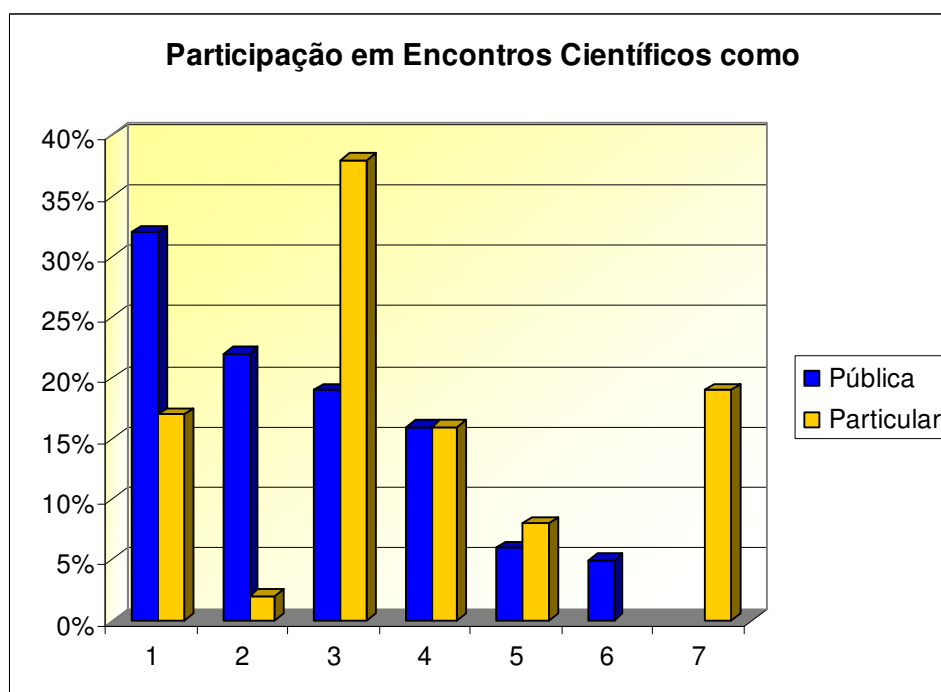




1. FIPE
2. CNPq
3. FAPERGS
4. Em branco
5. CAPES
6. Outros
7. FINEP
8. UNIFRA

Tendo em vista a participação em **encontros científicos**, verificamos uma diferença percentual entre os dois grupos quanto à participação ativa, na função de apresentador de trabalhos, seja na figura de conferencista, comunicador e oficineiro. Na IES pública esse percentual foi de 76% enquanto que na particular foi de 53%. O que se reflete na participação passiva que na pública envolveu 19% dos professores e na IES particular 38% .

Verifiquemos o gráfico abaixo:



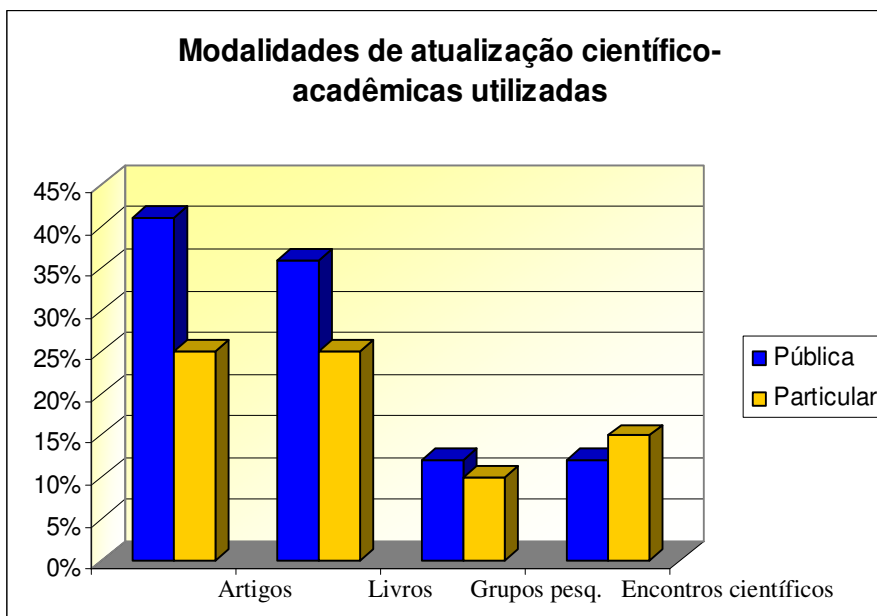
1. Comunicador
2. Outros
3. Participante
4. Conferencista
5. Oficineiro
6. Em branco
7. Organizador

Apesar da diferença percentual entre os grupos com respeito à participação passiva podemos perceber o esforço do corpo docente de ambas as instituições na busca de uma produção acadêmico-científica condizente com o nível de envolvimento dos professores com a atividade pesquisa. Contudo, esta diferença pode ser revertida na medida em que as políticas de fomento à produção, desenvolvidas na instituição particular, encontrar eco no auto-desenvolvimento de seus docentes.

Com respeito às **modalidades de atualização científico-acadêmica**, 41%, dos professores da IES pública e 25%, dos docentes da IES particular optaram por livros e artigos em revistas ou jornais especializados.

Destacamos o fato de 10% dos professores da instituição particular considerar os grupos de pesquisa como forma de atualização. Apesar de incipiente, a escolha dos grupos de pesquisa nesta modalidade, demonstra que, aos poucos, a cultura da pesquisa coletiva vai se instalando na instituição. Tal opção não foi detectada na instituição pública apesar dos grupos de pesquisa serem valorizados institucionalmente.

Observar o que nos revelam os gráficos a seguir:



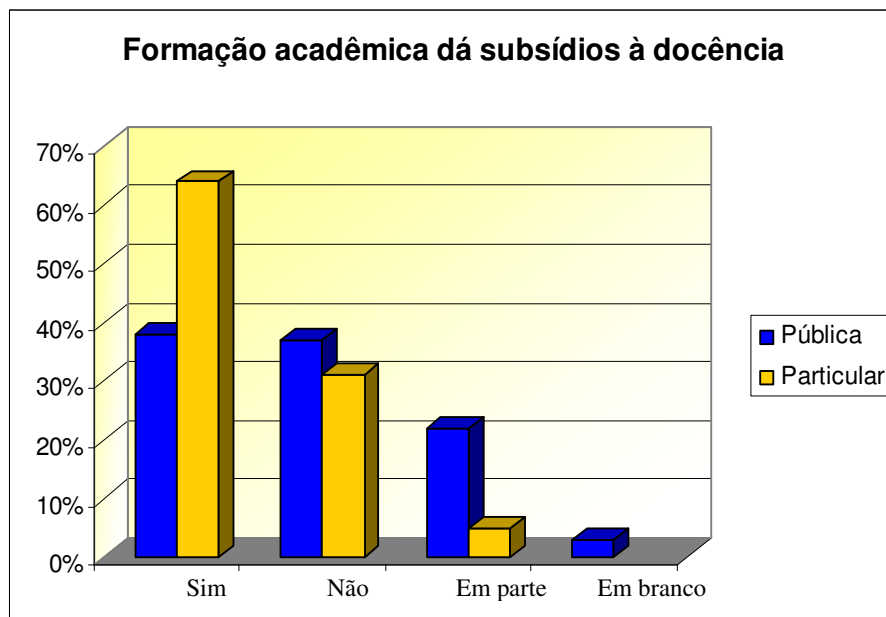
Apreciação da docência

Ao perguntarmos se sua formação acadêmica trouxe subsídios para o trabalho docente, houve certa equidade nas respostas dos professores da IES pública entre as opções sim e não. Já na IES particular a expressiva maioria dos docentes respondeu afirmativamente. Uma das possibilidades é de que seus docentes estão levando em conta apenas o conteúdo específico de sua área de conhecimento, pouco reconhecendo a necessidade de integração dos conhecimentos específicos com os conhecimentos de natureza pedagógica e profissional. Contudo, entendemos que, por não se darem conta da necessidade de integrar o **conhecimento específico**⁶ e o **pedagógico**⁷, podem não possibilitar uma sólida transposição didática do conhecimento científico-acadêmico para o profissional.

Como evidencia o gráfico a seguir:

⁶ Refere-se aos conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada pelo professor. 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. Implica no conhecimento das tendências e perspectivas de seu campo específico, incluindo as diferentes interpretações de um mesmo fenômeno e suas relações pelo professor. (MARCELO GARCÍA, 1999) (BOLZAN, 2006, p. 357).

⁷ Caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino - estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura. (BOLZAN, 2006, 357).



Quanto aos **requisitos** para o trabalho docente, a maioria dos professores da instituição pública destacaram em termos pessoais o **compromisso com o desenvolvimento do outro** e a **honestidade intelectual e pedagógica**, indicando um alto nível de comprometimento educacional. A opção com maior incidência de escolha fecha com a característica marcante da adultez média, na qual a maioria dos professores se encontra, representada pela **geratividade docente**. Já outros docentes colocaram como requisitos indispensáveis á docência, além dos ligados a área específica de seu domínio de atuação, **atualização** e **conhecimento**, outros ligados estritamente ao trabalho docente, envolvendo o **modo de ensinar** e o **bom relacionamento com os alunos**. Desse modo, os professores parecem não prescindir do conhecimento, da atualização e da experiência, transpondo-os para uma situação de ensino em que os alunos sejam considerados. Esses sujeitos, mesmo mantendo a identidade de suas profissões, dão-se conta de sua identidade como professores.

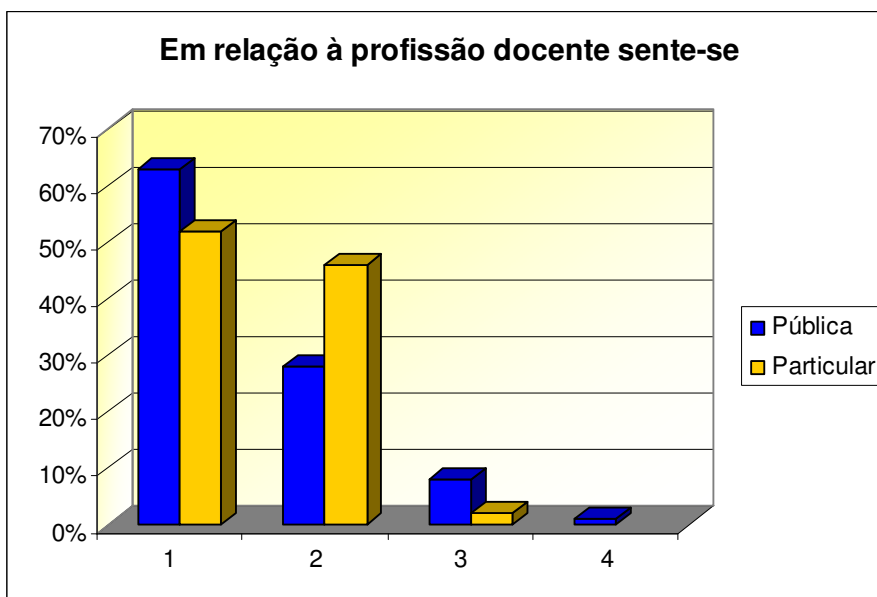
Na IES particular, foi possível encontrar sete categorias emergentes do posicionamento dos professores. Estas categorias envolveram: **domínio de conteúdo; atualização na área de atuação; preocupação com**

questões pedagógicas; valores humanos, valores cognitivos; valores éticos; valores atitudinais; empolgação com a docência.

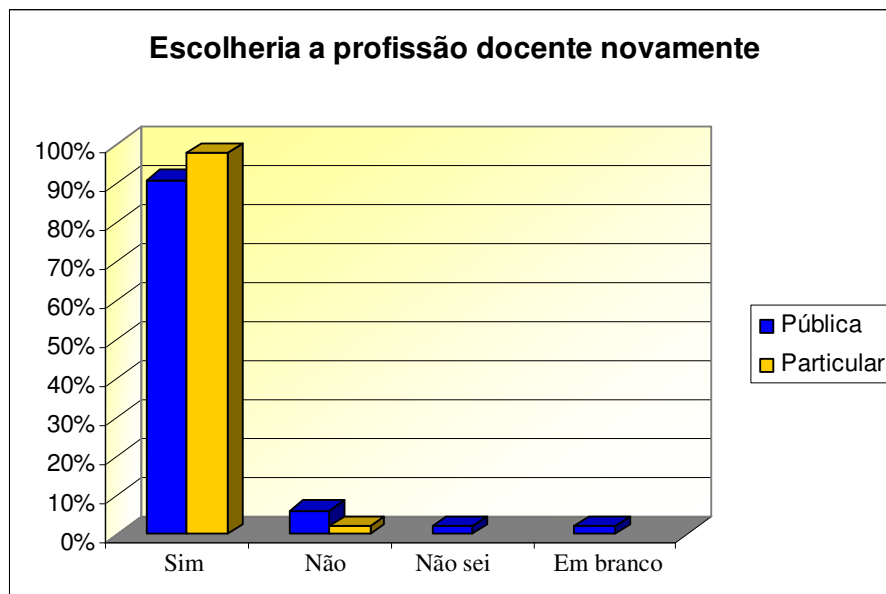
Os achados indicam, em ambas as instituições, a preocupação dos professores com dimensões importantes da docência, ou seja, o conhecimento específico, o profissional e o pedagógico, sem esquecer a sensibilidade humana no trato com alunos e colegas.

Quanto ao nível de satisfação com a docência ambos os grupos de professores consideraram-se satisfeitos com a profissão escolhida. E coerentemente, esses sujeitos em sua maioria, quando perguntados se escolheriam novamente a docência responderam afirmativamente.

Como podemos visualizar nos gráficos abaixo:



1. Satisfeito
2. Plenamente Satisfeito
3. Pouco Satisfeito
4. Insatisfeito



Tal escolha justifica-se pela possibilidade de **realização profissional, comprometimento com o ensino e gosto pelo envolvimento com os alunos** indicando um alto grau de implicação afetiva com a docência que pode ser traduzida pela concepção de **professor gerativo**⁸.

Assim podemos constatar que os sentimentos docentes são entendidos como elementos que dinamizam a atividade educativa dos professores, uma vez que representam vivências afetivas de caráter apreciativo, que condicionam a atitude valorativa destes sujeitos frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional. Assim, os sentimentos envolvem uma dinâmica entre as experiências, competências e expectativas próprias a cada docente em relação a valores, a expectativas e a normas elaboradas no contexto em que estão inseridos.

⁸ Caracteriza-se pelo professor não eximir-se frente à condução pedagógica, aceitando conscientemente a responsabilidade de conduzir a aprendizagem dos alunos, com a finalidade de auxiliá-los ao longo da preparação e aperfeiçoamento profissional. Ele não apenas executa as atividades docentes, mas sente-se comprometido a realizá-las da melhor forma possível. O professor apresenta como peculiaridade o cuidar que está vinculado a uma necessidade psicológica que o leva a sentir-se responsável, tanto pelo desenvolvimento de seus alunos e de seus colegas mais jovens, quanto por suas produções, sejam elas individuais ou grupais. Essa necessidade psicológica, quando satisfeita, pode culminar em um maior desenvolvimento da identidade pessoal e profissional. (ISAIA, 2006, p.360).

Salientamos que a negação dos sentimentos e a valorização unilateral dos processos cognitivos e das estratégias de ação podem levar a uma prática docente alienada do mundo pessoal de professores e alunos, sendo responsável pela fragmentação e empobrecimento de ambos, como pessoas e profissionais. Os processos formativos, tanto docentes quanto discentes, necessitam de sentimentos orientativos para sua consecução, levando professores e alunos a perceberem suas trajetórias de formação como significativas em termos de realização pessoal e profissional. (HELLER, 1982; ISAIA, 2003)

COMPREENSÕES PRELIMINARES

Com base no percurso do grupo de professores envolvidos, foi possível depreender-se que o contexto institucional em que atuam é um dos condicionantes do trabalho docente. Entre esses evidenciamos: a) falta de uma consistente e sistemática política institucional, voltada para a formação do trabalho docente; b) progressão funcional calcada na produção acadêmico-científica e na titulação; c) ênfase na produção científica em deferimento da pedagógica; d) ausência, na IES pública, de um espaço voltado para o debate coletivo das questões inerentes a docência, enquanto que na particular as reuniões de curso constituem-se em espaços de provável interlocução; e) exercício solitário da docência devido à fragilidade dos espaços de compartilhamento.

Estes pontos representam obstáculos institucionais capazes de incrementar as dificuldades que os professores enfrentam ao longo da carreira docente e explicar, em parte, as distorções encontradas no desenrolar do trabalho docente. Neste sentido, foi possível chegar-se a algumas constatações:

O grupo não apresenta clara consciência de sua função formadora, e a necessidade de preparação específica para o magistério superior, pois em seus cursos a tônica foi nos conhecimentos específicos e nas áreas profissionais e não em como ensinar na universidade. Assim, os docentes,

mesmo estando cientes de sua função docente, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira, bem como o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente. Esta constatação vai ao encontro de outras pesquisas como as de (ZABALZA, 2004; MARCELO GARCIA, 1999; MIZUKAMI et al, 2002; BEHRENS, 1996). Outro indicativo que pode evidenciar a dificuldade dos professores valorizarem o trabalho docente está em que, quando indagados sobre o modo de atualização, a opção concentrou-se em encontros acadêmicos voltados para sua área específica em detrimento a encontros direcionados para o ensino de suas áreas de domínio. Contudo, como foi visto no referencial teórico a constituição do professor está na inter-relação entre conhecimentos específicos, pedagógicos e profissionais.

Também não podemos esquecer que os cursos de licenciatura direcionam-se à formação de professores da Educação Básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões, sendo que a tônica, em ambos, não é o magistério superior. Este 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 para o nível superior. Contudo tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores que é a formação de futuros profissionais.

Mesmo que a meta dos docentes seja propiciar aos alunos uma sólida formação no domínio específico eles não podem desconsiderar a dimensão pedagógica, pois é ela que integra tanto o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão específica, quanto o modo de ajudar os alunos na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção a sua autonomia formativa (ISAIA, 2001, 2003, 2004, 2006b, 2008). A importância da dimensão pedagógica está em compreender formas de conceber e desenvolver a docência, organizando estratégias pedagógicas

que levem em conta a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para sua efetiva compreensão e conseqüente aplicação por parte dos alunos, a fim de que estes possam transformá-los em instrumentos internos capazes de mediar à construção de seu processo formativo.

Nesse sentido partimos do entendimento de que as concepções de trabalho docente dos professores participantes comportam dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Estas concepções brotam da vivência dos docentes, apresentando componentes explícitos (diretamente percebidos) e implícitos (indiretos, ocultos), bem como saberes advindos do senso comum e do conhecimento sistematicamente elaborado. Seu sentido está permeado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória do trabalho docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. Dessa forma o trabalho docente pode constituir-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo perpassada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. (ISAIA, 2001, 2003, 2006b) Assim, o modo como os professores percebem a si mesmos, seu próprio fazer pedagógico, os alunos, os colegas, a cultura acadêmica mais ampla em que estão inseridos e a instituição em que atuam é orientado por essas concepções que vêm construindo ao longo da carreira.

Além disso, o grupo demonstra estar envolvido afetivamente com o trabalho docente, na medida em que se sente responsável pelo desenvolvimento de seus alunos. Essa responsabilidade traduz-se no que se pode denominar de cuidado que pode estabelecer-se como núcleo do **sentimento docente**. Isaia (1996, 2001, 2003, 2006b) em suas pesquisas vem constatado que o mesmo pode ser a responsável por um dos sentimentos orientadores da realização pessoal e profissional dos professores investigados. Talvez a implicação com o desenvolvimento do aluno seja responsável pelo nível de satisfação dos professores com a profissão escolhida.

Tal sentimento está vinculado ao interesse que os docentes participantes dispensam à formação de novas gerações de profissionais e que explica porque ser professor adquire significância pessoal e profissional. Possivelmente este sentimento possibilite a esse grupo o que podemos denominar de **aprendizagem por influência**, isto é, que sejam referência de como ser professor para seus alunos, ultrapassando assim, os aspectos cognitivos e técnicos da formação em direção aos pedagógico-formativos.

Assim, a implicação com o desenvolvimento do aluno (cuidado) pode ser entendida como responsável pelo nível de satisfação dos professores. A realização desses sujeitos perpassa, portanto, o trabalho docente, sendo este fator de desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOLZAN, D. Verbetes. In: ISAIA, S; CUNHA, M.I. (orgs.) Formação Docente e Educação Superior. IN; MOROSINI, M. (org) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária - Glossário-**, V.II. Brasília: INEP, 2006, p. 357.

COOK, T; REICHARDT, Ch. **Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos**. Madrid: Morata, 1986, p.25-58.

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.

CUNHA, M. I. Verbetes. In: CUNHA, M. I. e ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**, v.2. Brasília: INEP, 2006, p.368.

ERIKSON, E. **El ciclo vital completado**. Buenos Aires: Paidós, 1985.

HELLER, A. **Teoría de los sentimientos**. Barcelona: Fontana, 1982.

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.

ISAIA, S. Os sentimentos como dinamizadores da prática pedagógica universitária: sua relação com a produção e a docência. **Caesura**, ULBRA, Canoas, v. 8, p. 3-91, 1996.

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. O professor de licenciatura: desafios para sua formação. In: SILVA, L.; POLENZ, T. **Educação e Contemporaneidade. Mudança de paradigmas na formação da Universidade**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002, p143-162.

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 de professores do ensino superior: um

estudo sobre trajetórias docentes. **Relatório Técnico CNPq**. 2006a.

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

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, 2006c p. 360, 369.

ISAIA, S. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVERSINI, C; EGGERT, E.; PERES, E.; BONIN, I. **Trajетórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 618-635.

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, 2007, p161- 177.

LUDKE, M. Os professores e a sua socialização profissional. In: REALI, A. M., MIZUKAMI, M.G. org. **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 25-46.

MACIEL, A. Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta. **Tese de doutorado**. Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

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

MIZUKAMI, M. G. **Aprendendo a profissão docente no ensino superior: um estudo de caso**. São Carlos: PPGE – UFSCar, 1995.

MIZUKAMI, M. G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In REALI, A. M., MIZUKAMI, M. G. orgs. **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91.

PALÁCIOS, J. Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. In: COLL; MARCHESI; PALÁCIOS et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**.(1º v.) Porto Alegre: Artemed, 2004.

SANTOS, L. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (orgs.). **Universidade Futurante**. Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA, I. (org.). **Docentes universitários aposentados: ativos ou inativos?** Araraquara,: Junqueira & Marin, 2007.

ZABALZA, M. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.239p.