

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MOVIMENTOS DA PROFESSORALIDADE: A
TESSITURA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

TESE DE DOUTORADO

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

MOVIMENTOS DA PROFESSORALDADE: A TESSITURA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Powaczuk, Ana Carla Hollweg
Movimentos da professoralidade: a tessitura da
docência universitária / Ana Carla Hollweg Powaczuk.-
2012.
219 p.; 30cm

Orientador: Doris Pires Vargas Bolzan
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2012

1. Professoralidade 2. Magistério superior 3.
Pedagogia Universitária I. Bolzan, Doris Pires Vargas
II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**MOVIMENTOS DA PROFESSORALIDADE: A TESSITURA DA
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

elaborada por
Ana Carla Hollweg Powaczuk

como requisito para obtenção do grau de
Doutora em Educação

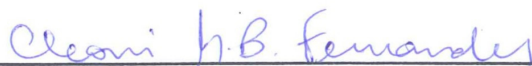
COMISSÃO EXAMINADORA:



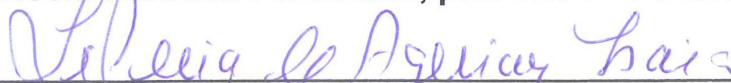
Doris Pires Vargas Bolzan - Orientadora, Prof^a. Dr^a. – UFSM
(Presidente/Orientadora)



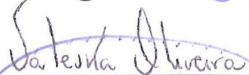
Maria Isabel da Cunha, prof^a. Dr^a. – UNISINOS



Cleoni Barbosa Fernandes, prof^a. Dr^a. – PUC/RS



Sílvia Maria Aguiar Isaia, Prof^a. Dr^a. – UFSM



Valeska Maria Fortes de Oliveira, Prof^a. Dr^a. – UFSM



Eduardo Adolfo Terrazzan, Prof. Dr. – UFSM

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. – UFSM

Santa Maria, 17 de agosto de 2012.

AGRADECIMENTOS

Finalizar um trabalho dessa natureza remete-nos a uma retomada de um tempo/ espaço que abriga uma multiplicidade de experiências. Experiências, as quais foram vividas e compartilhadas de diferentes formas com pessoas que fazem parte de minha vida. Assim, ao concluir esta etapa, gostaria de agradecer a todos que me acompanharam neste percurso:

Inicialmente ao meu marido Fernando e aos meus filhos Fernando, Lucas e Luana, que com suas presenças de amor, carinho e alegria, possibilitaram-me o esteio para que esta produção fosse realizada. O companheirismo e a compreensão que demonstraram durante estes quatro anos foram inestimáveis. Tenho clareza o quanto foi difícil conviver com a ausência/presença que a escrita de uma tese impõe.

Obrigado por existirem. Amo muito vocês.

A Vanessa, uma filha que ganhei nestes últimos anos e que acompanhou de perto grande parte deste período. Obrigado pelo carinho e pelo apoio, minha querida menina.

A minha mãe Lourdes pelo amor e dedicação dispensados não somente no decorrer desta jornada, mas em todos os momentos da minha existência. Obrigada pelo amor cuidadoso e vigilante, minha incansável guardiã.

As minhas irmãs Tita, Nana e ao meu irmão Paulinho (in memoriun) que em suas lutas, me fizeram compreender que embates que podem ser superados, não são embates, são possibilidades para um novo recomeço.

A minha irmã Ise pelo carinho e apoio distante, mas não menos presente.

A “Vó Marta” pelas palavras carinhosas e de encorajamento que acompanharam os almoços no domingo.

Aos amigos Gilberto, Elizete, “tia Cris”, meu amado Francisco pelo apoio e carinho.

Obrigado por fazerem parte do meu cotidiano familiar

Um agradecimento especial à minha orientadora, professora Doris Pires Vargas Bolzan. Este trabalho sela um percurso de aproximadamente dez anos de parceria. Um período permeado de confiança, de amizade, de respeito e de intensas

aprendizagens. Agradeço pela forma como me acolheste ao longo destes anos, especialmente pelo comprometimento demonstrado, com a minha formação pessoal e profissional. Nestes quatro anos de estudo compartilhados demonstrastes a sensibilidade e a sabedoria de reconhecer que um trabalho desta natureza alia espaços de auto e de interlocução. Obrigado pela forma respeitosa que conduziu este processo

Ao povo do GPFOPE, representados pelas amigas e colegas Gislaine, Adriana, Eliane, Luiza, Karina, Silvana, Tasia, Leila, Karla, Fernanda, Daniela, Aline, Tais, Andressa. Agradeço pelo apoio, amizade e, principalmente, pelo pelos espaços de reflexão compartilhada, viabilizados pela dedicação e comprometimento de cada uma de vocês, ao longo destes quatro anos. Um agradecimento especial a Giovana, teu companheirismo na etapa final deste trabalho foi valioso. Obrigada pela disposição e amizade querida amiga.

As colegas Graziela e Rejane pelo carinho e especialmente pela força expressa nas mensagens e nos telefonemas de apoio na etapa final deste trabalho.

Aos meus colegas do doutorado Andreia, Eliza, Homero, Adriano, Sibila, Oseias, Maiane e Leodi; saudades de nossas aulas e das discussões calorosas.

A querida colega Hedioneia, meu *par de vaso*, companheira de viagens, de escrita e estudos. Compartilhar este percurso contigo foi muito bom. Aprendi muito contigo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE) pelos espaços de interlocução e de estudo. Foi um prazer fazer parte da conquista do Programa ao implantar o doutorado, especialmente por fazer parte da primeira turma de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

Aos professores colaboradores da pesquisa, pela disponibilidade e pelo desprendimento que demonstraram ao compartilharem suas trajetórias de formação.

Enfim, a todos os demais que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo.

A EXTENSÃO DE NOSSA LIBERDADE

Às vezes nós nos supomos donos do mundo, e temos a coragem de tentar erguer uma aspiração capaz de atingir toda a humanidade. Construimo-la com as forças mais puras do nosso espírito, animamo-lo com o sangue das mais nítidas esperanças, e apresentamo-la como a melhor parte de nós mesmos, edificada no silêncio e na sombra, fortalecida de todos os impulsos excelentes, digna de aparecer na vida para triunfar sem vacilações. Por que temos a boa fé imensa dos que acreditam que a humanidade deseja evoluir (...)

*Cecília Meireles (2001)
Crônicas de Educação*

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

MOVIMENTOS DA PROFESSORALIDADE: A TESSITURA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

AUTORA: ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK
ORIENTADORA: DRA. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Santa Maria, agosto de 2012.

Este trabalho volta-se à compreensão acerca dos movimentos que perpassam o fazer-se docente, focalizando a tessitura da professoralidade universitária. Este processo diz respeito aos movimentos de criação que o professor produz ao longo de sua trajetória docente, configurando modos de pensar, agir e sentir-se professor. Nesta perspectiva, como problema norteador do estudo estabeleceu-se: que movimentos são produzidos na tessitura da professoralidade universitária? A partir desta questão emergem como objetivos: identificar a repercussão das experiências formativas na produção da docência universitária; reconhecer os processos engendrados na construção da professoralidade no que se refere às dimensões de reprodução e de criação da docência universitária; compreender as relações entre os conhecimentos do campo específico e do campo pedagógico na produção da docência deste nível de ensino. A abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento do estudo foi a qualitativa narrativa de cunho sócio-cultural. Como sujeitos colaboradores do estudo estão oito professores atuantes na Universidade Federal de Santa Maria, os quais a partir das entrevistas-semiestruturadas foram convidados a narrar e [re]visitar seus percursos formativos como professores no ensino superior. A matriz teórica de sustentação da investigação é a teoria histórico-cultural, em especial a teoria da atividade (VYGOTSKI, 2003, 2005, 2007; LEONTIEV, 1984, 1988, 1989), aliando aos estudos sobre cotidiano (HELLER, 1991, 1982b, 2008) e sentimentos (HELLER, 1982a) cuja origem vincula-se com o materialismo histórico. Referenciou, ainda, os estudos que compõem a pedagogia universitária representados em Isaia e Bolzan (2004, 2005), Bolzan e Isaia (2006), Cunha (2006, 2008, 2009, 2010), Pimenta e Anastasiou (2002) Mizukami (2006), bem como estudos relativos à formação de professores e desenvolvimento profissional docente como Ramalho (et al 2004) Imbernon (2006), Novoa (1991, 1992), Tardif (2006, 2007), Gauthier (et al 2006) entre outros. A pesquisa realizada permitiu-nos destacar a professoralidade universitária emergindo da confluência de uma produção caracterizada pela *docência no imediatismo*, que se amplia em direção a um processo de *personificação da docência*, revelando produção do ser professor como um processo ascendente de construção, o qual tem na configuração e [re]configuração da atividade de produzir-se como professor, a expressão do *dever professoral*. Como movimentos dinamizadores deste processo estão o de particularização e o de individuação, os quais expressam rupturas e continuidades como dimensões reflexivas da construção docente, manifestando a superação dialética como marca dos movimentos constituintes da professoralidade. Nesta perspectiva, os movimentos de particularização e de individuação evidenciam as integrações estabelecidas entre a esfera da cotidianidade e a da não cotidianidade docente, permitindo-nos destacar a professoralidade como um processo que se atualiza e se configura no intercâmbio das relações que perfazem as ações práticas e reflexivas do professor. Como embate presente, estão as rupturas com as apreciações valorativas acerca do ser professor, nas quais prepondera a ideia de uma aprendizagem que se realiza no âmbito particularista e solitário do fazer-se professor.

Palavras-chave: Professoralidade. Magistério superior. Pedagogia Universitária.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Post-Doctoral Degree in Education
Federal University of Santa Maria

PROFESSORALITY ACTIONS: THE BUILDING OF THE UNIVERSITY TEACHING

AUTHOR: ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK
ADVISOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Santa Maria, August 2012.

This study is centered on the comprehension upon the actions that pervade in the making of teaching, focusing on the building of the university professorality. This process is about the creation actions that the teacher makes throughout his teaching pathway, configuring ways of thinking, acting and feeling as a teacher. Under this perspective, the guiding problem for the study was established: what actions are made in the building of the university teaching? From this question, the following objectives emerge: identifying the repercussion of the formative experiences in the making of the university teaching; understanding the relationships between the pieces of knowledge from the specific field and the pedagogical field in the production of teaching from this level of education. The methodological approach adopted for the development of the study was the qualitative narrative approach of socio-cultural nature. The collaborator subjects of the study are eight professors that act in the Federal University of Santa Maria who, through semi structured interviews, were invited to narrate and [re]visit their formative pathways as professors within the higher education. The theoretical matrix for the theoretical support of the investigation is the historical and cultural theory, in particular the activity theory (VYGOTSKI, 2003, 2005, 2007; LEONTIEV, 1984, 1988, 1989), in alliance to the studies on the day-to-day (HELLER, 1991, 1982b, 2008) and feelings (HELLER, 1982a) whose origin is linked to the historical materialism. Furthermore, the studies that compose the university pedagogy were referred to as represented in Isaia and Bolzan (2004, 2005), Bolzan and Isaia (2006), Cunha (2006, 2008, 2009, 2010), Pimenta and Anastasiou (2002) Mizukami (2006), as well as studies related to teaching learning and teaching professional developing such as Ramalho (et al 2004) Imbernon (2006), Novoa (1991,1992), Tardif (2006, 2007), Gauthier (et al 2006) among others. The research has allowed us to highlight the university professorality emerging from the confluence of a production characterized by the *teaching in the immediacy*, which amplifies in direction to a process of *personification of teaching*, revealing the making of being teacher as a rising process of construction, which holds in the configuration and [re]configuration of the activity of becoming a teacher the expression of the *becoming a teacher*. There are the private and the individual movements as dynamics of this process, which express ruptures and continuities as reflexive dimensions of the teaching building, manifesting the dialectic overcoming as a sign of the constituting movements of the professorality. Under this perspective, the private and the individual movements evidence the integrations established between the teaching day-to-day and the non-day-to-day sphere, allowing us to highlight professorality as a process that is updated and configured in the interchange of the relations that produce the practical and reflexive actions of the teacher. As present impact, there are the ruptures with the prizing appreciations upon being a teacher in which the idea of a learning that is developed within the private and single ambit of becoming a teacher is preponderant.

Keywords: Professorality. University teaching. University pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos sujeitos da pesquisa com relação ao curso de formação inicial/ofício primário.....	115
Quadro 2 – Relação dos sujeitos da pesquisa com relação à inserção profissional no ofício primário.....	116
Quadro 3 – Relação dos sujeitos da pesquisa com relação ao tempo de atuação no magistério.....	116
Quadro 4 – Tópicos guia das entrevistas.....	118
Quadro 5 – Quadro síntese das categorias de Análise.....	126
Quadro 6 – Quadro síntese dos movimentos dinamizadores das categorias.....	127
Quadro 7 – Representação dos processos que tecem a professoralidade.....	196

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	215
Anexo B – Termo de Confidencialidade	218
Anexo C – Autorização Institucional.....	219

LISTA DE SIGLAS

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	Ministério da Educação
GPFOPE	Grupo de Pesquisa e Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior
RIES	Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior
URGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FURGS	Universidade Federal do Rio Grande
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação
CE/UFSM	Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E AS TRAMAS CONSTITUTIVAS DA INVESTIGAÇÃO	23
1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM FOCO: ESTUDOS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE.....	33
2 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	45
2.1 A profissionalização docente: um desafio à docência universitária	52
2.2 Saberes docentes e processo reflexivo: o desenvolvimento profissional docente em questão.....	57
3 A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA: A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE	67
3.1 A professoralidade.....	67
3.1.1 Trabalho e atividade da consciência: a dimensão criadora do humano	71
3.1.2 Atividade humana e o processo de personificação	82
3.1.3 As objetivações humanas e as esferas da cotidianidade e da não cotidianidade	91
4 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	105
4.1 Temática.....	105
4.2 Problema de pesquisa	106
4.3 Objetivos da investigação	106
4.3.1 Objetivo geral	106
4.3.2 Objetivos específicos.....	106
4.4 Abordagem metodológica para investigação	106
4.5 Contexto e sujeitos da investigação	109
4.5.1 O contexto	109
4.5.2 Os sujeitos da investigação.....	112
4.5.2.1 Professores colaboradores com relação ao curso de formação inicial.....	115
4.5.2.2 Professores colaboradores com relação à inserção profissional no ofício primário	116
4.5.2.3 Professores colaboradores com relação ao tempo de atuação no magistério superior	116
4.6 Procedimentos e instrumentos da pesquisa	116
4.7 Considerações de caráter ético pertinentes à pesquisa.....	119
4.8 Dimensões e as categorias de análise	119
5 TECENDO OS FIOS DO FAZER-SE PROFESSOR.....	129
5.1 A docência no imediatismo	129

5.2 A Personificação da docência	149
6 A PROFESSORALIDADE UNIVERSITÁRIA: OS MOVIMENTOS DE PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA.....	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205
ANEXOS.....	213

APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E AS TRAMAS CONSTITUTIVAS DA INVESTIGAÇÃO

A necessidade de formação para os diversos âmbitos profissionais é uma questão bastante discutida. O desenvolvimento de conhecimentos e saberes específicos a cada área de atuação é considerado como condição indispensável para um sujeito exercer um ofício profissionalmente. Entretanto, no que diz respeito à docência no magistério superior, mais especificamente ao domínio do campo pedagógico, esta questão tem sido ao longo dos tempos negligenciada ou até mesmo desconsiderada.

Historicamente tem predominado a ideia de que o domínio do conhecimento do ofício primário¹, e a excelência na pesquisa seriam capazes de garantir a produção da docência de forma exitosa. No entanto, atualmente a docência neste nível de ensino vem sendo palco de inúmeras discussões e pesquisas, tendo em vista a fragilidade com que as atividades docentes vêm sendo tratadas especialmente pelo reconhecimento da centralidade do trabalho docente nos modos de fazer e conduzir as práticas educativas nas IES.

Nesta perspectiva, vários estudos voltados a esta temática (ISAIA, 2003, 2005, 2006; ISAIA e BOLZAN, 2004, 2005, 2007a, 2007b 2008; BOLZAN e ISAIA, 2005, 2006, 2007; 2010, MOROSINI, 2007, 2009; MASETTO, 2005; PIMENTA e ANASTÁSIU, 2002; MIZUKAMI, 2006; CUNHA, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2010, FERNANDES, 2005) demonstram uma preocupação crescente acerca da ausência de espaços formativos que contemplem a especificidade da docência universitária, uma vez que este exercício “exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão” (MASETTO, 2005, p. 11).

Assim, muitas indagações têm permeado este campo de estudo mobilizando pesquisadores a delinear alternativas capazes de colaborar para compreensão deste

¹ Neste trabalho o *domínio do campo de conhecimento do ofício primário* relaciona-se ao instrumental teórico prático referente à formação/profissional inicial dos professores. Ressalta-se a compreensão de campo como o espaço simbólico no qual as exigências, representações e validações acerca do instrumental de conhecimentos específicos de cada área de atuação profissional se configuram. Abrange a ideia da competência científica, compreendida como a capacidade de falar e agir legitimamente, ou seja, de maneira organizada e com autoridade socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983).

processo. Desse modo, emergem questionamentos sobre: quem forma ou como se formam os professores do ensino superior? Como se dá o processo de aprender a ser professor universitário? Quais processos perfazem a construção da docência deste nível de ensino?

Tais questionamentos compõem o cenário do campo investigativo em que o presente estudo se insere, tomando como foco compreender os processos envolvidos na tessitura da docência universitária, focalizando as relações que perpassam o fazer-se docente no que se refere às diferentes experiências constituintes do percurso formativo do sujeito professor.

Tomo como ponto de partida a problemática anunciada pelos estudos que compõem o Campo da Pedagogia Universitária, os quais permitem afirmar que os professores, uma vez que não possuem formação específica para as atividades docentes deste nível de ensino, se produzem como docentes no exercício diário da profissão.

Considero que esta dinâmica abriga um complexo processo de elaboração entre o já vivido e a criação de novas e distintas configurações do agir docente, as quais retraduzem exigências e necessidades que se apresentam no contexto da atuação docente, bem com o modo como os professores significam estas ao longo de seu percurso docente. Portanto, compreender os devires professorais² dos sujeitos que acolhem a docência no magistério superior é o mote deste estudo, o qual é expresso no seguinte problema de pesquisa: **que movimentos são produzidos na tessitura da professoralidade³ universitária?**

² Os *devires professorais* neste estudo são compreendidos a partir da abordagem histórico cultural, a qual toma como essência a constituição social do trabalho. Assim, o devir é tomado como a expressão da condição de humano genérico. Através dos processos de emancipação do ser e fazer-se professor de modo a constituir a atuação docente de forma consciente e livre, tendo em vista a natureza concreta de sua produção. Nesta perspectiva, a ênfase está no processo de produção do ser professor e à sua relação com as construções históricas e coletivas acerca da profissão docente, destacando a relação dialética que articula as dimensões intra e interpessoal. (VYGOTSKI, 1991, 1995, 2003, 2007; LEONTIEV, 1984, 1988, 1989; HELLER, 1982).

³ Termo utilizado pela primeira vez por Pereira (1996) em sua tese de doutorado, abordando os processos de criação envolvidos no devir professoral, a partir dos estudos de Deleuze (1983, 1968, 1988, 1991, entre outras); Guattari (1992, 1988, 1987, 1990); Deleuze e Guattari (1977); Foucault (1978, 1985, 1984) entre outros. Sistematizado em forma de verbete por Oliveira no Glossário de Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, M (Org.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. FAPERGS/RIES, 2003. A partir de 2005 passa a ser discutido por Isaia e Bolzan (2005), Bolzan (2007) a partir de uma abordagem histórico cultural (VYGOTSKI, 1991, 1995, 2003, 2007; LEONTIEV, 1984, 1988, 1989; DAVIDOV e MARKOVA, 1987, 1982, 1988). Segundo estas autoras a professoralidade relacionando-se aos movimentos configurados na produção da docência, envolvendo o desenvolvimento de ações e operações tendo em vista “não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, tendo a reflexão como

Compreendo a professoralidade relacionada aos processos de criação que o professor produz ao longo de sua trajetória docente, configurando modos de pensar, agir e sentir-se professor, tendo em vista as condições concretas nas quais se desenvolve. Uma produção singular que envolve componentes pessoais e profissionais, dinamizados a partir de uma contextura social da qual emergem valores, concepções e significados acerca da profissão docente, os quais abrigam tanto possibilidades, como limitações. Isso significa dizer que as vivências pelas quais os professores passam ao longo de seu percurso formativo podem incidir sobre o fazer-se docente de modo distinto, tendo em vista as possibilidades de interpretação e de [re]significação que este traz consigo nos diferentes momentos de sua trajetória. Logo, a professoralidade relaciona-se a uma dinâmica processual de experimentação que o sujeito realiza ao produzir-se como professor, envolvendo a elaboração das experiências que vivencia em direção ao aprimoramento dos fazeres e saberes docentes.

Tal entendimento constitui-se na matriz direcionadora do processo de teorização das relações que perpassam as trajetórias de formação e as ações docentes empreendidas ao longo do exercício da docência de oito professores atuantes no ensino superior da Universidade Federal de Santa Maria.

Como substrato teórico deste processo investigativo pautei-me na abordagem histórico cultural, em especial na teoria da atividade (VYGOTSKI, 1991, 2003, 2007; LEONTIEV, 1984, 1988, 1989), cuja origem se vincula com o materialismo histórico (MARX e ENGELS, 2007; MARX, 1844), aliando esta abordagem aos estudos sobre sentimentos e cotidiano (HELLER, 1991, 1982a, 1982b, 2008).

A perspectiva em questão toma como pressupostos centrais do estudo: a) o trabalho como atividade constitutiva do processo de hominização, a partir da qual o sujeito se produz e se reproduz, continuamente; b) a condição social desta existência, traduzida no entendimento de uma produção que se estabelece tendo por base relações sociais as quais orientam e se constituem no substrato desta produção; c) a condição social de devir como princípio ontológico do processo de hominização, que tem no trabalho e nas diferentes formas de objetivações o modo de produção de sua existência.

Assim, a definição desta abordagem relaciona-se ao entendimento do desenvolvimento docente como um processo que alia dimensões inter e intrapessoais, tendo como substrato um determinado contexto histórico cultural. Considero que não há como compreender este processo, sem que se leve em conta o modo como os professores produzem sentido e significado às suas ações ao longo de seu percurso como docentes professores.

Nesta perspectiva, a compreensão da produção⁴ docente a partir da ideia de movimento repousa na premissa de que esta não se finda, caracterizando-se pela sua incompletude e processualidade. Como condição ou princípio fundante desta processualidade está a superação dialética, a qual tem a ruptura e a continuidade como categorias reflexivas do desenvolvimento.

Nesta direção, destaco a professoralidade relacionada aos movimentos do aprender a ser professor, sendo a criação como dimensão constitutiva da aprendizagem docente. Um processo estabelecido diante a organização e reorganização da atividade de produzir-se como professor, a qual retraduz o processo de objetivação das necessidades, tendo em vista o modo como são percebidas e significadas ao longo do exercício docente, permitindo a composição de um modo singular de ser docente.

As definições e encaminhamentos adotados ao longo desta investigação têm sua justificativa e relevância relacionada a aspectos que dizem respeito tanto à dimensão pessoal, quanto à dimensão acadêmica e social. Escolho explicitar tal configuração a partir da retomada de meu percurso como professora e investigadora, de modo a permitir ao leitor compreender os meandros pelos quais esta investigação foi se constituindo ao longo de minha trajetória de formação.

Creio que justificar uma intencionalidade de pesquisa traz em si a necessidade de explicitar as implicações que o pesquisador tem com relação à temática em estudo. Implicações estas que, segundo Heller (1982a), tonalizam as escolhas e definições tomadas ao longo do percurso de formação.

Assim, considero oportuno esclarecer, que em minha trajetória como professora e pesquisadora, as questões referentes ao processo de formação do professor do ensino superior não foram temáticas sempre presentes. Destaco,

⁴ A adoção do termo *produção* refere-se às premissas, de Marx quando destaca esta categoria vinculada ao fundamento da realização da vida humana. Relaciona-se a ideia de que a existência dos indivíduos depende das condições materiais de sua existência. Abrange o modo como os indivíduos externam suas vidas, sendo o que externam, o que de fato o são (MARX E ENGEL, 2007).

como ponto de partida deste envolvimento, minha inserção como professora substituta no Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria no período compreendido entre 2006 a 2008, período no qual desenvolvia minha formação em nível de Mestrado. Inserção essa, que me colocou diante do desafio de produzir-me como professora deste nível de ensino, exigindo a inauguração de um novo modo de produção docente.

Este processo constituiu-se como uma experiência singular e expressiva a novos percursos a serem por mim trilhados, tendo exigido uma reorganização dos processos formativos até então em andamento. Até esse momento de minha trajetória, o foco de minha formação voltava-se à atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tanto no período da formação inicial (2000/2004), como na formação nível *lato-sensu*, minha atenção voltava-se aos processos interativos e mediacionais envolvidos nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste percurso, envolvi-me intensamente com temáticas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais e à organização didático-pedagógica, realizando pesquisas e estudos que subsidiassem minhas construções, a partir das pesquisas desenvolvidas pelo *Grupo de Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior* (GPFOPE). No que se refere à inserção profissional no contexto da educação básica, minha atuação ocorreu relacionada apenas aos estágios curriculares obrigatórios e voluntários que até então havia realizado.

Neste período, não havia uma intencionalidade dirigida para a atuação no contexto do magistério universitário, pelo menos de forma mais conscientemente dirigida. Esta atuação começou a fazer parte de meu universo a partir de minha participação na disciplina Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I, ministrada por minha orientadora, na atividade de docência orientada⁵. Esta experiência, inicialmente, foi percebida como espaço de reflexão acerca do processo de formação inicial do professor alfabetizador, tendo em vista que os estudantes desta turma em especial preparavam-se para o estágio supervisionado em turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental. Tendo em vista o tema que estava pesquisando, a

⁵ Estágio docente regulamentado através da Portaria CAPES/MEC nº 22, de 5 de junho de 2003 a qual prevê como parte integrante da formação do pós-graduando, a atuação docente no ensino superior sob orientação de um professor experiente, sendo obrigatória aos bolsistas CAPES.

Construção da professoralidade do alfabetizador, sua relevância colocava-se na possibilidade de refletir sobre os processos envolvidos na aprendizagem da docência, no contexto da formação inicial. Entretanto, esta experiência instigou-me a reflexão, ainda, sobre questões relacionadas ao papel do formador no processo de construção desse docência. O desafio de subsidiar as construções das acadêmicas geraram um movimento intenso de reflexão acerca das ações que se faziam necessárias na organização dos espaços pedagógicos.

Neste percurso acontece um concurso para professor substituto no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria, nas disciplinas voltadas às questões de leitura e de escrita e práticas de ensino. Tendo em vista minha trajetória de estudos voltados a estas temáticas, resolvo experimentar o desafio de atuar neste contexto, inclusive como forma de avaliar os conhecimentos, até então, produzidos por mim nesta área. Como resultado de um processo quase que intuitivo e pouco refletido com relação à amplitude do que aquela ação representava, sou aprovada no concurso e passo a atuar como professora no magistério superior.

Assim, estava posto o desafio: produzir-me como professora do ensino superior na urgência da cotidianidade docente. O enfrentamento acolhido exigia uma organização que tinha no imediatismo docente à sua marca. Neste processo a empolgação pela docência se mesclava à insegurança frente ao desconhecido, uma vez que nas disciplinas de atuação, a experiência que possuía era como acadêmica no decorrer de minha formação inicial nesta instituição, salvo na qual havia atuava na docência orientada no mestrado.

O que tinha, então, para lançar mão nesta construção? A trajetória como acadêmica e os conhecimentos dela decorrentes, a inserção breve na docência da educação básica a partir dos estágios e trabalhos voluntários, as práticas das pesquisas e de extensão realizadas, as quais me davam um substrato tanto teórico como prático acerca das práticas alfabetizadoras.

Posso dizer que faço parte de um conjunto de profissionais que tem sua trajetória de formação circunscrita ao contexto universitário, e que ao adentrar na docência no ensino superior precisam produzir teorizações acerca de processos que possuem uma vivência profissional restrita. Uma situação que na maioria das vezes é subsumida pelo conjunto de conhecimentos e experiências relativas ao percurso

como pesquisador em determinado campo de conhecimento, como se estes aspectos fossem capazes de substituir ou suplantar esta vivência.

De fato, naquele momento, o pragmatismo me impelia a produzir um modo de enfrentamento, mesmo com as necessidades e fragilidades manifestas. Então, passo a tecer minha professoralidade configurando um modo de ser a partir da confluência dos saberes até então construídos. Entretanto, uma reconfiguração se fazia necessária, pois já não era mais o espaço de acadêmica que ocupava, ou o de pesquisadora e nem mesmo de professora ou estagiária dos anos iniciais, e sim, o de professora de um Curso de Formação de Professores. Foi necessário, naquele momento, a inauguração de um novo modo de ser. Foram muitos os desafios que se fizeram presentes ao longo deste processo. Dilemas teórico-práticos que exigiram uma produção, ora relacionada ao aprofundamento de temáticas que se faziam necessárias para a dinamização das disciplinas, ora relacionada aos modos de organização didático-pedagógico de modo incrementar o processo de produção da aula no contexto universitário.

As experiências impactaram de modo especial minhas construções e elaborações, especialmente no que se refere às ações que eu era capaz de produzir como professora neste nível de ensino. Neste processo de elaboração muitos questionamentos me acompanharam sobre: a) O que está implicado na atuação docente no ensino superior? b) No que isto se aproxima ou se distancia da atuação na educação básica? c) Em que medida as experiências no contexto da educação básica me auxiliam na produção de um espaço pedagógico no contexto universitário? O que há de criação neste processo? d) O que é necessário ser produzido?

Meu processo reflexivo foi potencializado não só pelos estudos e pesquisas realizados junto ao grupo GPFOPE, a partir do projeto *Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior* (2007/2009), o qual tinha como foco os processos relativos à aprendizagem docente tanto de professores atuantes no ensino superior como de professores atuantes na educação básica, como também pelo estudo dissertativo que realizava direcionado à compreensão dos movimentos construtivos da docência alfabetizadora.

No que se refere às pesquisas do grupo GPFOPE, os estudos relativos à aprendizagem da docência no contexto do magistério superior, evidenciavam um percurso investigativo que muito me instigava, tendo em vista que sinalizavam para

uma situação com eu me identificava. Aliada a estas incursões estava a pesquisa que eu vinha realizando sobre a criação docente, a qual resultou no estudo dissertativo intitulado: *As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadoras*.

Estas dinâmicas investigativas ao debruçarem-se sobre estudos relativos à professoralidade (ISAIA E BOLZAN, 2004, 2005 E BOLZAN E ISAIA, 2006; VYGOTSKI, 1989, 2003, 2007; LEONTIEV, 1984, 1988) colocavam em destaque a docência a partir de seus movimentos construtivos, permitindo a identificação de distintos desenhos professorais sendo produzidos. Processos relacionados ao modo como as diferentes experiências são reconfiguradas ao longo das trajetórias de formação dos professores.

Nesta perspectiva passo, então, a refletir sobre a repercussão das experiências formativas no engendramento da dimensão criadora da atividade docente universitária, o que resultou na proposição do projeto de tese a ser desenvolvido junto ao programa de Pós- graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Proposta que emergia como possibilidade de aprofundar conceitos e temáticas exploradas no estudo dissertativo, bem como abrigava um percurso autorreflexivo importante para meu desenvolvimento profissional docente, especialmente no que se refere à reflexão acerca das experiências que tive e das que sou/serei capaz de produzir tanto como professora, quanto como pesquisadora.

Com o ingresso no doutorado, o delineamento da pesquisa foi sendo paulatinamente incrementado, de modo a permitir o desenvolvimento do estudo proposto. Um percurso que se revelou intensamente desafiador, abrigando construções e desconstruções de modo a produzir sínteses marcadas pela provisoriedade. Cada momento deste processo abrigou uma produção que foi sendo renovada ou reconfigurada continuamente, tendo em vista as necessidades reconhecidas e significadas ao longo deste percurso.

A produção de uma tese colocou-me diante do desafio de estabelecer interlocuções que viabilizassem identificar o que minha proposta de estudo representava na configuração dos campos da formação de professores e em especial da Pedagogia Universitária⁶, permitindo a sua justificação para além do

⁶ Campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior, incidindo sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior (CUNHA, 2006).

potencial autoformativo inerente a este processo. Esta dinâmica originou inicialmente um mapeamento sobre estudos que envolvem a temática da pesquisa. O esforço empreendido se deu na direção de conhecer as problemáticas e estudos realizados, de modo a destacar e justificar a relevância da pesquisa neste contexto, resultando na organização do capítulo I do trabalho aqui apresentado, o qual é denominado *A docência universitária em foco: estudos e perspectivas de teorizações sobre a formação docente*.

Este processo foi basilar para os encaminhamentos subsequentes, tendo em vista o incremento de meu campo perceptivo com relação ao percurso a ser delineado. Os conhecimentos acerca das problemáticas em estudo no campo da pedagogia universitária, bem como sua relação com os estudos relativos à formação de professores, permitiram a demarcação de percursos direcionados ao aprofundamento da base epistêmica norteadora do estudo, e a definição acerca dos instrumentos e procedimentos de pesquisa a serem desenvolvidos. Assim, o estudo empreendido resultou no desenvolvimento dos demais capítulos da tese.

O capítulo II, denominado *A docência universitária*, direciona-se a destacar as dimensões histórico-culturais que consideramos representativas da composição de um desenho professoral que tem predominado no contexto do magistério superior. Este percurso foi marcado pelo esforço em identificar os processos que perfazem a composição deste contexto de atuação docente específico, conduzindo a discussões relativas ao desenvolvimento profissional docente neste nível de ensino. A ênfase está nos processos relativos à configuração dos tencionamentos que esta produção abriga no que se refere ao domínio do conhecimento do ofício primário e do conhecimento pedagógico.

No capítulo III, denominado *A produção da docência: a tessitura da professoralidade* expresse considerações acerca do conceito central da tese, ou seja, a produção da professoralidade. Trago inicialmente os estudos de Bolzan e Isaia (2005, 2006, 2007), Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2008, 2009), autoras contemporâneas que têm voltado suas investigações para a compreensão acerca da aprendizagem da docência, a partir da abordagem histórico-cultural, explicitando o entendimento acerca das relações que perpassam os conceitos de professoralidade, aprendizagem docente, bem como de formação e de desenvolvimento profissional docente.

Importa destacar que este processo, ao tomar como basilar os estudos da escola Russa (VYGOTSKI, 1989, 2003, 1991, 2007, LEONTIEV, 1984, 1988), desafiou-me a retomar a abordagem histórico-cultural e suas relações com o materialismo-histórico (MARX E ENGELS, 2007, 1844), permitindo o aprofundamento acerca das categorias centrais destas abordagens. Concomitante a este processo, encontro em Heller (1982b, 1991, 2008,) especialmente em seus estudos sobre o cotidiano e sentimentos (1991, 1982a, 1982b, 2008), uma produção teórica que permite o incremento de meu processo reflexivo acerca dos processos envolvidos na produção do humano genérico. Neste capítulo procuro explicitar de forma mais sistemática as premissas fundantes do estudo, as quais abrangem as relações entre trabalho e a produção da existência humana; trabalho e atividade da consciência; atividade e personalidade e finalmente as diferentes objetivações que compõem a esfera da cotidianidade e da não cotidianidade.

Posteriormente, apresento, no capítulo IV, o *Desenho metodológico da investigação*, no qual explicito o problema e os objetivos da pesquisa, bem como a abordagem metodológica utilizada para o estudo. Trago, desta forma, considerações acerca dos procedimentos e encaminhamentos adotados, bem como apresento informações relativas ao contexto e aos sujeitos colaboradores da investigação. Finalizo este capítulo apresentando os eixos de análise e as categorias decorrentes do estudo empreendido.

No capítulo V denominado, *Tecendo os fios da docência*, explicito o processo de análise e de elaboração realizado a partir das narrativas dos professores colaboradores do estudo, tendo como foco a base epistêmica e os objetivos almejados no estudo. Apresento desta forma, os modos de produção da docência identificados ao longo do estudo, expressando os movimentos que os constituem.

Finalizando apresento o capítulo VI, *A professoralidade universitária: os movimentos de produção da docência*, no qual retomo os caminhos percorridos na investigação, de modo a tecer as principais dimensões conclusivas do estudo. Tomo como eixo deste processo, o problema e os objetivos da pesquisa, a partir dos quais explicito, as elaborações que o estudo me permitiu realizar. Nesta perspectiva, destaco as sínteses provisórias da investigação empreendida.

1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM FOCO: ESTUDOS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

As forças ativas da sociedade atuam, enquanto não as conhecemos e contamos com elas, exatamente como as forças da natureza: de modo cego, violento e destruidor. Mas, uma vez conhecidas, logo que se saiba compreender a sua ação, as suas tendências e os seus efeitos, está nas nossas mãos sujeitá-las cada vez mais à nossa vontade e, por meio delas, alcançar os fins propostos. (F. Engels).

Sustentadas⁷ e movidas pelo desafio de contextualizar o estudo a ser empreendido realizamos ao longo do percurso investigativo um mapeamento acerca de pesquisas que vêm sendo produzidas, tanto no que se refere às temáticas centrais do estudo, como no que diz respeito às temáticas que tangenciam o percurso investigativo almejado.

No que se refere ao primeiro encaminhamento destacado, o mapeamento foi direcionado aos estudos relativos à docência universitária, mais especificamente à formação pedagógica e ao desenvolvimento profissional docente no magistério superior. Na confluência deste processo, realizamos, ainda, um mapeamento acerca dos estudos desenvolvidos, tendo por base a matriz epistemológica norteadora da investigação.

Este processo caracterizou-se pelo esforço em identificar as problemáticas e estudos decorrentes de modo a evidenciar interrogantes complementares a investigação pretendida, bem como, conhecer os percursos já delineados por outros pesquisadores, viabilizando a compreensão sobre o estado de conhecimento acerca das temáticas em estudo, bem como as possibilidades expressas no tocante à análise a ser desenvolvida.

Tendo em vista o amplo volume de trabalhos produzidos e divulgados na atualidade, mediante diferentes fontes e formas de comunicação e compartilhamento dos resultados das pesquisas, optamos, primeiramente por direcionar a investigação para os grupos de pesquisa existentes no país, envolvidos em estudos sobre a formação de professores, mais especificamente a formação do professor

⁷ A partir deste capítulo passo a utilizar a terceira pessoa do plural. Esta definição revela o desejo de expressar as múltiplas vozes que foram se entrelaçando ao longo da pesquisa.

universitário⁸. Esta investigação foi realizada no diretório de grupos de pesquisa veiculados no site da CAPES⁹

Este processo conduziu-nos à identificação dos grupos de pesquisas que compõem a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES). Esta rede tem-se voltado a configurar e fomentar estudos e pesquisas sobre a educação superior, mais especificamente a Pedagogia Universitária. Reunindo, pesquisadores e estudantes, bem como professores interessados na temática, esta rede, “busca a expansão e consolidação do conhecimento produzido sobre a educação superior contribuindo, assim com aportes teórico metodológicos importantes para a constituição do campo da pedagogia universitária como articuladora de saberes e fazeres na área” (CUNHA E BROILO, 2008, p.13).

A RIES teve seu início em 1999 a partir de uma série de encontros científicos, envolvendo instituições como a URGs, FURG, UFSM, PUC, UNISINOS, entre outras. Tomando o exercício docente no contexto das IES como referência, a rede tem caminhado no sentido de vislumbrar perspectivas emancipatórias para o contexto das IES, capazes de propiciar o protagonismo e a autonomia universitária frente às injunções do estado e do mercado (MOROSINI, 2007).

Nesta perspectiva, destacamos pesquisas que se aproximam do tema da investigação sublinhando conceitos, bem como as compreensões até, então, alcançadas pelo conjunto de pesquisadores. Os estudos aqui apresentados vinculam-se aos Programas de Pós-Graduação em Educação, mais especificamente aos grupos de pesquisa ligados a RIES.

Salientamos estudos referentes aos seguintes grupos:

- *Formação de professores, ensino e avaliação*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) no Brasil. Liderado pela professora Maria Isabel Cunha, este grupo vem procurando destacar as energias emancipatórias (2006, 2007, 2008a),

⁸ Periódicos, eventos da área reconhecidos, bancos de teses e dissertações foram inicialmente utilizados na pesquisa, entretanto, as ações realizadas nesses locais de busca desafiavam a todo instante a enfrentar a incompletude da coleta. O número de periódicos e de trabalhos existentes exigia um tempo destinado à busca e à leitura que se revelava inalcançável. Assim, o encaminhamento definido se deu no sentido de otimizar a pesquisa e a composição da amostra a ser analisada. Assim, o eixo condutor da pesquisa foram os currículos lattes dos pesquisadores líderes dos grupos de pesquisa selecionados no diretório, os quais permitiram o retorno ao banco de teses, de periódicos e de eventos, de uma forma mais orientada, agilizando o processo de composição da amostra a ser analisada.

⁹Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- <http://dgp.cnpq.br/diretorioc/>.

consubstanciadas a partir de experiências inovadoras protagonizadas por docentes universitários de diferentes carreiras em tempos neoliberais. As pesquisas desenvolvidas por este grupo indicam para a existência de movimentos de resistência aos processos regulatórios realizados por professores que procuram dar sentido às suas práticas para além do padrão proposto pelas políticas neoliberais vigentes. Enfatizam a existência do reconhecimento por parte dos professores da cultura dos diferentes campos científicos e as exigências postas para que os alunos aprendam na complexidade das relações humanas e da multiplicidade interdisciplinar. Entretanto, neste movimento são destacados processos contraditórios, tendo em vista o modo intuitivo e empírico com que os professores agem no cotidiano de suas ações docentes, evidenciando inclusive o seu desconhecimento da condição de protagonistas de inovação que são portadores. Este processo, segundo Cunha (2008a) é decorrente da ausência de bases teóricas das ciências da educação capazes de justificar suas práticas. Nesta perspectiva, são destacadas fragilidades dos processos emancipatórios presentes no contexto das IES, relacionadas à desvalorização dos conhecimentos referentes à dimensão pedagógica da prática docente.

Dando continuidade aos estudos relacionados à temática em pauta o grupo, atualmente tem se voltado a mapear as modalidades formativas profissionais dos professores universitários, objetivando explicitar o lugar de formação para docência neste nível de ensino e as políticas que vêm institucionalizando essas práticas. As pesquisas, em desenvolvimento, destacam para o fato de que este processo está relacionado mais a iniciativas individuais. As práticas formativas institucionais que focalizam a formação do professor deste nível de ensino são restritas e, quando acontecem caracterizam-se como dispersas e frágeis, constituindo-se mais em iniciativas pontuais do que propriamente em políticas e programas consolidados que reconhecem a docência universitária nos seus saberes profissionais. Um processo que permite evidenciar o desprestígio da dimensão pedagógica sendo legitimado pelas práticas institucionais vigentes no contexto das IES.

Vinculado a este grupo de pesquisa destacamos, ainda, os estudos de Pinto (2005) enfocando a prática do professor de educação superior: saberes e formação, e a pesquisa desenvolvida por Volpato (2007), abordando a condição de profissionais liberais atuantes na docência universitária. O primeiro estudo debruça-se sobre os saberes docentes mobilizados pelos professores e como constroem seu

processo de identidade profissional. A autora, em seus estudos, destaca a dinamicidade que envolve o processo de construção identitária, o qual é localizado temporalmente transformando-se de acordo com a intensidade da trajetória vivida pelos professores. No que se refere ao estudo de Volpato (2007), o foco da investigação foi pautado nos indicativos discentes acerca de professores tidos como referência na docência em cursos de Direito, Engenharia e Medicina, segundo avaliações institucionais, e na compreensão do impacto destes aspectos aliados à história pessoal dos docentes e do contexto mais amplo da sociedade na configuração da docência dos profissionais em questão. Os diferentes aspectos são sublinhados na composição dos modos professorais dos sujeitos pesquisados, tendo em vista as características do campo de conhecimento no qual atuavam. Ainda, segundo Volpato (2007), muitas das características e atitudes valorizadas na docência extrapolam dimensões locais ou regionais necessitando ser compreendidas sob a ótica da estrutura do campo profissional. Ele, destaca ainda, que mesmo os professores apresentando fragilidades no que se refere ao domínio dos saberes respectivos à ciência da educação, tal aspecto não os impede de manifestar práticas inovadoras.

- *Estudios sobre el aula universitária*, vinculado ao Instituto de Investigación em Ciências da Educação da Faculdade de Filosofía e Letras da Universidad de Buenos Aires. Este grupo liderado pela professora Elisa Lucarelli, têm se voltado a investigar os processos de ensino na universidade, enfocando as relações teóricas e práticas envolvidas nos processos de inovação e protagonismo pedagógico das práticas docentes. Em suas pesquisas têm discutido a inovação relacionada às práticas de ensino produzidas pelos professores universitários. Atribui este processo associado às práticas que rompem com relações características de perspectiva tradicional de ensino, pautada numa didática de transmissão de conhecimento. Uma ruptura que implicaría, segundo a autora, a assunção do professor e dos estudantes como sujeitos do processo. A partir do conceito de práxis inventiva de Heller (1991), enfatiza a inovação em oposição a uma praxis repetitiva. A pesquisadora Lucarelli (2007) trata de situações didáticas inovadoras, evidenciando o valor que cada professor reconhece nas suas experiências laborais iniciais e desempenha um papel significativo na produção de suas práticas. Nesta perspectiva, a inovação estaria relacionada aos sentidos e significados atribuídos às práticas produzidas pelos docentes ao longo de suas trajetórias de formação.

- *Trajetórias de Formação*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, mais especificamente à linha de *Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional*, liderado pela professora Sílvia Maria de Aguiar Isaia. Este grupo vem desenvolvendo estudos que abarcam as trajetórias pessoais e profissionais percorridas por docentes de diferentes níveis de ensino, em especial, do nível superior. Destacam-se, ainda, estudos referentes aos ciclos de vida profissional docente e sentimentos docentes. Nesta perspectiva, Isaia (2003, 2005, 2010) define a docência universitária como um complexo processo instaurado ao longo do que denomina trajetórias de formação. Na visão desta autora, o professor é um ser unitário entretecido tanto pelo percurso profissional como pelo pessoal, envolvendo um processo que abarca fases da vida pessoal e da profissional. Desta forma, indica que as transformações pelas quais o professor passa, ao longo de sua carreira docente, estão ligadas às alterações vivenciais mais amplas e, portanto, o professor e a pessoa que ele é não podem ser dissociados, sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter (ISAIA, 2003, 2005).

Um dos estudos desenvolvidos por este grupo diz respeito à pesquisa: *O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira* (ISAIA, 2003/2007), que tem como tema central as concepções de docência construídas por professores de licenciatura ao longo da carreira. Esta investigação evidenciou que os professores, apesar de estarem conscientes da docência que exercem, não estão conscientes, na mesma medida, de sua função de formadores e não possuem preparação específica para exercerem o magistério superior. Em termos de concepções de docência, Isaia (2003) destaca que as mesmas comportam dinâmicas que articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Emergem da vivência dos professores, envolvendo tanto saberes advindos do senso comum, como os do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado. Neste sentido, essas concepções manifestam-se atravessadas por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações, que acompanham a linha temporal da trajetória docente. Assim, a docência constitui-se em 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. Nesta perspectiva, Isaia (2003) aponta para a necessidade de se investir em pesquisas em que os sentimentos dos

professores sejam considerados, tendo em vista que grande parte das investigações nacionais ou estrangeiras não considera os sentimentos como um dos componentes explicativos da docência.

Outro estudo vinculado a este grupo de pesquisa diz respeito ao projeto denominado *Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes* (ISAIA, 2003, 2007, 2010), o qual tem como problemática central os ciclos de vida profissional de professores do ensino superior que atuam em uma IES pública e em uma particular, tendo em vista o seu modo de conceber a docência. Esta investigação evidenciou inicialmente um movimento de cunho preparatório, no qual as experiências prévias de caráter pedagógico que os professores vivenciam têm a função de iniciá-los na atividade docente futura. O segundo movimento denominado a *efetivação na docência superior* que apresenta como característica mais marcante a falta de preparação específica para o ensino universitário. Isaia (2010) destaca que grande parte das escolhas do primeiro movimento é acidental, decorrentes da busca de iniciar uma atividade laboral, após a graduação. O terceiro movimento destacado nesta investigação refere-se ao período que envolve a realização de cursos de pós-graduação, indicado como um percurso formativo importante nas trajetórias de construção docente. O último movimento construtivo evidenciado refere-se à autonomia docente, caracterizado pelo engajamento e envolvimento efetivo nas atividades educativas (BOLZAN e ISAIA, 2006; ISAIA e BOLZAN, 2007). Neste movimento é destacada a emergência de uma concepção de docência mais madura, ocorrendo direcionamentos na organização da aula universitária, uma vez que os docentes consideram as áreas de interesse dos alunos para aprofundar temas e tópicos, o que lhes exige dar conta de tais demandas, tomando estes aspectos como relevantes para a dinamização da aula.

- *Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior (GPFOPE)*, vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, liderado pela professora Doris Pires Vargas Bolzan.

A partir do projeto *Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior* (2007, 2008, 2009, 2010, 2011), este grupo tem-se voltado a investigar os processos relativos à aprendizagem docente, tanto de professores atuantes na educação básica como no ensino

superior. Nesta direção, ao analisar os movimentos de construção e reconstrução da docência que se configuram nos dois níveis de ensino, são destacados distintos desenhos professorais sendo constituídos. No que se refere aos professores atuantes na educação superior são identificados processos de aprendizagem pautados especialmente em questões que envolvem a produção científica da área em que os docentes atuam, direcionando os professores na busca por elementos que viabilizem um domínio mais amplo sobre as questões que perpassam o cotidiano docente, para além do contexto no qual atuam. Tais considerações são identificadas como capazes de agenciar um percurso autodirecionado dos professores, em que a dimensão autoformativa se estabelece a partir das condições e exigências que se fazem presentes no contexto das IES. Entretanto, é salientado, nestes estudos, a preponderância da dimensão individualista nos modos de produção docente, evidenciando fragilidades nos espaços de interlocução e de compartilhamento nas instituições de ensino superior (POWACZUK, SANTOS e BOLZAN, 2010). O percurso empreendido por este grupo de pesquisadores, tem ainda colocado em relevo as distintas nuances professorais relacionadas a dois movimentos: a alternância pedagógica, caracterizada por momentos de retomada de si, e da própria docência em ação, viabilizando a emergência de novos modos de produzi-la. E ainda, a resiliência docente (BOLZAN, 2010), caracterizada pela capacidade de reorganização interna do professor diante dos desafios evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico, como na atividade de estudo docente em que se envolve. Pressupõe o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência. Como desdobramento dessa investigação, há estudos que enfocam ainda: *Os movimentos construtivos da professoralidade de professores fisioterapeutas* (AUSTRIA, 2008); *A constituição da docência: de professor da Educação Básica à docência no ensino superior no curso de Letras* (LENZ, 2010). No que se refere ao estudo de Áustria (2008) a investigação evidenciou a importância atribuída à prática da profissão primeira para a atuação docente, especialmente no que se refere à valorização dos saberes específicos do campo de atuação dos Fisioterapeutas. Esse processo manifestou-se atrelado à possibilidade de contextualizar, no espaço de sala de aula, os conteúdos trabalhados ao longo da formação. Nesta mesma direção, os estudos de Lenz (2010) indicam, ao evidenciarem os modos de pensar e produzir a docência no

ensino superior, marcadamente pautados pelas experiências docentes na Educação Básica, especialmente no que se refere às exigências e demandas que se fazem presente no contexto de atuação dos futuros profissionais. Lenz (2010) colocou em relevo que a inserção viabiliza aos professores a criação de pontes para a formação dos futuros profissionais, instaurando uma interlocução entre a construção de conhecimento e as reflexões advindas das práticas pedagógicas. Entretanto, menciona que os aspectos mesmo que abriguem amplas possibilidades de ordem pedagógica não garantem a incorporação plena da dimensão nas práticas docentes deste nível de ensino.

O conjunto de pesquisas do grupo GPFOPE colocam em relevo a aprendizagem docente relacionada ao processo formativo em andamento, considerando as características de cada profissional, bem como as necessidades e exigências do seu contexto de atuação. Segundo (BOLZAN, 2007, 2008, 2009), o ensinar e o aprender pressupõem caminhos próprios, que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, de suas necessidades e interesses, permitindo assim, que esse sujeito possa refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade do seu campo de atuação. Portanto, a formação profissional docente é um processo efetivado através da criação de uma rede de colaboração capaz de proporcionar a aprendizagem para e da docência através da reflexão conjunta sobre o conhecimento e sua conseqüente reconstrução.

Consideramos importante destacar, ainda, sobre as pesquisas vinculadas a estes dois últimos grupos de pesquisas, *Trajetórias de formação e Formação de professores e práticas educativa ensino básico e superior*, a matriz teórica que vem balizando seus estudos. Fazemos referência aos estudos vygotskianos e de seus colaboradores, especialmente ao conceito de atividade. Os estudos existentes sobre esta abordagem têm sido, de forma mais recorrente, utilizados para explicitar as relações envolvidas no ensino e na aprendizagem discente, inclusive, os estudos publicados na ANPED, que se concentram na área destinada aos estudos do campo da didática (GT- 4).

No campo da pedagogia universitária, a teoria da atividade, na perspectiva de Leontiev e seus seguidores, tem sido utilizada em Cuba por professores dedicados à

metodologia do ensino superior, vinculados ao Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (Universidade de Havana)¹⁰.

De acordo com Libaneo e Freitas¹¹, mesmo que esta abordagem venha sendo amplamente utilizada, especialmente a partir da década de 90, são ainda restritos os estudos relacionados com a teoria histórico-cultural da atividade de Leontiev e da teoria do ensino de desenvolvimental de Davíдов. Nesta perspectiva, os estudos de Bolzan (2001, 2002), Isaia (2003, 2004, 2006) Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2007a, 2007b) podem ser indicados entre os precursores na utilização deste arcabouço teórico para a compreensão acerca da aprendizagem docente, desenvolvendo inclusive o conceito de *atividade docente de estudo*¹² (ISAIA, 2006). Nesta direção consideramos esta abordagem profícua para a compreensão dos processos que perfazem a construção docente, tendo em vista a forma como explicita as relações entre mediações culturais e a dimensão individual. Ao discutir o modo pelo qual o indivíduo se desenvolve como um processo ativo e culturalmente significado, coloca em destaque a intrínseca relação entre a cultura e o desenvolvimento humano, remetendo a pensar nas complexas relações que permeiam o processo constitutivo docente, tendo em vista o contexto sociocultural no qual está inserido.

Aliada a esta abordagem explicitamos, ainda, sua articulação com os estudos hellerianos, em especial sobre Cotidiano. Heller (1991, 1982a, 1982b, 2008) tem sido basilar aos estudos direcionados a compreensão do processo de reprodução do indivíduo e da sociedade, retraduzidos nas discussões que realiza sobre os níveis de objetivações que permeiam esta relação. Seus estudos sobre o cotidiano tem sido basilares para inúmeros estudos de diferentes áreas do conhecimento no contexto nacional e internacional. No contexto educacional, podemos indicar os estudos de Lucarelli, mencionados anteriormente, vinculados ao grupo de pesquisa argentino *Estudios sobre el aula universitária*.

¹⁰A esse respeito ver obra de NÚNEZ, Isauro Beltran. Vygostky, Leontiev, Galperin. **Formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

¹¹ LIBANEO, J. C. e FREITAS, R. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. www.sbhe.org.br/.../Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf.

¹²Conceito sistematizado por Isaia (2006) em forma de verbete no Glossário da Pedagogia Universitária. Denominado como mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para as ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto às estratégias mentais necessárias a incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios a essa área de atuação. Os procedimentos e as estratégias estão vinculadas ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual formam (ISAIA, in MOROSINI, 2006, p. 377)

No caso dos estudos educacionais brasileiros, com base nas ideias de Heller, encontramos pesquisas direcionadas ao fracasso escolar (PATTO, 1993), as práticas educativas na educação infantil (LIMA, 2010), e também estudos que aliam o conceito de atividade e de cotidiano como no caso dos estudos no campo da psicologia, o qual se direciona a compreensão do psiquismo do cotidiano (ROSSLER, 2004). Há, ainda, os estudos de Duarte (1993,1996), os quais discutem a questão da educação escolar, tendo por base as objetivações produzidas na esfera da cotidianidade e da não cotidianidade. No que se refere a formação de professores destacamos os estudos de Isaia (1992) que trata da repercussão *dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico dos professores universitários*.

Heller em seus estudos mais atuais tem voltado à análise do caráter da modernidade e da pós-modernidade, especialmente no sentido de reavaliar conceitos clássicos como socialismo e democracia, afastando-se de ideias e elaborações presentes em suas escritas iniciais. Suas discussões têm sido direcionadas a alternativas sociológicas e filosóficas que se afastam de iniciativas “messiânicas e redentoras” da humanidade. A identificação deste afastamento produzido pela autora exigiu uma tomada de decisão acerca do caminho a ser delineado nesta pesquisa, tendo em vista a base epistêmica adotada.

Desta forma, considerando o próprio pressuposto da autora expresso pela impossibilidade de construir novos caminhos sem que se leve em conta o processo de constituição histórica, escolhemos, como via de percurso, o retorno à história das “ideias”, situando o estudo em questão relacionado ao período em que Heller mantinha sua teorização baseada nos pressupostos marxistas. Compreendemos que este período constitui-se no núcleo de suas elaborações, embora hoje assuma uma via que pode ser indicada como menos utópica com relação a saltos absolutos e transformações radicais da cotidianidade.

Tendo em vista os estudos e pesquisas destacados, é possível indicar que a investigação acerca dos movimentos da professoralidade universitária, ao propor a reflexão acerca dos processos envolvidos na criação docente, viabilizará:

- a retomada de aspectos já abordados e consolidados em pesquisas anteriores como no caso da intrínseca relação entre a dimensão pessoal e profissional, e o impacto das condições institucionais no processo de desenvolvimento docente, bem como a relevância dos espaços de compartilhamento para a construção de conhecimento pedagógico.

Acreditamos que este processo, mesmo que caminhe na direção de referendar estudos já existentes, seja importante para o fortalecimento deste campo de conhecimento, à medida que sinaliza a sua validade e sua potencialidade.

- o aprofundamento de questões já investigadas nas pesquisas vinculadas à área, mas que consideramos necessário agregar novos estudos de modo a contribuir para uma melhor compreensão, como no caso, dos tencionamentos que perpassam o processo de construção docente, tendo em vista as relações entre o conhecimento do ofício primário e do campo pedagógico e, especialmente, a compreensão acerca dos processos de criação envolvidos na produção da docência universitária, enfocando a repercussão das experiências formativas neste empreendimento. Consideramos oportuno destacar que a criação neste trabalho diz respeito às transformações que o sujeito produz ao longo de sua trajetória de formação, ou seja, relacionada às diferenças de si que o sujeito coloca em movimento no decorrer de sua atividade docente. Nesta perspectiva, o próprio percurso docente será a referência do que pode ser compreendido como reprodução e criação na atividade docente. Não se trata com isso de desconsiderar o contexto mais amplo sobre o qual as práticas docentes são produzidas, mas sim, de colocar em destaque nesta investigação o modo pelo qual o sujeito sente e percebe o contexto no qual está/esteve inserido, bem como sobre como estas questões incidem sobre o fazer-se professor.
- adentrar num campo de teorização profícuo à compreensão da integração da tríade expressa entre sentir, pensar e agir, bem como sobre as confluências de ações que abrangem a esfera da cotidianidade e da não cotidianidade. As discussões de Heller (1992, 1982b) acerca das distintas objetivações que são produzidas nestas esferas incidem diretamente na compreensão acerca dos processos envolvidos na reprodução e na qualificação da existência docente.

Nesta direção, colocamos em destaque o desenvolvimento desta investigação, tendo em vista os aspectos aqui mencionados. Por reconhecermos a validade desta proposta investigativa passamos, então, a apresentar o delineamento da investigação realizada.

2 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

As funções que tradicionalmente têm sido atribuídas ao professor universitário referem-se às de ensino e às de pesquisa. Há uma série de outras ações envolvidas no seu exercício profissional, mas certamente estas são as que exigem maior esforço e dedicação por parte dos professores. Nesta direção, podemos dizer o trabalho docente¹³ no contexto universitário pode ser caracterizado a partir de três atributos centrais. Em primeiro lugar, como uma pessoa profissionalmente dedicada ao ensino. Assim, como os professores atuantes nos demais níveis de ensino, este profissional possui funções relativas à aprendizagem e ao ensino de outras pessoas. Em segundo lugar, como sendo um especialista na sua área de conhecimento, o que lhe exige capacidade e hábitos investigativos que lhe permitam aproximar e ampliar as fronteiras de sua área de saber. E, por último, o fato de ser membro de uma comunidade acadêmica, o que implica a adequação e conformidade com a conduta de um conjunto específico de normas e valores, que de algum modo, refletem uma determinada percepção da realidade (GARCIA, 1999).

Podemos dizer, então, que tais atributos se relacionam a um instrumental teórico-prático bastante diverso, os quais incidem sobre a configuração de um determinado desenho professoral. Compondo este amálgama podemos indicar competências específicas relacionadas a um determinado campo de conhecimento, expressas a partir do domínio progressivo de conhecimentos especializados de sua área de atuação, aliados a um processo de atualização contínua no que tange à contextualização e significação o repertório de saberes no contexto prático do exercício profissional que o campo comporta.

Este domínio, em geral, relaciona-se aos cursos de formação inicial, contemplando bacharelados e licenciaturas realizados nas universidades e ou faculdades, bem como ao exercício profissional de determinada área. Como desenvolvimento progressivo deste processo, estão as ações de formação continuada expressas em nível *stricto* e *lato sensu*, bem como as participações em

¹³ Neste estudo, a denominação *trabalho docente* compreende a totalidade das atividades que abarcam o exercício dos professores no contexto universitário, remetendo-se ao instrumental teórico prático que incide na composição desta atuação.

cursos de aperfeiçoamento, congressos e intercâmbios entre especialistas e pesquisadores.

No que tange à função de investigador, exige-se que o professor tenha uma postura investigativa que lhe permita por meio de seus estudos e reflexões reorganizar seus conhecimentos, reconstruindo-os continuamente, de modo a contribuir para a produção e renovação de determinado campo de conhecimento. De acordo com Masetto (2005), esta competência tem como fonte de elaboração tanto os estudos realizados em nível de mestrado e doutorado, como as pesquisas realizadas ao longo do exercício docente na universidade, e abrangem desde trabalhos preparados para apresentação em congressos e simpósios, explorando aspectos teóricos ou relatando criticamente suas experiências, até trabalhos de pesquisas que abrangem a produção de conhecimentos novos, inéditos envolvendo recursos e apoio de agências nacionais.

Como mais um elemento de composição deste repertório instrumental está o domínio do campo pedagógico, tendo em vista que sua vinculação ao contexto de atuação universitário abriga a atuação relacionada à aprendizagem dos futuros profissionais que serão inseridos no mundo do trabalho. Este processo, aqui compreendido como trabalho pedagógico¹⁴, contempla decisões relativas aos objetivos, finalidades e modos de concretização dos processos direcionados a aprendizagem dos estudantes.

Esta dimensão do trabalho docente pode ser indicada como a mais carente de investimentos formativos, o que tem viabilizado a configuração de um desenho professoral marcado predominantemente pelo domínio do conhecimento do ofício primário, sendo pouco ou nada exigido, em termos de elaborações relacionadas ao domínio do campo pedagógico.

Cunha (2006, 2008a, 2008b, 2010) ao discutir estes aspectos enfatiza que o prestígio no âmbito acadêmico, ainda que essa condição possa variar em intensidade segundo a origem de área de atuação docente, alicerça-se, basicamente, nas atividades de pesquisa em determinado campo de conhecimento.

¹⁴ Consideramos o trabalho pedagógico relacionado às atividades direcionadas ao ensino e a aprendizagem, compondo, portanto, o trabalho docente. Esta compreensão está pautada nos estudos de Bolzan (2008, 2009, 2010, 2011) que destaca o trabalho pedagógico relacionado aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. Implica na reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes com o intuito de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber.

Esta problemática se evidencia tanto no que se refere à legislação que normatiza o ingresso na carreira docente no ensino superior quanto nos critérios de avaliação e produtividade envolvidos no exercício do magistério superior.

No que se refere ao ingresso, a exigência legal para o ingresso na carreira docente restringe-se à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente atuará. É possível dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada neste processo, bem como, o aprofundamento teórico de determinado campo de conhecimento. Entretanto, para a formação pedagógica voltada para à docência no ensino superior não há preparação. Cunha (et al, 2010) ao debruçar-se sobre as dinâmicas formativas nos Programas de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado - sublinha que o componente de destaque nestas modalidades formativas é a pesquisa, ou seja, o propósito é tornar seus estudantes exímios pesquisadores. Em suas palavras:

O modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do ensino superior tem na pesquisa seu alicerce principal (..) é sabido que os programas de pós-graduação estão organizados a partir da especialização em um determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Neste sentido, a concepção de que a formação do docente universitário se estrutura sobre as atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas no ensino universitário (p. 185-186).

Mesmo nos programas de Pós-graduação em Educação, os espaços voltados à formação docente são bastante restritos, referindo-se a iniciativas pontuais moduladas de acordo com a sensibilidade do corpo docente no que se refere ao trato destas questões.

Esta contextura social é responsável pelo ingresso de diferentes profissionais ao magistério superior em condição de despreparo com relação às atividades docentes. Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que apesar da relação profissional do professor com as instituições de ensino iniciar-se pelo papel de docente, seu ingresso nas universidades, públicas ou privadas, dá-se mediante concurso, nos quais são contabilizados preponderantemente pontos referentes à titulação, e à experiência de pesquisa. No que se refere às habilidades referentes ao ensino, o foco de aferição e de análise se dá a partir de uma prova didática, na qual a ênfase está centrada, na maioria das vezes, pela capacidade de arguição dos candidatos

acerca de um determinado tema da área de atuação a que se destina a vaga docente.

Nesta direção, a grande maioria dos profissionais que ingressam no magistério superior assume encargos docentes, respaldados em pendores naturais e ou modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo e da prática como profissionais em uma atividade específica que não a do Magistério Superior (ISAIA E BOLZAN, 2004).

Corroborando com esta visão Fernandes (2005) e, ainda, alerta para o fato de que no exercício do magistério, a questão da vocação tem aparecido como uma pré-condição de facilidade maior ou menor na escolha ou no fazer da sala de aula. Tais elementos impediriam, na perspectiva desta autora, a consciência acerca dos processos de mediação pedagógicos direcionados à formação de futuros profissionais.

Esta problemática traz em si a necessidade de ampliar o entendimento acerca do que envolve o exercício docente nas IES, e do que tem sido expresso de diferentes formas por inúmeros autores. Masetto (2005) ao discutir esta problemática enfatiza que seu processo abrange pelos menos quatro grandes eixos: elaborações conceituais relativas processo de ensinar e de aprender; a assunção do professor como profissional responsável pela concepção e gestão do currículo; a relação professor e estudante; e as relações entre os estudantes e sua repercussão na aprendizagem discente. Processos estes relacionados às teorias e às práticas do campo das ciências da educação.

Bolzan e Isaia (2006) consideram como imprescindível nesta produção que os professores, além de considerarem os conhecimentos científicos do ofício primário, invistam na dimensão pedagógica da docência, destacando que ela envolve atividades e valores traduzidos em: a) sensibilidade frente aos estudantes; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) indissociabilidade teoria/prática; f) ensino focado a partir do processo de aprender do estudante; tudo isso voltado para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo estas mesmas autoras é preciso considerar que a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, ou seja, o exercício da

transposição didática no ato educativo. A transposição didática assim configurada exigiria por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e os conhecimentos do campo profissional (BOLZAN e ISAIA, 2006).

Cunha (2009a) corrobora com este posicionamento ao enfatizar que a docência universitária exige o desenvolvimento da capacidade reflexiva não somente com relação ao conhecimento vinculado ao ofício primário, mas também com relação às práticas de ensinar e de aprender, viabilizando a ampliação do diálogo interdisciplinar e o trânsito entre cultura, sociedade e conhecimento. Isto significaria compreender que a docência requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos. Logo, a formação profissional dos professores incluiria uma concepção ampliada de pedagogia universitária envolvendo múltiplas dimensões e a perspectiva de processualidade.

Na perspectiva desta autora (2009a), isto exigiria:

- habilidades de aliar ensino e pesquisa. Condição que exigiria a compreensão da pesquisa como princípio educativo. Envolve as competências pedagógicas que privilegiam a dúvida, mais do que a certeza e a capacidade de leitura da realidade, associando o conhecimento científico das práticas cotidianas;
- capacidade de escuta atenta, assumindo uma postura de reciprocidade, rompendo com hierarquias que impedem o reconhecimento dos saberes alheios;
- visão às possibilidades de transformação, pois a “educação inclui a esperança por sua própria natureza e condição” (p. 368);
- conhecimento sobre a estrutura de sua matéria de ensino, que valorize o essencial sobre o complementar, tomando este construto orientador das ações de aprendizagem e de avaliação. Pressupõe a articulação entre as condições prévias dos estudantes, o tempo e as possibilidades de aprendizagem e os objetivos de ensino;
- condição que estimule o diálogo epistemológico entre os distintos campos de conhecimento, assumindo que os fenômenos não podem ser entendidos numa perspectiva disciplinar;
- a valorização reflexiva de expor-se, incluindo o provisório e o relativo como atitude científica orientadora da educação superior. Essa perspectiva pressuporia a

humildade como valor, distanciando-se da ideia de submissão, assumindo a provisoriedade do conhecimento e das práticas culturais;

- articulação dos processos reflexivos acerca dos macros e dos micros espaços desencadeadores das políticas e das práticas pedagógicas instituídas na universidade, tendo em vista que toda ação educativa aninha-se num contexto, situado na confluência das condições locais e dos acontecimentos globais.

Importa destacar que as habilidades e as capacidades aqui expressas não seriam estáticas e que colocariam em movimento distintos processos tendo em vista as demandas sociais, culturais e científicas, que interagem na educação superior. Entretanto, o destaque estaria justamente no reconhecimento de um campo específico de saberes que precisariam ser mobilizados para que o magistério superior alcançasse sua dimensão política, social e cognitiva. (CUNHA, 2009a)

Assim, as considerações expressas colocam em destaque a necessidade do desenvolvimento de estratégias formativas “sistematicamente organizadas, as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios ao magistério superior” (ISAIA, 2006, p. 73). Tal intento abarcaria a construção de mecanismos que possibilitassem, principalmente, a tomada de consciência acerca da atuação docente voltada à formação de outros profissionais e sua vinculação a um projeto institucional de formação (BOLZAN E ISAIA, 2006), tendo em vista que a atuação docente exige o envolvimento com o projeto político pedagógico dos cursos nos quais os professores atuam, a definição de metas e percursos formativos, a composição de desenhos curriculares, bem como aspectos referentes à produção da aula propriamente dita.

Entendemos que o ponto central deste processo é assunção da docência como uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício (CUNHA, 2006), remetendo-nos à necessidade de esforços pessoais e institucionais a esse respeito. Pessoais, pois os profissionais ao optar pela docência precisam compreendê-la como uma atividade que exige processos conscientemente orientados e regulados. Institucionais, tendo em vista que este processo precisa ser assumido pela própria universidade, reconhecendo sua condição de instituição educativa.

Este processo é imprescindível para que possam emergir novos desenhos professorais, com contornos e matizes dos diferentes campos de conhecimento que

este exercício abriga. Pensar o desenvolvimento profissional docente, portanto, implica a revisão sobre o que significa produção docente no contexto acadêmico. As universidades, de modo geral, têm se preocupado com a qualificação dos docentes no que diz respeito à titulação e a larga produção de pesquisas no intuito de conquistarem a excelência acadêmica, perpetuando a ideia de que a qualificação docente está atrelada à excelência na pesquisa, campo onde em geral não se incorpora a dimensão pedagógica.

Nesta direção, a avaliação docente tem se pautado em indicativos referentes à titulação e à produção de pesquisa, induzida pelas exigências acadêmicas e seus órgãos reguladores. Segundo Cunha e Broilo (2008), as exigências de publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, têm reforçado a tendência que estimula o professor a assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê na docência, em geral, uma atividade de menor valor.

Evidencia-se no contexto das Instituições de ensino superior a primazia do aprofundamento de determinado campo de conhecimento em detrimento de ações direcionadas à melhoria da qualificação pedagógica dos professores, conduzindo uma construção identitária docente centrada nas especialidades científicas dos professores, considerando-se que o lugar onde os professores depositam suas identidades é no conhecimento sobre a especialidade e não no conhecimento da docência (ZABALZA, 2004).

Logo, é possível dizer que o desenvolvimento profissional docente tem sido restringido por estes aspectos, uma vez que este está ligado à prática profissional e condicionada à organização e regulações sobre as quais esta profissão é exercida.

Segundo Imbernón:

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (2006, p. 46).

Aspectos que nos remetem a uma discussão sobre as bases nas quais se assentam o processo de profissionalização docente, tendo em vista que o seu desenvolvimento, não pode ser pensado alheio às condições sócio-históricas que lhes conferem significados.

2.1 A profissionalização docente: um desafio à docência universitária

De acordo com Ramalho, Nunes e Gauthier (2004), a discussão em relação à profissionalização docente é hoje uma das problemáticas centrais para a mudança educativa. O fenômeno traz consigo a necessidade de uma profunda revisão dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. A preocupação de se discutir a profissionalização docente constitui um desafio teórico e prático, já que a docência tem características e se desenvolve em situações específicas, o que lhe confere uma dada singularidade em relação a outras atividades reconhecidas como profissões.

Estes autores destacam que apesar do termo profissão ser polissêmico, à medida que se constitui como uma construção sociológica, e, portanto com dificuldades de lograr uma definição unívoca, pode-se, em geral, definir a profissionalização como

processo no qual uma ocupação organizada, normalmente, mas nem sempre em virtude de uma demanda de competências especiais e esotéricas, e da qualidade do trabalho, dos benefícios para a sociedade, obtém o exclusivo direito de executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho (RAMALHO, NUNES E GAUTHIER, 2004, p. 39).

Nesta perspectiva, ressaltam que a transformação de uma ocupação em profissão estaria relacionada não só com a aspiração de um maior status social, como também pela busca de um reconhecimento da especificidade da ocupação, da responsabilidade de seu exercício, bem como sobre a legitimidade de espaços de autonomia necessários para a concretização efetiva da atividade.

Cunha (2010), ao discutir o processo de legitimação do campo da pedagogia universitária, destaca que sua fragilidade no que tange a seu estatuto profissionalizante está relacionada ao próprio processo histórico de constituição do campo da pedagogia, o qual é bastante recente e, portanto, ainda permanece tributário das representações que enfraquecem.

De acordo com esta autora, o campo da pedagogia teve sua identidade inicialmente, estreitamente relacionada com a infância, identificada pela sua dimensão do cuidado e, portanto, reconhecida uma ação decorrente do senso

comum, afastada do âmbito acadêmico e, conseqüentemente distante da racionalidade científica.

Araujo (2008) chama a atenção para esta problemática retomando primeiramente o sentido etimológico da palavra pedagogia, o qual estaria relacionado à ação de conduzir a criança. O significado da palavra, segundo o autor, estaria ainda relacionado com um processo eminentemente prático e, por vezes, sendo-lhe negada a dimensão teórica, mas certamente passando pela abordagem de que ela esteja relacionada a uma área de conhecimento, que se estrutura em torno de princípios e diretrizes, os quais têm como objeto de atenção a ação de educar. Logo, “a compreensão do que é pedagogia tem oscilado, pelo menos comumente, entre ser prático sem ser teórico, ou ser teórico para ser prático ou vice versa. Parece ser essa associação entre a prática e a teoria uma dimensão fundamental para se compreender o que é a pedagogia” (ARAUJO, 2008, p. 04)

De acordo com Cunha (2010), o processo de cientificização do campo da pedagogia teve seu início especialmente no período das guerras mundiais do final do século XX resultante do imperativo de formar grandes contingentes de pessoas para atender rapidamente as necessidades de cuidado e de produção econômica.. A área de sustentação inicial do campo da pedagogia se deu a partir da psicologia comportamental, assinalando seu caráter instrucional e técnico. Segundo esta autora, por longo período as Secretarias de Educação de alguns estados brasileiros foram responsáveis pelo desenvolvimento e disseminação dos estudos pedagógicos voltados a instrumentalizar os professores em serviço nos sistemas públicos de educação primária. Entretanto, nesse período em decorrência da formação do professor se dar nas escolas de ensino médio, sua inserção ficou restrita a estes espaços.

Somente com a valorização dos estudos de Filosofia e Letras no contexto universitário, permitindo que as humanidades figurassem entre as especialidades acadêmicas, foi que a formação de professores encontrou espaços para sua inserção no âmbito acadêmico.

De acordo com Cunha (2010), a procura pela área das humanidades se dava por estudantes interessados na escola secundária, os quais se aprofundavam nos campos de suas escolhas e, posteriormente, faziam um ano de estudos pedagógicos, identificados como uma didática específica. Entretanto, a ênfase nos estudos pedagógicos era significativamente pequena, não mobilizando esforços para

o aprofundamento e expansão do campo da pedagogia. Em geral, a mesma autora, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, possuíam um departamento de didática, no qual atuavam professoras oriundas das escolas normais, tendo a tarefa de complementar a formação científica dos estudantes.

Aliado a estes aspectos, ainda, no período do regime militar - década de 60- no intuito de despolitizar os espaços acadêmicos os governantes procuraram marcar as Faculdades de Educação como espaços de formação de recursos humanos numa perspectiva tecnicista, destacando a neutralidade da educação e a lógica instrumental como base de conhecimento pedagógico.

De acordo com Cunha (2010) essa condição contribui para a representação da pedagogia distante de um estatuto científico legitimado, identificando-a com a perspectiva tecnicista. Portanto, próxima da dimensão tradicional do fazer, estabelecendo-se como natural para os docentes universitários que o conhecimento pedagógico se resumisse em um apanhado de receitas e técnicas aplicadas de forma geral às situações de sala de aula.

A polêmica sobre o objeto da pedagogia como campo científico não se extingue, somente nesse impasse. A intenção de dar à formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais uma condição universitária acabou por identificar o Curso de Pedagogia estritamente com essa proposição. Tal perspectiva revela a identificação do campo da pedagogia na universidade, prioritariamente com a infância e os anos iniciais da escolarização (CUNHA, 2010).

Logo, de acordo com a mesma autora (2010), esta restrição acabou por gerar um afastamento da legitimidade acadêmica das demais pedagogias, incluindo os espaços da educação superior e média. Diferentemente dos outros graus de ensino, a docência universitária, foi se constituindo, tendo como base os saberes vinculados às demais profissões exercidas no mundo do trabalho. Este processo encaminhou para uma compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura, etc... (CUNHA, 2009). A pedagogia, afastada deste âmbito acadêmico, não adquiriu seu estatuto como campo legítimo de atuação neste nível de ensino.

Instala-se, então, uma contradição, uma vez que a pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário contradiz o próprio discurso acadêmico que defende essa formação específica para os outros níveis de

ensino. Este processo coloca em evidencia ambiguidades sobre o que representa valor para a profissionalidade docente. (CUNHA, 2010).

Importa destacar que os saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no que se chama aprender fazendo. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que favoreça o exercício intelectual da profissão docente. Como já destacado, com relação aos saberes específicos, no caso do magistério no ensino superior, há vários espaços voltados a favorecer o seu desenvolvimento. Entretanto, no que se refere à formação pedagógica esse processo é premente.

Concordamos com Cunha ao indicar que não se trata de reivindicar um processo que faça a dicotomização disciplinar. Ao contrário disso, trata-se da intenção de “compreender esse campo na interface dos conhecimentos e das experiências que constituem o saber docente, na perspectiva de fortalecer a capacidade de reflexão do professor, como um profissional capaz de trabalhar com argumentos de racionalidade, próprios de quem tem a consciência de seus projetos e ações” (CUNHA, 2010, p. 20).

Essa construção conceitual nos remete à intrínseca relação entre a formação pedagógica e condições de autonomia na produção docente. De acordo com esta autora:

É certo que as ações dos professores são dependentes das múltiplas regulações do estado, dos sistemas de ensino que relativizam sua possibilidade de autonomia. Mesmo assim, inclusive como parte de um processo de resistência, é fundamental investir numa formação consistente que dê argumentos ao professor no embate epistemológico e político que se estabelece no seu campo de atuação (CUNHA, 2010, p. 25).

Dentro desse contexto, é premente incluir sistematicamente na pauta das discussões sobre desenvolvimento profissional docente nas IES um tratamento mais sério em relação à natureza e finalidade das atividades docentes. Este processo implica vincular a formação a uma prática profissional, analisando-a como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotoras do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho (IMBERNÓN, 2006).

Nesta perspectiva, as considerações de Ramalho, Nunez e Gauthier (2004) são elucidativas a estas questões ao destacarem o processo de profissionalização a

partir de duas dimensões: como um processo interno caracterizado como profissionalidade e como processo externo denominado de profissionalismo.

O processo interno vinculado à aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho das atividades docentes, diz respeito não só aos saberes das disciplinas, como também os saberes pedagógicos, os quais são engendrados na construção de sua atuação profissional. Segundo estes autores, se conseguíssemos parar o processo de profissionalidade e tirássemos uma fotografia, iríamos identificar um conjunto de características que distingue o trabalho docente. Observando as ações do professor, destacaríamos traços que marcam sua prática, viabilizando a sua racionalização. Mediante a formalização e racionalização perceberíamos que há uma maneira recorrente de trabalhar. Esse processo de formalização do trabalho é essencial na profissionalização de um tipo particular de trabalho.

Como dimensão externa o reconhecimento social da pertinência dos saberes para o exercício da docência universitária. Esse processo relaciona-se à reivindicação de um status distinto da visão social do trabalho. Implica em negociações, por um grupo de atores com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de tal forma que lhes proporcionem certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão.

Tais questões remetem a pensar que o profissionalismo é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio do conteúdo específico, ainda que necessário, mas não suficiente. Logo, profissionalidade e profissionalismo são processos irreduzíveis, porém articulados entre si, tendo em vista que o “reconhecimento social não pode existir sem a formalização da atividade que é condição necessária, e a formalização não pode fazer economia no processo de negociação dentro da esfera pública, visando à obtenção de um status profissional que reconhece o valor do serviço prestado” (RAMALHO, NUNES E GAUTHIER, 2004, p. 53).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional docente nas IES abrange processos de profissionalidade e de profissionalismo. Um processo eminentemente social que exige ações coletivas e compartilhadas de modo a consolidar um reconhecimento interno acerca das peculiaridades dos fazeres e saberes próprios à

docência, bem como um trabalho direcionado ao reconhecimento e validação social deste instrumental teórico prático.

Como destaca Imbernón (2006), o desenvolvimento profissional docente não pode ser pensado numa perspectiva individualista, ele necessita ser assumido coletiva e institucionalmente, de modo a integrar processos direcionados à melhoria das condições do trabalho docente e de ações transformadoras da qualidade do ensino.

Acreditamos que tais concepções sejam capazes de contribuir para a construção de novos delineamentos do trabalho docente, viabilizando que ele se constitua como um processo que alie o pensar ao fazer. As questões relativas ao profissionalismo e à profissionalização são elementos inerentes à consolidação de práticas com características próprias e fundamentadas. Para tanto, a geração de intercâmbios e de compartilhamento de saberes e fazeres docentes coloca-se como preponderante à qualificação do trabalho educativo nas IES.

2.2 Saberes docentes e processo reflexivo: o desenvolvimento profissional docente em questão

A problemática acerca do desenvolvimento profissional docente traz em seu bojo aspectos relativos aos processos formativos que são colocados em andamento ao longo da atuação docente, especialmente no que se refere à apropriação e reelaboração do instrumental teórico prático capaz de dar suporte ao exercício profissional dos professores.

Nas últimas décadas esta problemática têm sido palco de amplos debates. No centro das discussões emerge o consenso entre estudiosos e pesquisadores sobre a necessidade de buscar novas bases para se pensar o processo formativo do professor, na direção de ultrapassar o caráter prescritivo que a formação de professores assumia até a década de 80.

O esforço empreendido marca a ampliação do entendimento acerca da formação docente, a qual expressa a necessidade de produção de um conhecimento mais próximo do que os professores vivem em seus enfrentamentos diários, e, portanto, da realidade educacional. Bem como sinaliza a importância do professor

assumir a condição de protagonista de seu processo formativo, sendo reconhecido como um sujeito que retraduz criativamente os conhecimentos e saberes de diferentes campos de conhecimento de modo a compor a sua atuação docente de forma consciente e autodirigida.

Este processo conduziu um conjunto de pesquisas direcionadas a destacar a intrínseca relação entre a personalidade do professor e o trabalho pedagógico docente nos seus enfrentamentos diários.

Os estudos de Abraham (1984) em sua obra *O professor é uma pessoa* podem ser indicados como os precursores deste movimento. A autora, ao discorrer sobre o processo de constituição da docência, a partir da tessitura das dimensões pessoais e profissionais, trouxe para o centro das discussões a pessoa do professor, colocando em destaque suas limitações, necessidades e ansiedades próprias, relativas ao processo constitutivo docente.

Nesta direção, situam-se as pesquisas de Nóvoa (1991, 1992), autor de várias obras no campo da formação de professores, que discute a formação docente como um processo no qual estão entrecruzados aspectos da dimensão pessoal e profissional, pois “a maneira como cada um ensina, está diretamente dependente daquilo que se é como pessoa quando exerce o ensino” (1992, p. 17), ou seja, as decisões e as ações são resultantes de um cruzamento entre a maneira de ensinar e a maneira de ser, não sendo possível separar o eu profissional do eu pessoal. Os estudos de Novoa abriram novos caminhos à reflexão e à pesquisa no campo da formação docente a partir da atenção concedida à experiência profissional e sua relação com a história de vida dos sujeitos.

Desta forma, sua indicação enfatiza em grande medida a ideia de que a formação profissional docente está relacionada à capacidade do professor colocar em movimento um processo de reflexão retrospectivo com relação às suas ações produzidas no exercício docente, permitindo a compreensão sobre o modo como sua formação se estabelece, bem como destacando o professor como sujeito do processo formativo.

Este processo colocou em movimento o reconhecimento acerca do componente reflexivo implícito ao desenvolvimento profissional docente, sendo traduzido por inúmeros estudos referentes à ideia de profissionais reflexivos (SCHÖN 1992, 2000, ZEICHNEIR, 1993) a que se aliam, ainda, à estudos referentes

aos saberes docentes (GAUTHIER, et al, 2006; TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF e LESSARD ,1996).

No que se refere às discussões relativas ao profissional reflexivo, os estudos colocaram em destaque o processo de aprender a ser professor relacionado ao exercício reflexivo, destacando-o como mecanismo central para resolver problemas práticos mediante a integração criativa e crítica de conhecimentos advindos dos diferentes campos de conhecimento.

Grande parte das argumentações esteve centrada na insuficiência dos conhecimentos técnicos apropriados pelos professores ao longo da formação acadêmica diante das situações de instabilidades e incertezas características do exercício docente passando-se, portanto, a destacar a necessidade do reconhecimento da prática como espaço/tempo de reflexão, de modo a permitir a reelaboração criativa dos eventos e situações cotidianas (SCHÖN, 1992, 2000).

Nesta direção, a discussão repousa na potencialidade da reflexão como ponto de partida da criação docente, permitindo que a ação docente se constitua como um processo de constante de redimensionamento das práticas e das intervenções docentes de modo a transcender a mera aplicação de esquemas de ação, resultantes de saberes acumulados.

Muitos autores (PIMENTA, 2002; ZEICHENER, 1993), entretanto, viram a necessidade de destacar o uso indiscriminado da terminologia - profissional reflexivo- enfatizando os riscos de esvaziamento do componente social e político para a relação do professor e sua prática. De acordo com Pimenta (2002), a transformação crítica da prática e a solução dos problemas da sala de aula requerem além da atitude reflexiva o intercâmbio entre práticas produzidas e contextos socioculturais mais amplos, enfatizando a necessidade de se compreender o ensino na sua dimensão social e política.

A ênfase está na compreensão do componente reflexivo, aliado a perspectiva coletiva e relacional da prática docente, que tem nas relações sociais e concretas de existência expressão da dimensão histórica e política do exercício docente. Logo, é preciso considerar o componente reflexivo inerente à atividade docente como condição que permita ao professor a tomada de consciência de sua atuação para além das situações imediatas de sala de aula, considerando as relações com o contexto social mais amplo.

Este processo gerou esforços direcionados à compreensão acerca do processo formativo docente a partir da genealogia dos saberes produzidos no exercício da docência, procurando afastar-se de uma definição *a priori* dos saberes e conhecimentos necessários ao professor com bases regidas e alicerçadas no deve ser e no deve fazer, entendendo este processo de compreensão não como um fim em si mesmo, mas como ponto principal de referência para fazer avançar o conhecimento (LUCARELLI e CUNHA, 2009).

Assim, podemos destacar os estudos de Gauthier (et al, 2006) Tardif e Lessard (2007), autores contemporâneos, que desenvolveram seus estudos nesta direção, aliando a ideia do componente reflexivo e o processo de [re]tradução dos vários saberes provenientes da formação pessoal, profissional dos professores.

Tardif (2002) a partir dos estudos desenvolvidos com professores de escolas primárias e secundárias, problematiza o papel ativo do professor ao reutilizar em sua prática os saberes socialmente construídos a partir de diferentes fontes, utilizando a noção de [re]tradução, situando, desta forma, o professor como sujeito de sua ação. Em seus estudos, propõe a reflexão sobre o caráter plural, dinâmico e construtivo dos saberes mobilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas, remetendo-nos a pensar sobre a origem e construção destes saberes e o processo de [re]tradução/reconstrução destes no decorrer de sua trajetória formativa.

Denomina estes saberes como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aplicar. De saberes profissionais denominam o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Nestes encontram-se os saberes pedagógicos apresentados com doutrinas, concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. Finalmente, os saberes experienciais, que são desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Esses saberes brotam da experiência e por ela são validados.

Na perspectiva apontada por este mesmo autor o exercício da docência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional docente, permitindo, assim, aos professores que revejam seus saberes, julgando-os e avaliando-os como forma de objetivar um saber formado de todos os saberes, [re]traduzidos e submetidos ao processo de validação, constituído pela prática docente.

Para Tardif (2002) os saberes experienciais são desenvolvidos no contexto das múltiplas interações estabelecidas no decorrer do ensino. Estas situações apresentam uma série de condicionantes que estão relacionados a situações concretas e que, portanto, não são passíveis de definições acabadas exigindo improvisação e habilidade pessoal, e também a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Nessa perspectiva, o enfrentamento destas situações “possibilita ao professor desenvolver os *habitus*, (certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhes permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão” (TARDIF, 2002, p. 49). O *habitus* pode se transformar em estilos, macetes ou traços da personalidade profissional, manifestando-se através de saber ser, saber fazer pessoal e profissionais e validados pelo trabalho cotidiano.

Neste sentido, a prática docente é explicitada como um processo de aprendizagem através do qual os professores [re]traduzem os saberes adquiridos no decorrer de sua formação adaptando-os à sua profissão, eliminando o que lhes parece inútil ou sem relação com a realidade vivida, conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. Nesta direção, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas re-traduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002).

Outro aspecto abordado por Tardif (2002) refere-se à problematização sobre a origem dos saberes mobilizados pelos professores. O autor indica que os saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc), com os quais esteve/está em contato no decorrer de sua trajetória formativa, construindo em interação com os outros sua identidade pessoal e social.

Assim, podemos dizer que uma parte importante da competência profissional do professor tem raízes em sua história de vida, ocorrendo através de um processo seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes ao serem [re]atualizados e reutilizados na prática do seu ofício. Desse modo, as oportunidades (afetivas, sociais, políticas, culturais, acadêmicas...) vivenciadas no decorrer das trajetórias formativas influenciam diretamente, no modo de agir e pensar, a profissão docente, possibilitando a compreensão sobre a aprendizagem da docência como uma aprendizagem ligada à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana e, portanto, subjetiva e relativa, ou seja, “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se insere” (TARDIF, 2002, p. 265).

Desta forma, na perspectiva apontada por Tardif (2002), os saberes mobilizados pelos professores assumem a característica de serem: existenciais, temporais e pessoais. Existenciais, na medida em que estão ligados à existência do sujeito, sua história, sua experiência, pois “o professor não pensa somente com sua cabeça, mas com sua vida. Ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (p.103). O mesmo autor indica ainda a necessidade de se levar em conta o sujeito existencial, um “ser no mundo”, uma pessoa completa com seu corpo, com sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Temporal pelo fato de serem apropriados em tempos diferentes, tempo de infância, tempo de escola, tempo de formação inicial, de ingresso na profissão, assumindo assim um caráter dinâmico e evolutivo. E, por fim, pessoais, por serem fortemente marcados pelas características subjetivas, saberes que são difíceis de dissociar das pessoas, de suas experiências.

Gauthier (et al, 2006) de igual forma direciona seus estudos à compreensão acerca dos repertórios de saberes que o professor mobiliza no exercício docente. A ênfase está na problematização acerca do tensionamento existente entre a atividade docente, a qual não tem conseguido validar ou revelar seus saberes, e a incompetência das ciências da educação em produzir saberes condizentes com os que os professores vivenciam em suas práticas. Assim, propõe uma categorização da profissão a partir de três condições: a docência como um ofício sem saberes; como saberes sem ofício e, finalmente, um ofício feito de saberes.

A primeira categoria, ofício sem saberes, expressaria uma ocupação pautada em pendores naturais, na qual a ideia de a vocação, a intuição e o bom senso seriam os elementos principais de constituição deste fazer, abrangendo a ideia de um ofício que se aprende no chamado fazer. A segunda categoria diz respeito a um processo de formalização do ensino que, ao reduzir sua complexidade às regras e normativas, se afastaria de tal forma do processo real de concretização das práticas docentes que sua relevância para o processo reflexivo seria inócuo.

De acordo com Gauthier (et al, 2006), as primeiras categorias contribuem sobre maneira para o processo de desprofissionalização da docência, ao reforçar a ideia de que a pesquisa acadêmica não poderia fornecer nada de útil aos professores e que, conseqüentemente, seria mais pertinente que continuassem se apoiando na experiência pessoal.

A terceira categoria, expressa pelo mesmo autor, relaciona-se à compreensão da docência como um ofício feito de saberes, o qual abrangeria a ideia de [re]tradução e configuração crítica do repertório de saberes mobilizados na prática docente:

Nossa posição evita um duplo perigo: o de limitar a singularidade das situações educativas às informações fornecidas pela ciência e o de não dizer e não ver nada, relativamente aos aspectos regulares de uma sala de aula, afirmando peremptoriamente que a complexidade de uma sala de aula é tal que nada poderia ser dito sobre ela, que nada poderia ser apreendido no que se refere aos aspectos estáveis e recorrentes. Evitar esse duplo perigo é levar em conta ao mesmo tempo a estabilidade da estrutura e a singularidade da realidade de uma sala de aula, os saberes científicos que esclarecem certos aspectos e dimensões éticas, políticas e relacionais que só parcialmente são apreendidas pela ciência e que abrem um espaço onde a decisão e a deliberação humana podem ser exercidas, um espaço de incerteza e de irresolubilidade científica (Ibidem, p. 351).

Nesta perspectiva, Gauthier (et al, 2006) destaca para a existência de seis categorias de saberes docente, os quais são: os saberes disciplinares, correspondendo ao conhecimento do conteúdo específico das diferentes áreas; os saberes curriculares, relativos à transformação das disciplinas em programas de ensino; os saberes das ciências da educação, abrangendo um conjunto de conhecimentos profissionais específicos que, embora não esteja relacionado diretamente à ação pedagógica, serve de substrato para a existência profissional do professor; os saberes da tradição pedagógica, fazendo referência às representações acerca da profissão docente, evidenciadas a partir das concepções prévias à

docência; os saberes experienciais, nos quais a experiência e o hábito estão intimamente relacionados, abrangendo a relação entre constituição de regras e procedimentos de ação, validados a partir de uma jurisprudência particular. Finalmente, os saberes da ação pedagógica, os quais dizem respeito aos saberes experienciais tornados públicos e testados a partir de pesquisas realizadas em sala de aula.

De acordo com Gauthier (et al, 2006) os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente os saberes menos desenvolvidos no reservatório de saberes dos professores, e paradoxalmente os mais necessários à profissionalização do ensino. Desta forma, destacam a impossibilidade de profissionalização docente, enquanto esse tipo de saber não for explicitado, de modo a consolidar uma prática que ultrapasse a noção do aprender pautado na ideia de bom senso, vocação ou pendores naturais. Este processo de definição reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial do professor de modo que este não permaneça no âmbito particular de atuação.

De fato, aprender a partir de suas próprias experiências significa viver um momento particular, entretanto, esta relação não pode ser pensada como única via de produção da docência. Gauthier (et al, 2006) problematizam que estas experiências muitas vezes assumem a dimensão normativa e rotinizada, pautadas em explicações e juízos pouco elaboradas, advindas mais da repetição dos fatos, do que de sua verificação por meio de métodos científicos. Este processo incidiria na fragilização do desenvolvimento profissional docente. De acordo com estes autores:

Ainda estamos na situação em que cada professor, recolhido no seu próprio universo, constrói para si mesmo uma espécie de jurisprudência particular, feita de regras construídas ao longo dos anos ao sabor dos erros e acertos. Essa constituição é bastante normal e desejável(...) Entretanto precisamente por que é particular, essa jurisprudência só muito raramente cai no domínio público para passar no teste de validação(...) uma jurisprudência privada e de pouca utilidade para a formação e para a profissionalização docente (GAUTHIER et al, 2006, p. 187).

Assim, o processo de desenvolvimento profissional docente exige a consideração de uma validação que ultrapasse a ideia de jurisprudência particularista em direção a um processo de validação social, pautada na interlocução entre os diferentes atores que compõem esta ocupação, permitindo a identificação

de saberes específicos deste trabalho para além de uma dimensão espontânea e pessoal.

Este processo exige primeiramente a necessidade de distinção entre os saberes culturais e pessoais, e os saberes docentes. Esta alegação está pautada no esforço em reconhecer que mesmo que consideremos os saberes culturais e pessoais como inerentes aos saberes docentes, isso não impede que reconheçamos a existência de saberes próprios ao ensino. Assim, “esta distinção é necessária para que os saberes docentes não se percam na imensidão dos saberes de cada indivíduo” (ibidem, p. 344).

Outro aspecto de fundamental importância refere-se à reflexão acerca do que caracteriza um saber, especialmente no que se refere às suas diferenças em relação à crença. Gauthier (et al, 2006) em seus estudos apontam para a existência de três concepções, as quais são respectivas a um lugar particular de significação acerca dos saberes: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

No que se refere à subjetividade como origem do saber, esta se funda na racionalidade, traduzida pelo diálogo interno marcado pela constatação e demonstração lógica. O saber nesta perspectiva se opõe ao erro, à dúvida e à imaginação, podendo assumir duas formas principais: a forma de uma intuição intelectual que permite apreender uma verdade e a forma de uma representação intelectual, resultado do raciocínio. Com relação ao saber associado ao juízo, contrariamente à primeira, o saber não é fruto de uma intuição nem de uma representação subjetiva, mas consequência de uma atividade intelectual que resulta em juízos a respeito dos fatos.

Finalmente o saber relacionado à sua condição argumentativa, o qual diz respeito a uma validação feita por meio da lógica, da dialética ou da retórica. Esta concepção ultrapassa a dimensão subjetiva para alcançar a dimensão intersubjetiva. Assim, o saber relaciona-se à condição de argumentação em favor de alguma coisa, a qual surge como uma construção de natureza linguística que se dá na coletividade, oriunda dos processos interativos e mediacionais entre os sujeitos. Resulta em um entendimento do saber como resultado de uma produção social e, enquanto tal está sujeito a revisões e a reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa. Nesta direção, a ideia de validação vem ao encontro de substituir a ideia da verdade.

A argumentação é compreendida como a via de acesso e consolidação do processo de profissionalização docente, a partir do entendimento de que a docência se relaciona a um trabalho composto de saberes que atendam às exigências da racionalidade, mas não em uma dimensão prescritiva. O enfoque está na compreensão do espaço pedagógico como um espaço/tempo de decisões e ações que exigem a criação e o investimento docente, estabelecidos a partir de relações estabelecidas entre a ciência e a ação, na sua dimensão consultiva e deliberativa.

As ciências da educação não podem prescrever direta e imediatamente a ação, que o domínio de uma situação complexa como a do ensino não é totalmente garantida pela posse de um saber e de saberes científicos. Em torno do prático implicado na ação, cria-se uma espécie de espaço pedagógico, um espaço de saberes e de decisões, um espaço de liberdade, um espaço para investir e criar (GAUTHIER et al, 2006, p. 337).

Esta argumentação advoga a compreensão de que os professores longe de apenas aplicarem um saber produzido pelos outros, estes constroem grande parte de seu saber na ação. Logo, o valor de um saber relaciona-se à sua possibilidade de manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático incapaz de alimentar a reflexão e conseqüentemente, o desenvolvimento profissional docente.

Nesta perspectiva, consideramos que à reconfiguração e elaboração dos saberes docentes, a qual expressa à dimensão criadora da docência emerge da relação dialética entre as dimensões particulares deste ofício e as produções históricas culturais. Esta ideia advoga a ideia da docência como uma aprendizagem relacional, a qual tem como imanente sua condição social e colaborativa, que precisa ser compreendida na sua historicidade. Assim, a ideia repousa na consolidação de um desenvolvimento profissional pautado em um processo de reflexão que se retroalimenta num movimento de idas e vindas entre as ações produzidas na prática deste ofício e os processos de validação sociais e colaborativos.

3 A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA: A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE

3.1 A professoralidade

Os estudos de Bolzan e Isaia, (2004, 2005, 2006), Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2007a, 2007b), Bolzan (2006, 2008, 2011); Powaczuk, (2008, 2009, 2011) têm conduzido a compreender a professoralidade como a dinâmica processual de produção¹⁵ da docência, envolvendo os processos de apropriação e de reelaboração que o sujeito-professor realiza ao longo de sua trajetória de formação, resultando em modos peculiares de agir, pensar e sentir docente. De acordo com Isaia e Bolzan esse processo diz respeito às ações e operações realizadas tendo em vista

não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (ISAIA e BOLZAN, 2005, p. 03).

Este esforço direciona-se a compreender a docência na sua condição de devir social, a qual tem no contexto sociocultural o substrato de sua constituição (VYGOTSKI, 1989, 2003, 2007; LEONTIEV, 1984, 1988). Uma dinâmica de produção, que envolve componentes pessoais e profissionais relativos a o modo como a docência é percebida e [re]significada ao longo da trajetória de formação dos professores

Este processo, por sua vez, traz em si o modo como o sujeito sente e compreende, ao longo de sua trajetória de formação, sua atuação docente, colocando em destaque a dimensão pessoal dos processos formativos. Não se trata, com isso, de considerar a formação como um processo independente ou autônomo, mas de perceber a intrínseca relação entre o componente pessoal e as apreciações

¹⁵ Nesta pesquisa trataremos a aprendizagem da docência a partir da ideia de produção da docência, ou seja, o modo como o professor se organiza e organiza suas atividades em múltiplas dimensões.

valorativas que incidem no ser e fazer-se professor, as quais revelam as construções socioculturais acerca da profissão docente. Nesta perspectiva, as integrações contínuas que abrigam o sentir, pensar e agir docente revela-se como preponderante na compreensão da tessitura da professoralidade (HELLER 1982a, LEONTIEV, 1984)

Rupturas e a continuidades constituem-se como categorias reflexivas de seu constante desenvolvimento. Rupturas, pois sua produção vincula-se as transformações qualitativas do ser professor, as quais envolvem transformações no modo como as ações e operações são desenvolvidas, remetendo ao modo como o professor se relaciona com a docência. Já a continuidade expressa à intrínseca relação entre a fase inicial ou anterior e as possibilidades das transformações posteriores, trazendo consigo a ideia de que os processos de criação docente, não podem ser compreendidos sem que levemos em conta os seus referentes, enfim, as experiências que se constituem como substratos de sua elaboração.

Assim, os processos de formação aqui levados em conta compreendem que a prática docente não pode ser formadora por si só. Ela abrange uma postura investigativa sobre as ações produzidas, viabilizando a reconfiguração e a reconstrução contínua do fazer docente diante do processo de objetivação das necessidades que se apresentam.

Consideramos, assim, que a professoralidade abriga processos de formação e de desenvolvimento profissional docente. Processos de formação, tendo em vista que sua dinâmica tem a intencionalidade e a dimensão reflexiva como marca dos movimentos que são engendrados, pois a docência não é uma produção aleatória e espontânea que se realiza no fazer cotidiano. Refere-se, antes, a um processo que abriga escolhas, definições e esforços sistemáticos organizados de modo a concretizar ações conscientemente produzidas, de modo que o trabalho pedagógico, por ele desenvolvido, se constitua como um movimento que alia o fazer e o pensar sobre o fazer docente.

No que se refere ao desenvolvimento profissional docente, destacamos, pois as intencionalidades, mobilizações e ações empreendidas na produção da docência que refletem um conjunto de aspirações, convenções, saberes e exigências acerca da docência como profissão vinculada a contextos socioculturais específicos. Logo, consideramos a professoralidade, sendo tecida por processos que dizem respeito à

profissionalidade e a profissionalismo docente, os quais incidem na composição de um determinado desenho professoral.

Nesta perspectiva, a professoralidade abrange a intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e autorreflexivo, envolvendo os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola (ISAIA E BOLZAN, 2004, 2005, 2007).

Segundo Isaia e Bolzan (2005) os professores vão se formando e se (trans)formando ao longo da trajetória docente, tendo presente as demandas da vida, profissão e os processos interativos e mediacionais estabelecidos, sendo, as trajetórias pessoais e profissionais fatores definidores dos modos de atuação do professor. Nesta direção, de acordo com estas mesmas autoras, não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, sendo necessário entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista as experiências de formação que vivencia e o modo como as elaboram ao longo de sua trajetória de formação.

A docência, como qualquer outra profissão, exige o desenvolvimento de competências e habilidades que viabilize o exercício de ser professor de forma qualificada. Este processo, por sua vez, demanda esforços direcionados à apropriação de campo de saberes, tanto no que diz respeito às áreas de saberes específicas ao campo de atuação docente, assim como dos saberes que compõem a dimensão pedagógica da prática do professor. Há ainda, a necessidade da reelaboração destes campos de saberes na composição da prática docente de modo a mediar um conjunto de conhecimentos aos estudantes com quem trabalha.

Isto equivale a dizer que seu desenvolvimento abrange objetivações tanto relativas ao domínio de conhecimento específico, como objetivações referentes ao domínio do campo pedagógico. Tais perspectivas possibilitam-nos pensar a professoralidade sendo tecida a partir da dinamização destas diferentes objetivações, as quais permitem a composição de um modo singular de ser docente. Uma dinâmica expressa por processos de orientação e de concretização da atividade docente, tendo em vista as condições socioculturais na qual ela se desenvolve.

Consideramos que o produto do trabalho docente, diferente de outras ocupações, não se objetiva num dado material, mas revela-se pela capacidade do

professor em promover condições para a apropriação das construções histórico-culturais pelos estudantes com os quais atua. Processo diretamente relacionado ao desenvolvimento docente com relação aos saberes referentes ao ensinar e ao aprender, aqui compreendido como trabalho pedagógico.

Assim, consideramos a intencionalidade como a marca das ações empreendidas no fazer docente, definida pelas diferentes escolhas que o sujeito faz como via de se produzir como professor. Este processo, por sua vez, vincula-se ao contexto sociocultural, no qual o professor se insere, tendo em vista que é nele que o sujeito encontra tanto as condições nas quais necessita adaptar sua atividade como os motivos e finalidades que a impulsionam. Logo, “sean cuales fueren ellas, condiciones y formas en que transcurre la actividad del hombre, cualquiera que sea la estructura que elija, no se puede considerar como desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad”¹⁶ (LEONTIEV, 1984, p. 67).

Assim, a professoralidade caracteriza-se pela dimensão prospectiva de desenvolvimento da docência, expressando a relação entre as potencialidades do sujeito e as condições contextuais nos quais ela acontece, remetendo-nos a pensar que, mesmo existindo uma realidade pessoal e intransferível, esta adota cursos e formas dependentes do contexto cultural em que o professor se encontra submerso. Processo, no qual, a criação de si se estabelece a partir do entrecruzamento do plano individual e do plano social, gerando uma configuração peculiar e idiossincrática em cada caso.

Compreender a docência nesta direção incide em um entendimento no qual sua aprendizagem se relaciona à tomada de consciência que os sujeitos em processo de profissionalização docente produzem sobre o ensinar e o aprender. Nesta direção, o inacabamento e a busca de uma continuidade formativa constituem-se como dimensões preponderantes à produção docente. Assim, a ênfase está assentada no modo como as experiências se desdobram a partir de reflexões e de interações estabelecidas através dos acontecimentos e fatos reproduzidos no exercício docente, as quais têm seu substrato no contexto histórico cultural no qual a docência é produzida (BOLZAN et al, 2008, 2009, 2010).

¹⁶ Tradução nossa: Seja qual forem elas, condições e formas em que transcorre a atividade humana, qualquer que seja a estrutura que você escolher, não se pode considerá-las sem que levemos em conta as relações sociais, da vida na sociedade

Consideramos, assim, imprescindível a esta compreensão a explicitação das premissas que tomamos como fundantes da dinâmica processual de produção/aprendizagem da docência, as quais se pautam na abordagem histórico-cultural (VYGOTSKI, 1989, 2003, 2007; LEONTIEV, 1984, 1988) e em sua relação com o materialismo histórico (MARX E ENGELS, 2007; MARX, 1844), bem como nos estudos hellerianos acerca da tríade sentir, pensar e agir e nos diferentes níveis de objetivações produzidos pelo homem na sua existência (HELLER, 1991, 1982a, 1982b, 2008). Considerações que passamos a explicitar nos seguintes tópicos: Trabalho e atividade da consciência: a dimensão criadora do humano; a atividade humana e o processo de personificação e; finalmente, as objetivações humanas e as esferas da cotidianidade e da não cotidianidade.

3.1.1 Trabalho e atividade da consciência: a dimensão criadora do humano

Consideramos a produção da docência relacionada ao desenvolvimento de um sistema de atividades nas quais as dimensões de mobilização e de concretização revelam o contexto sociocultural como substrato da configuração e [re]configuração do ser e do fazer-se professor.

A apropriação e elaboração dos instrumentos teórico-práticos acerca do trabalho docente e à sua relação com a tomada de consciência acerca das ações que o professor realiza revela-se como elemento da produção criadora da docência.

Nesta perspectiva, destacamos como elemento teórico central desta investigação o conceito de atividade a partir da perspectiva histórico cultural. Os estudos de Vygotski (1991, 1996, 2007); Leontiev (1984, 1988) balizam esta compreensão ao destacarem as formas sociais de formação da consciência humana e sua relação com a atividade laboral e transformadora/criadora.

A atividade socialmente significada é destacada, por estes autores, como o princípio explicativo da consciência. A consciência é a forma específica de reflexo psíquico da realidade, referindo-se à passagem do mundo externo para o interno. Entretanto, esta não se reduz a um mundo interno isolado; ao contrário, vincula-se intimamente à atividade produtiva, podendo ser compreendida somente a partir das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante. Neste

sentido, a natureza da consciência vincula-se às relações que o homem estabelece com o mundo, a partir da apropriação e utilização de instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, de modo a permitir que este se produza como humano genérico. (VYGOTSKI, 1991, 1996, 2007; LEONTIEV, 1984, 1988).

Estes autores tomam como base de suas teorizações a concepção ontológica desenvolvida por Marx (1844) sobre trabalho, o qual é compreendido como a atividade humana por excelência. Este autor, ao considerar o humano como resultado do entrelaçamento de aspectos biológicos, com aspectos histórico-culturais, destaca o processo de hominização relacionado à superação de um sistema biológico e de uma existência determinada, em direção a um sistema de produção de vida que pode ser chamada de natureza humanizada (LEONTIEV, 1988).

Marx (1844) destaca o trabalho como o processo que permite o controle e o desenvolvimento do comportamento humano. De acordo com este autor, o homem precisa nascer duas vezes uma como ser biológico e outra como ser social. Isso significa dizer que o homem não nasce homem, ele precisa aprender a produzir a sua própria existência como tal, ou seja, a existência humana não é garantida pela natureza, ela é produzida pelos homens coletivamente.

Assim, a especificidade do homem esta sua condição histórico cultural, a qual se realiza a partir das relações que estabelece o mundo circundante. A atividade humana caracteriza-se pela sua intencionalidade, sendo esta uma resposta à satisfação das necessidades que se impõem ao homem em sua relação com o mundo social do qual faz parte.

Estas necessidades ultrapassam o plano biológico, pois o homem, ao contrário das demais espécies, caracteriza-se pela sua condição de criar novas necessidades e, conseqüentemente criar a si, pelo trabalho que produz. Nas palavras de Marx:

la vida productiva misma, aparece ante el hombre sólo como un medio para la satisfacción de una necesidad, de la necesidad de mantener la existencia física. La vida productiva es, sin embargo, la vida genérica. Es la vida que crea vida. En la forma de la actividad vital reside el carácter dado de una especie, su carácter genérico, y la actividad libre, consciente, es el carácter genérico del hombre¹⁷ (MARX, 1844, p. 38).

¹⁷ Tradução nossa: A própria vida produtiva, aparece diante do homem somente como um meio para a satisfação de uma necessidade, a necessidade de manter a existência física. A vida produtiva é, no

O homem a partir de sua atividade produtiva humaniza-se, tornando-se parte do gênero humano. Todo homem é um ser genérico na sua essência, tendo em vista que se relaciona consigo mesmo como um ser universal e por isso livre. É o trabalho que possibilita ao homem ir além da sua condição natural, biológica. O homem não deixa de pertencer à natureza, porém, sua condição de devir permite que já não pertença inteiramente a ela. Diferente dos animais que agem apenas em função de suas necessidades imediatas e seus instintos, o homem é capaz de escolher e definir os caminhos e, especialmente, suas ações.

Assim, o trabalho é explicitado pelo modo como o homem, ao longo de sua existência, se produz como humano genérico, constituindo-se na superação/negação de sua condição meramente biológica em direção a uma existência que tem sua essência relacionada, à sociabilidade histórica, à universalidade e à liberdade (MARX, 1844)

Desta forma, o trabalho/atividade produtiva caracteriza-se pela capacidade humana de fazer uso intencional de instrumentos de modo a satisfazer as necessidades geradas socialmente, garantindo a sua existência como humano-genérico. Uma existência que é social, pois todo homem ao nascer se encontra em um mundo já existente, independente de si. Ele nasce em condições sociais concretas, em sistemas concretos de expectativas, os quais precisam ser por ele aprendidos de modo a produzir sua existência histórico-cultural.

Este que se dá pelas mediações produzidas nas relações sociais, permitindo ao homem a apropriação da cultura humana material e simbólica, produzida e acumulada socialmente. Os objetos da apropriação constituem-se como os instrumentos - conjunto de saberes e técnicas, instrumentos que a espécie humana desenvolve - os quais são utilizados e reutilizados, na produção de sua existência como humano genérico.

A principal característica é que o trabalho/atividade produtiva induz transformações de cunho psicológicos; ou seja, o homem, a partir do uso de instrumentos, modifica não somente a natureza, mas, especialmente, modifica-se a si mesmo. Marx via, como essência do processo de trabalho, a ampliação da condição de atuação do homem sobre o mundo, caracterizando desta forma o seu desenvolvimento relacionado à história do aperfeiçoamento de seus “órgãos

entanto, a vida genérica. É a vida que cria a vida. Na forma da atividade vital reside o caráter dado de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade livre, consciente, é o caráter genérico do homem.

artificiais”, ou seja, dos instrumentos elaborados e produzidos para prover sua existência. (VYGOTSKI, 1996).

Nesta direção, a natureza instrumental e sua inserção no sistema inter-relações são peculiaridades da atividade produtiva, relacionando-se à premissa de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, ela é sempre mediada por instrumentos produzidos e socializados culturalmente. Um processo fundamentalmente coletivo e responsável pela constituição da cultura.

De acordo com Vygotski (2007) a cultura é produto da vida social e da atividade social do homem. Assim, para compreender as características da atividade e, conseqüentemente, da consciência humana é necessário levar em conta sua natureza dialética, a qual repousa na intrínseca relação entre o biológico e o cultural. Desta forma, a psiquê humana relaciona-se com as condições sociais nas quais vivem os indivíduos concretos que ao produzirem [re]traduzem características da realidade material e social com a qual interagem.

Vygotski (1991, 1996, 2007) procurou explicitar as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são as bases das formas superiores de comportamento. Assim, destaca que esses planos se entrecruzam e interagem, gerando uma configuração que é única para cada indivíduo e que está em constante transformação. Em cada situação de interação com o mundo social, o indivíduo apresenta-se, portanto, num momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação e [re]significação do material que obtém (OLIVEIRA, 2000).

Nesse processo de transformação, a mediação dos símbolos e instrumentos socialmente construídos e a interação com os demais seres da espécie assumem importância fundamental. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema numérico), assim como, os sistemas de instrumentos são criados pelas sociedades ao longo do curso da história e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.

Desta forma, além dos mecanismos biológicos, que estão na origem das funções naturais, existe um lugar crucial para a intervenção dos sistemas de signos na constituição humana. Nas palavras de Vygotski “o sistema de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico, quanto seu grau de domínio no uso de instrumentos” (2007, p. 06).

A linguagem é de longe o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento do indivíduo, na medida em que assume um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. Para Vygotski (2007), o controle do ambiente pelo indivíduo inicia-se fundamentalmente com a ajuda da linguagem, produzindo então, novas relações entre eles, além de uma nova organização do próprio comportamento. Assim, a manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo organizado e direcionado pela linguagem.

Nesta direção, postula que é a linguagem que possibilita ao indivíduo reorganizar suas ações em termos totalmente novos, uma vez que permite combinar elementos do campo visual do presente e do passado reconstruído uma nova função fundamental, a memória. Através das formulações verbais de situações e atividades passadas, o indivíduo libera-se das limitações da memória e da vivência imediata, e torna possível sintetizar o passado e o presente de modo a orientar as ações que realiza. Assim, criado com o auxílio da linguagem, o campo temporal da ação se expande, criando condições para o desenvolvimento de um sistema de ações que inclui elementos efetivos do passado, do presente e do futuro.

Na elaboração do mundo objetivo afirma-se, então, sua condição de ser genérico tendo em vista que

esta producción es sua vida genérica activa. Mediante ella aparece la naturaleza como su obra e su realidade. El objeto del trabajo es por eso la objetivación de la vida genérica del hombre, pues éste se desdobra no sólo intelectualmente, como en la consciência, sino activa y realmente, y se contempla a si mismo en un mundo creado por el (MARX, 1844, p. 38)¹⁸.

Assim, a linguagem é indicada como elemento preponderante do comportamento social e da consciência do homem, o qual expressa a relação entre a atividade social – interpsicológica e a atividade individual – intrapsicológica. No caso da atividade intrapsicológica esta diz respeito à atividade externa, mediatizada a partir da experiência compartilhada com os demais seres da espécie. Já a atividade interpsicológica expressa a dinâmica de reconstrução interna dos processos mediacionais estabelecidos ao longo da existência humana. A dinâmica deste processo caracteriza a dimensão autocriadora do homem.

¹⁸ Tradução nossa: esta produção é a sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza como sua obra e sua realidade. O objeto do trabalho é por isso a objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não somente intelectualmente, como na consciência, sim ativa e realmente, e se contempla a si mesmo em um mundo criado por ele.

Desta forma, o mecanismo de transformação individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura, trazendo-nos a compreensão de que os processos superiores do desenvolvimento humano são construções histórico-sociais, ou seja, manifestam e repercutem a história e a experiência humana acumulada. Neste processo estão envolvidos a experiência histórica das gerações precedentes, a experiência social e a experiência duplicada. No que se refere à experiência histórica este autor postula que o homem

no sirve unicamente de la experiencia heredada físicamente. Toda nuestra vida, el trabajo, el comportamiento, se basan en la amplísima utilización de la experiencia de las generaciones anteriores, es decir, de una experiencia que no se transmite de padres a hijos a través del nacimiento. Lo llamaremos convencionalmente experiencia histórica¹⁹ (VYGOTSKI, 1991, p. 45).

Junto a isto se alinha a experiência social caracterizada pelas experiências que o homem compartilha com as pessoas com as quais convive e, finalmente, a capacidade de adaptação ativa do homem, a qual expressa à capacidade de duplicação e de criação da experiência humana.

Esta dinâmica é expressa por Vygotski (2003) a partir de duas dimensões constitutivas do desenvolvimento da atividade humana: a dimensão reprodutora e a dimensão criadora. A dimensão reprodutora, caracterizada pela reprodução ou repetição de experiências existentes, cuja função se refere à manutenção, a partir da memória das experiências socialmente acumuladas e, a segunda, uma dimensão criadora caracterizada pela capacidade do homem de recombinar experiências projetando-as em direção a novos procedimentos de ações. A integração destas duas dimensões é que proporciona ao ser humano ajustar-se ao já existente e criar novas situações e nesta condição ser conhecido como produtor e produto da cultura (VIGOTSKY, 2003).

Este autor destaca que toda atividade humana não se limita a reproduzir as experiências vividas, sem criar novas ações. O cérebro humano não se limita a ser um órgão capaz de conservar e reproduzir as experiências passadas, é também um órgão combinador e criador, capaz de elaborar e criar com elementos de

¹⁹ Tradução nossa: não serve unicamente da experiência herdada físicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, se baseia na amplíssima utilização da experiência das gerações anteriores, isto é, de uma experiência que não se transmite de pai para filhos através do nascimento. Chamaremos convencionalmente de experiência histórica.

experiências passadas novos modos e comportamentos. É exatamente a dimensão criadora que faz do homem um ser projetado para o futuro, contribuindo para criar e modificar seu presente, tornando-se sujeito de si e da história da qual faz parte.

A dimensão criadora do humano vincula-se, portanto, à relação dialética entre a dimensão social e a dimensão individual, [re]traduzindo a condição do humano como um ser consciente e criador de si, a partir da atividade socialmente mediada.

Corrobora com este entendimento as colocações de Leontiev (1989) ao destacar a experiência dos indivíduos na sua dimensão genérica “no se forma a partir de la vida de individuos aislados, sino que constituye el producto del desarrollo de muchas generaciones. Sin embargo, no se fija hereditariamente y esto consiste su diferencia radical con respecto a la experiencia genérica de los animales”²⁰ (p. 262). Nesta direção, o que caracteriza o homem na sua condição de humano genérico é justamente sua capacidade criadora, a qual se estabelece a partir da assimilação e recriação da experiência socialmente produzida.

De acordo com Vygotski (2003), a dimensão criadora do humano toma como primeiro ponto de apoio às experiências socioculturais, as quais representam o substrato para a geração de transformações na sua atividade produtiva. Este processo vincula-se as evoluções que ocorrem entre os instrumentos (ferramentas externas) e os signos (ferramentas internas), permitindo o desenvolvimento progressivo do sujeito.

Este processo vincula-se às transformações pelas quais a atividade humana passa, e na qual expressa as relações entre as necessidades e as objetivações. A criação desta forma, vincula-se à emergência de novas necessidades, impelindo o homem a reorganizar sua atividade, manifestando intencionalidades que se renovam e se complexificam, provocando desta forma, transformações qualitativas em seu desenvolvimento.

Leontiev (1984, 1988, 1989) considera em seus estudos que as transformações na estrutura do comportamento estariam relacionadas às alterações básicas das necessidades e motivações humanas às quais são socialmente enraizadas. Cada nova etapa é originada ou engendrada a partir da emergência de novas necessidades que se apresentam.

²⁰ Tradução nossa: Não se forma a partir da vida de indivíduos isolados, sim constitui o produto do desenvolvimento de muitas gerações. Contudo, não se fixa hereditariamente e isto consiste sua diferença radical com respeito a experiência genérica dos animais

Este autor destaca que, ao longo do desenvolvimento humano, algumas atividades se constituem como principais ou centrais no processo de apropriação das objetivações próprias do gênero humano. Assim, cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação, por um tipo preciso e dominante de atividade (LEONTIEV, 1988). Desta forma, explicita a brincadeira, o estudo e a ocupação profissional ou trabalho como algumas das atividades principais que dirigem as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços da personalidade do homem.

Os conteúdos destas atividades variam de acordo com a realidade social, tanto material quanto simbólica, na qual o sujeito está inserido. Cada geração, cada novo indivíduo pertencente a uma dada geração possuem certas condições já dadas de vida, que irão produzir o conteúdo possível de sua atividade, qualquer que seja ela. Assim, as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo de um estágio de desenvolvimento individual, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Em suas palavras:

La psicología del hombre está vinculada con la actividad de los individuos concretos, que transcurre en condiciones de una colectividad abierta, entre los hombres que lo cercan, juntamente con ellos, o a solas con el mundo objetivo circundante, ante el torno o la mesa escritorio. Sin embargo, sean cuales fueren ellas, condiciones y formas en que transcurre la actividad del hombre, cualquiera que sea la estructura que elija, no se puede considerar como desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad (LEONTIEV, 1984, p. 67)²¹.

Logo, o desenvolvimento humano é caracterizado por um sistema de atividades que se substituem umas às outras, ou seja, um sistema de transição e transformações internas em seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1984). No entanto, estas transformações não modificam a estrutura geral da atividade, o que se modifica é o caráter das relações que as ligam entre si, as metas, seus motivos.

Desta forma, destaca a composição da atividade a partir de duas dimensões: uma de orientação e outra de concretização. A primeira caracteriza-se pelo seu caráter orientador, dizendo respeito às motivações, expectativas e necessidades que impulsionam a ação humana. A segunda refere-se aos modos de concretização

²¹ Tradução nossa: A psicologia do homem está vinculada com a atividade dos indivíduos concretos, que transcorre em condições de uma coletividade aberta, entre os homens que o rodeiam, juntamente com eles, ou só com o mundo circundante, diante desse contexto, sejam quais forem as condições e formas que transcorrem a atividade do homem, qualquer que seja a estrutura que escolha, não se pode considerar como desvinculada das relações sociais, da vida em sociedade.

desta, ou seja, aos meios e às condições, nos quais as ações são realizadas (LEONTIEV, 1987).

Assim estabelece que toda atividade pressupõe um motivo, não podendo caracterizar-se como atividade se o motivo não aparece para o sujeito. Por ação, compreende o processo subordinado a um fim consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, o conceito de fim se relaciona com o conceito de ação. O aspecto intencional da ação traz em si a sua dimensão operacional, referindo-se às condições objetivo-materiais necessária para sua efetivação.

Leontiev (1984) postula que os componentes da atividade podem adquirir diferentes funções, pois estão em constante processo de transformação. Uma atividade pode transformar-se em ação ao perder seu motivo originário, ou uma ação transformar-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio ou, ainda, uma ação pode tornar-se operação e vice-versa. Em suas palavras:

Además, la actividad es un proceso caracterizado por transformaciones que se producen constantemente. La actividad puede perder el motivo que la ha suscitado, y entonces se convierte en una acción que tal vez concretiza una relación totalmente distinta con el mundo, otra actividad; la acción, por el contrario, puede adquirir una fuerza impulsora propia y llegar a ser una actividad particular; por último, la acción puede transformarse en un medio para alcanzar un fin, en una operación capaz de efectuar diversas acciones. (LEONTIEV, 1984, p. 87)²².

A transformação de uma ação em atividade é particularmente importante, tendo em vista que, decorrente deste processo, que surgem todas as atividades e, conseqüentemente, novas relações com a realidade. No caso da transformação de uma ação em operação, este processo relaciona-se com a dimensão consciente que ele abriga. De acordo com Leontiev (1984), as operações conscientes são formadas inicialmente como um processo dirigido, ou seja, formam-se primeiramente como ações. Somente mais tarde adquirem a forma de hábitos automáticos, servindo, então, de condição de uma nova ação. Não se trata, com isso de pensar que as operações não são perceptíveis ao sujeito. Elas envolvem, entretanto, outra relação.

²² Tradução nossa: Ademais, a atividade é um processo caracterizado por transformações que se produzem constantemente. A atividade pode perder o motivo que a havia suscitado, convertendo-se em uma ação que talvez concretize uma relação totalmente diferente com o mundo, outra atividade; a ação, pelo contrário, pode adquirir força impulsionadora própria e chegar a ser uma atividade particular; por último, a ação pode transforma-se em um meio para alcançar um fim, em uma operação capaz de efetuar diversas ações.

Ao tornar-se uma operação, elas saem do círculo dos processos conscientes, mas retêm as suas características gerais. Portanto, a qualquer momento, podem tornar-se conscientes.

As definições de novos alvos à consciência e a formação de novas ações que correspondem a eles, trazem em si as diferentes necessidades e motivações que impulsionam o desenvolvimento da atividade humana.

Leontiev (1984) faz diferenciação entre as necessidades como condição interior e as necessidades que orientam e regulam a atividade concreta do sujeito no seu meio objetivo. No primeiro caso, as necessidades referem-se a uma necessidade do organismo que, por sua vez, pode não provocar nenhuma atividade definidamente orientada. Seu papel limita-se a estimular as funções biológicas. No entanto, o movimento de encontro destas necessidades com o objeto com o qual se correspondem, conduz a uma nova organização: a necessidade passa a orientar a atividade de forma objetual, caracterizando a especificidade humana de produzir novas necessidades e produzir diferenciações no processo de objetivação. Em suas palavras:

En este nivel, el desarrollo de las necesidades se opera como desarrollo de su contenido objetivado. Es oportuno señalar acá que esta circunstancia es la única que permite comprender la aparición de nuevas necesidades en el hombre, incluso aquellas que no tienen sus equivalentes en los animales, que están fuera de las necesidades biológicas del organismo y son autónomas en este sentido. Lo que explica su formación es que en la sociedad humana los objetos de esas necesidades se producen, y gracias a ellos dice Marx, se producen también sus propias necesidades (LEONTIEV, 1984, p. 71)²³.

Nesta perspectiva, a atividade humana realiza-se a partir da objetivação das necessidades, emergindo desta relação, a motivação. O motivo é o que impulsiona uma atividade, na medida em que articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo. O autor salienta que a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Entretanto, a necessidade, por si só, não pode determinar a orientação

²³Tradução nossa: Neste nível, o desenvolvimento das necessidades se opera como desenvolvimento de seu conteúdo objetivado. É oportuno assinalar aqui que esta circunstância é a única que permite compreender o surgimento de novas necessidades no homem, incluindo aquelas que não têm equivalência nos animais, que estão fora das necessidades biológicas do organismo e são autônomas nesse sentido. O que explica sua formação é que na sociedade humana os objetos dessas necessidades se produzem e graças a eles, segundo Marx, se produzem também suas próprias necessidades.

concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação.

Leontiev (1989), ao abordar a relação entre motivo e necessidade, indica que a necessidade é sempre uma necessidade de algo. No entanto, salienta que ela não está registrada rigidamente no objeto capaz de satisfazer sua necessidade, exigindo do homem a sua descoberta, de modo a permitir que a motivação se constitua, e, conseqüentemente, a objetivação seja produzida. Em suas palavras destaca:

hasta que no es satisfecha por primera vez, la necesidad "no conoce" su objeto, debe todavía descubrirlo. Sólo como resultado de este descubrimiento la necesidad adquiere su carácter objetual y el objeto percibido (representado, concebido) su función estimuladora y orientadora de la actividad, es decir, se convierte en motivo (LEONTIEV, 1989, p. 304).²⁴

Desta forma, a análise da atividade humana não pode ser restrita às necessidades, uma vez que, por detrás destas, se oculta o desenvolvimento de seu conteúdo objetual, ou seja, os motivos concretos da atividade do homem. Assim, o autor postula que as necessidades não podem ser tomadas isoladas das condições objetivas e dos meios de sua satisfação, "como necessidades em si", tendo em vista que podem então parecer, homólogas às necessidades animais. Entretanto, parafraseando Marx destaca: "Fome, é fome, porém a fome que é saciada através de alimento cozido comido com garfo e faca é diferente daquela fome na qual a carne crua é comida com as mãos, as unhas e os dentes" (1984, p. 151).

Logo, a principal coisa que distingue uma atividade de outra, é a diferença de seus objetivos, uma vez que é exatamente este aspecto da atividade que lhe dá determinada orientação. Nas palavras de Leontiev (1984, p. 82) "el objeto de la actividad es su verdadero motivo". Assim, nas atividades realizadas pelos indivíduos, mesmo que aparentemente tenham a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência.

Esta distinção traz em si as idiosincrasias que caracterizam o desenvolvimento humano. As ações e operações produzidas trazem as marcas dos contextos, os quais os sujeitos se inserem. As escolhas e as intenções objetivadas

²⁴ Tradução nossa: até que não seja satisfeita pela primeira vez, a necessidade não conhece seu objeto, deve, todavia descobri-lo. Somente com o resultado deste descobrimento a necessidade adquire seu caráter objetual e o objeto percebido (representado, concebido) sua função estimuladora e orientadora da atividade se converte em motivo.

revelam hierarquias, matizes que se constituem em características peculiares de cada individualidade e, conseqüentemente do processo de constituição da personalidade.

3.1.2 Atividade humana e o processo de personificação

As peculiaridades que caracterizam um indivíduo são construídas a partir da integração dos processos concretos envolvidos na sua atividade produtiva, a qual tem na regulação consciente sua característica interna comum, ou seja, os motivos, finalidades e condições de sua atividade precisam ser percebidos, compreendidos, representados. Assim, a compreensão deste processo e sua relação com o desenvolvimento da personalidade pressupõe a análise das transformações das atividades no sistema de suas relações sociais do sujeito, compreendidas na sua dimensão de automovimento.

De acordo com Leontiev (1989), a personalidade do homem, é cambiante como sua própria vida, e ao mesmo tempo, conserva sua constância e sua auto-identidade. A base real da personalidade do homem abriga múltiplas atividades, as quais entram em relações hierárquicas de modo a evidenciar a predominância de umas sobre outras, a partir da valoração atribuída e das matizes emocionais envolvidas.

Este processo vincula-se com os sentidos e significados envolvidos na produção da atividade. No que se refere aos significados, eles refratam o mundo social na consciência do homem, a partir da linguagem. Entretanto, a linguagem é portadora de significados, mas não esgota a possibilidade de suas atribuições. Os significados linguísticos são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social e, portanto, em constante transformação. Abrangem o conjunto de generalizações obtidas num dado momento histórico, que a partir da linguagem se convertem em patrimônio da consciência dos indivíduos.

Entretanto, nesta conversão, os significados socialmente elaborados vivem uma espécie de vida dual na consciência dos indivíduos, sendo [re]traduzidos de acordo com as peculiaridades concretas dos indivíduos, suas experiências prévias, e

suas vivências afetivas. Nesta segunda vida, os significados se individualizam e subjetivam, constituindo-se no que se denomina de sentido pessoal.

Leontiev (1989), ao discutir a relação entre atividade, consciência e personalidade enfatiza que a personalidade não é simplesmente uma personificação parcial de uma dada cultura. Refere-se antes a um processo em autoconstrução, dinamizado por uma espécie de matriz apreciativa a qual governaria o conjunto de atividades principais a serem colocadas em movimento. A dinâmica deste movimento de personificação expressa uma correlação existente entre os motivos, os quais configuram linhas motivacionais hierarquizadas entre si.

Nesta configuração alguns motivos subordinam-se a outros, os quais são denominados de motivos estímulos e outros se elevam constituindo-se em motivos geradores de sentido. Os motivos geradores de sentido são aqueles que, ao impulsionarem a atividade, lhes conferem sentido pessoal. A atividade dinamizada manifesta uma unidade consciente entre motivos e fins, colocando-os em uma posição hierarquicamente superior. Entretanto, apesar de serem reitores do desenvolvimento da personalidade podem permanecer para o próprio sujeito entre bastidores à consciência, sendo revelados à consciência objetivamente somente por via da análise da atividade em sua dinâmica. Caso contrário, permanecem em forma de desejo ou de tendência à finalidade. Com relação aos motivos estímulos estes cumprem papel de fatores impulsivos. Sua função é essencialmente sinalizadora e, por isso, carecem da função geradora de sentido.

Deste processo decorre a importância relativa à consciência que o sujeito possui a respeito dos motivos da atividade. Um processo relacionado ao conhecimento que o sujeito elabora acerca das ações que coloca em movimento, sendo a ampliação do campo experiencial do sujeito um aspecto preponderante na hierarquização dos motivos.

De acordo com Leontiev (1984), o homem vive em meio a uma realidade que se amplia progressivamente. Inicialmente este processo relaciona-se ao círculo estreito de pessoas e objetos que o rodeiam de forma direta, a partir de sua interação e percepção. Entretanto, posteriormente passa a descortinar-se diante de si uma realidade que está situada muito além de sua atividade prática e de sua comunicação direta, permitindo a ampliação dos limites do cognoscível e representável por ele. Nesta condição, o campo que passa a determinar suas ações,

deixa de ser o circundante, em direção ao que é reconhecido como existente para além de seu contexto mais imediato.

Esse conhecimento exerce um papel muito importante na formação dos motivos. Em um processo inicial os motivos podem surgir apenas "conhecidos", como possíveis, sem ainda estimular realmente qualquer tipo de ação. Importa destacar que a formação da personalidade pressupõe o desenvolvimento do processo de objetivação das necessidades. Nesta perspectiva, as ações, tornam-se cada vez mais ricas, à medida que superam o círculo de atividade que se realizam, a partir da contradição com os motivos que as geram. Como resultado, ocorre um deslocamento, uma mudança em sua hierarquia, e a geração de novos motivos, de novos tipos de atividade; os objetivos anteriores são psicologicamente desacreditados e as ações que respondiam a eles ou deixam completamente de existir ou são convertidas em operações impessoais.

Nesta direção, na tomada de consciência acerca dos motivos reais de sua atividade, o sujeito precisa realizar um trabalho interior que permita o esclarecimento dos vínculos hierárquicos dos motivos da atividade, nos quais a compreensão acerca da tríade representada pelo sentir, pensar e agir coloca-se como preponderante.

Os estudos de Heller (1982a) nos auxiliam a compreender as matizes deste processo ao destacar o sentir vinculado à implicação humana, referindo-se à dimensão construtiva e dinamizadora do pensar e do atuar do homem.

De acordo com a autora, os sentimentos perpassam todo processo relacional que o sujeito estabelece ao longo de sua trajetória vivencial, relacionando-se à dimensão de preservação e extensão de sua personalidade. Constitui-se em um sistema que ao mesmo tempo é independente e idiossincrático, tendo em vista que cada sujeito nas integrações que realiza se volta ao mundo e o incorpora partindo de si mesmo, sem transcendê-lo. Como também fundamentalmente relacionado ao ambiente social, pois todos os elementos que constituem sua existência são externos ao organismo²⁵ inicialmente.

²⁵ Esta autora caracteriza o organismo do homem ao nascer e que permite a existência humana como a essência muda da espécie. A possibilidade de desenvolvimento é imanente ao sujeito. Entretanto, são as condições socioculturais que definirão o modo como a tríade pensar, sentir/ expressão e agir-caráter própria da espécie – se desenvolverá. Os indivíduos não são exemplares mudos da espécie, isto porque participam ativamente, com suas ações, no destino da totalidade do gênero humano.

De acordo com Heller (1982a), o sujeito encontra-se diretamente implicado aos fatos e objetos que se relacionam a suas ideias, a seus objetivos, enfim, a suas circunstâncias de vida. Assim, expressa, que, quanto mais extensas sejam suas integrações e mais gerais sejam os conceitos com que se identifica, mais amplo é o círculo de sua implicação.

Desde que nasce o homem aprende as tarefas do mundo a partir de si. As aquisições e internalizações realizadas constituem-se no ego, núcleo central de sua personalidade. O núcleo responsável pelo processo de seleção e de orientação das atividades a serem produzidas pelo sujeito, vinculando-se a sua homeostase. Uma homeostase que é não apenas biológica e sim social, pois o homem precisa manter-se num contexto social determinado, adquirindo atitudes relativas ao trabalho, às habilidades de manejar objetos, aos sistemas de costumes e normas, bem como à linguagem.

A homeostase caracteriza-se como o processo que regula a preservação e extensão do ego, de modo a assegurar sua continuidade. Logo, o ego seleciona o que assegura a preservação e a extensão do homem como organismo social. De acordo com Heller (1982a), esta seleção é o que permite que o homem não se perca numa espécie de inundação sensorial, tendo em vista sua capacidade de perceber tudo o que entra nos limites de sua capacidade sensorial. Refere-se, portanto, à condição finita do ego, pois “nunca poderemos reproducir en nuestro ego finito el mundo infinito, ni identificarnos con la espécie humana, e incluso la identificação completa con uno solo outro solo és posible em breves momentos”²⁶(p. 201).

Assim, o homem seleciona aquilo que está implicado positivamente ou negativamente, direta ou indiretamente. Sem implicação sua consciência seria reflexa, não funcional e, portanto, não humana. Desta forma, a relação do ego com o mundo é intencional, tendo em vista que este não somente seleciona, como cria ativamente seu mundo, aliando processos de extensão e de preservação.

Heller (1982a) postula que a extensão possui papel decisivo no processo de desenvolvimento do homem, permitindo que novas atividades sejam engendradas diante de novos desafios e necessidades que emergem. De igual modo a preservação, pois sem ela o ego não teria continuidade, especialmente, pelo fato de

²⁶ Tradução nossa: nunca poderemos reproduzir em nosso ego finito o mundo infinito, nem identificarmos com a espécie humana, e inclusive a identificação completa com um outro somente é possível em breves momentos.

que novas atividades somente podem relacionar-se com as atividades que as precederam.

Estes processos variam de acordo com a estrutura social na qual o sujeito está inserido, pois a dimensão social determina em grande medida que tipo de implicações/sentimentos serão desenvolvidos e, também, em que medida irão diferenciar-se. Esta diferenciação contempla a compreensão de que durante o desenvolvimento do ego, ação, pensamento, e percepção se diferenciam reciprocamente e em processo análogo se reintegram mutuamente. De acordo com Heller (1982a) assim como não há sentimentos humanos sem conceitualização, não pode haver pensamento e ação sem sentimento.

A função seletiva e homeostática dos sentimentos relaciona-se com sua primazia filogenética. O sentimento, no caso de um ser não guiado por instinto, é a condição para desenvolver atividade intencional. Ao mesmo tempo, a formação dos tipos de sentimentos necessários para o homeostase e seleção (em uma determinada sociedade) é uma pré-condição para a ação e o pensamento.

Desta forma, embora, o sentimento seja primário filogeneticamente em comparação com o pensamento e à ação, este somente pode cumprir sua função quando se reintegra novamente ao pensamento e a ação. Nesta perspectiva, o homem precisa sentir para conhecer e do mesmo modo conhecer o que sente de modo a constituir ações conscientemente orientadas. A diferenciação dos sentimentos se relaciona com a distinção cognoscitiva e situacional. Nas palavras de Heller:

El elemento constitutivo, más importante del hombre, en contraposición a los animales, es él ser seres conscientes y que actúan en función de objetivos, seres que actúan inteligentemente. El mundo humano de los sentimientos – gracias a la circunstancia de que sus sentimientos del sujeto-gracias a la circunstancia de que sus sentimientos, son sentimientos con meta, cognoscitivos y situacionales (1982a, p. 151)²⁷.

Pautada nesta premissa, a autora explicita uma tipologia de sentimentos, a qual abrange as relações entre as integrações que ocorrem entre o sentir, pensar e agir. Argumenta a autora que sua definição abrange desde os sentimentos menos

²⁷ Tradução nossa: O elemento constitutivo mais importante do homem em contraposição aos animais é ele ser um ser consciente e que atua em função de objetivos, seres que atuam inteligentemente graças a circunstância de que seus sentimentos são sentimentos com meta, cognoscitivos e situacionais.

cognoscitivos até os que possuem maior abrangência de conhecimento, “partiendo de los factores filogenéticos-ontogenéticos primários, de los que pertenecen al caracter mudo de la espécie em-si, hasta los que pertenecen al caracter de la espécie para si”²⁸ (HELLER, 1982, p. 87). Neste percurso de desenvolvimento, estão: os sentimentos impulsivos, os afetos, os sentimentos orientativos, os sentimentos cognoscitivos-situacionais ou emoções, os sentimentos de caráter e personalidade e, finalmente, as predisposições emocionais.

Os sentimentos impulsivos manifestam a predominância da dimensão biológica do ser. Os sentimentos impulsivos podem ser entendidos como sinais do organismo dirigidos ao próprio organismo de que algo não vai bem, representam um sinal de uma necessidade biológica. Entretanto, o modo como estas necessidades são satisfeitas e sua intensidade refletem as relações sociais que os homens estabelecem ao longo de sua existência. Ou seja, o homem sente fome, mas o que sacia sua fome e orienta suas ações para saciá-la são definidas de acordo com as condições e hábitos socioculturais. Assim, sobre os impulsos se edificam os afetos, os quais são resultados da desconstrução de reações instintivas a estímulos externos, bem como os demais sentimentos. Um processo que abriga reintegrações constantes de modo a produzir diferenciações na tríade sentir/pensar/agir do desenvolvimento do humano genérico.

De acordo com Heller (1982a), tanto os sentimentos impulsivos como os afetos possuem um papel decisivo na homeostase, entretanto não são os componentes básicos do ego, pois se assim o fossem todo ego seria emocionalmente idêntico e “la diferencia se derivaria exclusivamente del carácter irrepetible de cada organismo biológico”²⁹ (p. 151). Desta forma, indica como componentes centrais do mundo próprio do homem, os sentimentos orientativos e as emoções.

Os sentimentos orientativos e as emoções são aprendidos totalmente em todos os seus aspectos. Cada um desses sentimentos é consequência da integração do conhecimento, da ação e do sentimento. No caso dos sentimentos orientativos, são as objetivações sociais que os moldam e guiam totalmente. Sem a experiência adquirida através das objetivações sociais os homens são incapazes de

²⁸ Tradução nossa: partindo dos fatores filogenéticos- ontogenéticos primários, dos que pertencem ao caráter mudo da espécie em si, para os que pertencem a espécie para si.

²⁹ Tradução nossa: a diferença se derivaria exclusivamente do caráter irrepetível de cada organismo biológico.

se orientar. Assim, quanto mais amplas são as experiências, maior é o árbitro de ação do indivíduo dentro das prescrições de objetivações sociais.

No que se refere aos sentimentos cognoscitivos-situacionais ou emoções propriamente ditas, estes resultam de canalizações e integrações mais amplas que permitem o seu desenvolvimento. Tal processo se dá em razão do conhecimento fazer parte do próprio sentimento, caracterizando sua idiosincrasia. Por serem, mais conceitualizados geralmente representam uma implicação em nível mais elevado na hierarquia dos sentimentos.

Importa destacar que os sentimentos resultam de generalizações emocionais, que se constituem sobre a base da experiência que o sujeito vivencia. Originam-se das atividades que o sujeito estabelece ao longo de seu desenvolvimento. Desta forma, as emoções e os sentimentos estão inseparavelmente ligados às necessidades.

Como destacado pelo processo de atividade, as necessidades se convertem em motivos, os quais vão se complexificando a partir da emergência de novas necessidades e, conseqüentemente, novos motivos. Todo este processo é acompanhado por matrizes emocionais, as quais traduzem uma determinada estrutura emocional, que não é estática. Esta estrutura manifesta uma espécie de hierarquia dos sentimentos, na qual uns sentimentos são predominantes e influenciam em maior grau o comportamento do indivíduo.

Nesta direção, se faz necessário a consideração acerca dos sentimentos de caráter e de personalidade. De acordo com Heller (1982a), tanto os sentimentos de caráter e de personalidade podem ser indicados hábitos emocionais, representando reações similares diante de situações, acontecimentos semelhantes. Entretanto, esta autora destaca o componente valorativo como critério que define a diferença entre os sentimentos de caráter, os quais são mais abrangentes e desprovidos de valor e os sentimentos de personalidade que representam os conceitos valorativos os quais são desenvolvidos no decorrer da trajetória de formação do sujeito.

Este processo de valoração relaciona-se à forma como o sujeito canaliza, organiza seus sentimentos e emoções. De acordo com Heller (1982a), as atividades humanas abrangem múltiplas emoções que conectam o homem a seu objeto de ação. No caso de situações mais complexas e praticamente todas as situações importantes, o próprio objetivo não é homogêneo, ele abriga matizes emocionais distintas e às vezes antagônicas entre si.

Tendo em vista o desejo de alcançar o objetivo se faz necessário priorizar certos sentimentos em detrimento de outros, de forma a mantê-los ocultos a intencionalidade manifestada. De acordo com Heller (1982a, p. 45) “relegar ciertos sentimientos y hacer figura de otros son procesos que tienen lugar en todos los actos de voluntad, aunque no siempre tengan lugar con la misma intensidad”³⁰.

De acordo com esta autora, a vontade é um desejo de ordem mais elevado. O desejo em geral não mobiliza nossa implicação, enquanto que a vontade se refere a um desejo dirigido a um fim, o qual abrange a concentração ordenada para alcançar um objetivo, incluindo a seleção de meios necessários para alcançá-lo.

Nesta direção, entra em jogo o sentimento de responsabilidade, ou seja, o homem não somente está implicado, mas deseja atingi-lo. Assim, destaca que a vontade tem sempre uma implicação moral, positiva ou negativa, aliada às condições concretas de realização, ou seja, às possibilidades de ações (HELLER, 1982a).

Heller (1982a) considera a moral uma atitude prática que se expressa nas ações e nas tomadas de decisões do sujeito, referindo-se as relações entre comportamento e as exigências da sociedade na qual está submerso. Esta relação, de acordo com esta autora possui duas formas básicas de se estabelecer: a relação particularista e a relação individual.

A relação particularista se caracteriza por uma identificação completa com as prescrições e normas de seu entorno. Desenvolve-se selecionando sobre a base de suas particularidades e de seu ponto de vista particular, sem um distanciamento crítico. A seleção se dirige à mera preservação ao entorno e a uma expansão sem conflitos. No caso da relação individual, Heller (1982a) postula que a pessoa que se relaciona individualmente com o mundo e consigo mesmo se caracteriza pela tomada de consciência, tanto com respeito de si, como do mundo, abrigando a eleição de valores socialmente definidos.

De acordo com a mesma autora, o homem, no curso/constituição da individualidade, dá conscientemente espaço a suas motivações particulares, em conformidade com sua própria ordenação de valores permitindo desviá-las, regulá-las e eventualmente impulsioná-las. Procura realizar suas ações de modo que sua vida tenha sentido para ele. Nesta perspectiva, a conduta individual é uma segunda

³⁰ Tradução nossa: Relegar certos sentimentos e fazer predominar outros são processos que tem lugar em todos os atos de vontade, mesmo que nem sempre com a mesma intensidade.

superação da natureza, pois se constitui no processo de elevação sobre a particularidade.

Heller considera que a aparente dicotomia entre razão e sentimento tem sua origem justamente no fato de que os sentimentos individuais são mais reflexivos, que os particulares, pelo fato de estarem conectado com valores conscientemente selecionados, pressupondo a assunção consciente da responsabilidade individual. Os pré-requisitos dos sentimentos individuais são o autoconhecimento e o autoexame, os quais são caracterizados pela reintegração intencional entre a tríade sentir, pensar e agir.

Desta forma, a relação individual e autonomia são processos interdependentes. Autonomia, de acordo com Heller (1982a), ocorre quando, na eleição, o conteúdo, e sua resolução estão marcados pela individualidade da pessoa. O particular leva, em cada caso, a responsabilidade do que fez diferentemente de uma relação particularista, na qual a responsabilidade é um fator externo. Para o indivíduo, a responsabilidade é um aspecto interior, ou seja, não somente é responsabilidade, como também assunção da responsabilidade. Ao homem particular, o destino parece sempre com uma potencia suspendida sobre ele. O indivíduo assume o destino próprio, abrigando o entendimento de sua constituição como uma escolha que o sujeito faz de si (HELLER, 1991).

Importa destacar, entretanto, que estas relações não são processos excludentes, eles abrangem múltiplas integrações, de modo a permitir que o desenvolvimento humano se dirija ao humano-genérico, processo no qual a relação individual é constituída.

A elevação humano-genérica não significa jamais uma abolição da particularidade. A maioria das ações e escolhas tem motivação heterogênea; as motivações particulares e genéricas encontram-se e se unem, de modo que a elevação acima do particular individual jamais se produza de maneira completa, nem jamais deixe de existir inteiramente, mas sim ocorrendo em maior ou em menor medida (HELLER, 2008, p. 40).

Não existe homem particular que não tenha se elevado nunca, mais ou menos acima de sua própria particularidade. Desta forma, não é possível separar homem particular do homem individual. A individualidade caracteriza-se como o devir do homem, referindo-se às possibilidades do singular em sua forma máxima, ou seja, aquele acolhe em si a possibilidade do desenvolvimento genérico (HELLER, 1991).

3.1.3 As objetivações humanas e as esferas da cotidianidade e da não cotidianidade

Heller (1982b, 1991, 2008) em seus estudos sobre o cotidiano retoma e aprofunda as discussões entre as relações entre particularidade e individualidade. Em sua análise destaca que a reprodução social tem como seu substrato o homem, “os quais são portadores da objetivação social, cabendo-lhes a condição de criação e transmissão de cada estrutura social” (HELLER, 2008, p. 12).

Assim, explicita que a produção da vida humana é em seu conjunto um objetivar-se. Entretanto, nem todas as objetivações produzidas, são do mesmo nível e com o mesmo raio de ação. Em seus estudos caracteriza as objetivações que abrangem a esfera da cotidianidade, como vinculadas às atividades direcionadas à produção do particular, e as objetivações da esfera da não cotidianidade relacionadas às atividades que abrangem a reprodução do social. Em suas palavras:

Para reproducir la sociedad es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social³¹ (HELLER, 1991, p. 19)

De acordo com a autora, a formação do homem começa sempre nas esferas da vida cotidiana. Como objetivações que se constituem nesta esfera estão a apropriação da linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes) de uma dada sociedade. Caracterizam o processo de apropriação das capacidades elementares para a sobrevivência social do sujeito. Sem a apropriação dessas objetivações seria impossível a existência do homem e convivência em qualquer sociedade humana, independentemente do nível de desenvolvimento dessa mesma sociedade. Em suas palavras:

Todo hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independiente de él. Este mundo se le presenta ya constituido y aquí debe conservarse y dar prueba de capacidad vital. El particular nace en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una

³¹ Tradução nossa: Para reproduzir a sociedade é necessário que os homens particulares se reproduzam a si mesmos como homens particulares. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social.

época determinada en el ámbito de un estrato social dado³². (HELLER, 1991, p. 21-22).

Nesta perspectiva, a condição do homem de produzir a si como particular permite a reprodução da sociedade. A vida cotidiana “es el conjunto de las actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global e permanente de la reproducción social”³³ (1982b, p. 09).

O homem como ente particular é um produto do desenvolvimento social. Os sistemas de aspirações, em continua mutação da vida cotidiana, exigem o cultivo de faculdades e disposições necessárias para a existência do homem. Cultivar estas qualidades particulares é o critério mínimo, sem o qual seria impossível a apropriação da vida cotidiana. Entretanto, isto não significa que os raios de ação das objetivações da vida cotidiana se fechem ou finalizem-se no particular e no seu ambiente imediato. Há objetivações que transcendem o cotidiano, as quais seriam as objetivações para si, como a arte, a ciência, a filosofia.

Estas objetivações constituem-se em formas mais complexas de objetivação, tendo em vista a possibilidade reflexiva e conscientizadora da ação humana. Estas são indicadas como dinamizadoras da existência humana. Assim, Heller (1991) retomando as ideias de Marx destaca a situação do particular caracterizada pela condição do homem na sua forma fenomênica, a qual se refere a formas particulares que a essência humana adquire em condições e lugares específicos. Enquanto, que a situação individual caracterizaria o desenvolvimento do homem na sua essência, que tem no social o seu substrato. Isto equivale a dizer que o fenômeno - o particular, está intrinsecamente relacionado sua essência - o social. Entretanto esta autora enfatiza para a importância de considerar que:

no hay “dos seres humanos” en uno solo. La esencia del hombre no es núcleo del individuo, sobre el que se pone una apariencia; la relación del hombre con el carácter propio de la especie se forma el curso del desarrollo del individuo, en su relación con el mundo. La relación individual, es decir, la opción por valores, la distancia con nosotros mismos y con las normas o costumbres de nuestro entorno sobre la base de esos valores

³² Tradução nossa: Todo homem ao nascer se encontra em um mundo já existente, independente dele. Neste mundo que se apresenta já constituído e aqui deve conservar-se e dar prova de sua capacidade vital. O particular nasce em condições concretas, em sistemas concretos, em sistemas concretos de expectativas, isto é, deve conserva-se exatamente de modo necessário e possível em uma época determinada no âmbito de um estrato social dado.

³³ Tradução nossa: é o conjunto das atividades que caracterizam as reproduções particulares criadoras da possibilidade global e permanente da reprodução social

preseleccionados no es otra cosa que la relación consciente con el carácter de la especie³⁴ (HELLER, 1982a, p. 203).

Neste sentido, a relação individual expressa à relação que o homem estabelece com sua condição de humano genérico, ou nas palavras desta autora, com o caráter próprio da espécie, abrigando eleições e escolhas que o sujeito realiza na produção de sua existência, de modo a manifestar tanto as dimensões de liberdade, como de consciência, constitutivas da essência social humana.

Desta forma, em seus estudos vincula os processos de individuação do humano, às objetivações da esfera da não cotidianidade, as quais se constituem a partir de saltos ou elevações da cotidianidade. Tal processo supõe a vida cotidiana como ponto de partida, mas requer, simultaneamente, a superação ou suspensão, mesmo que momentaneamente os modos de comportamento dessa esfera da vida humana.

A autora destaca que as capacidades e os modos de comportamento fundamentais, com os quais o homem transcende seu ambiente, são apropriadas no desenrolar da vida cotidiana. Isto equivale dizer que, sem as capacidades que o homem se apropriou neste ambiente, ele seria incapaz de objetivar-se em formas mais elevadas de capacidades humanas.

Nesta direção, Heller (1991) traz os conceitos de práxis e pensamento repetitivo e práxis e pensamento inventivo para explicitar a dinâmica deste processo. Como práxis e pensamento repetitivo destaca as ações que são produzidas a partir da utilização de esquemas já generalizados em situações precedentes, os quais são colocados em ação espontaneamente. Estes esquemas seriam resultantes de processos já consolidados e generalizados a partir da práxis e do pensamento inventivo. Desta forma, destaca a práxis e o pensamento inventivo relacionados ao trabalho mental com o qual um problema é resolvido, resultando na reorganização dos esquemas, até então, existentes.

Este processo diferentemente da práxis e do pensamento repetitivo, exige a reorganização intencional das ações realizadas. Uma intencionalidade entendida como a busca dirigida ao ainda não experienciado de modo a encontrar alternativas

³⁴ Tradução nossa: Não há dois seres humanos em um só. A essência do homem não é o núcleo do indivíduo, sobre a qual se põe uma aparência, a relação do homem com o caráter da espécie se forma no curso do desenvolvimento do indivíduo, em sua relação com o mundo. A relação individual, quer dizer, a opção por valores, à distância conosco e com as normas e costumes de nosso entorno sobre a base desses valores pré-selecionados não é outra coisa que a relação consciente com o caráter da espécie.

para os problemas que se depara na cotidianidade. A autora pondera, entretanto que não há um limite rígido entre um e outro, sendo a vida humana uma unidade de aspectos inventivos e repetitivos que se alteram indistintamente.

No caso da práxis e do pensamento repetitivos, estes são indicados como o fundamento necessário e constantemente cumulativo da atividade e pensamento humano, sendo inclusive eles os suportes para que a criação/invenção se estabeleça.

De acordo com Heller (1991), a realização de muitas das atividades exigem ações liberadas da constrição do pensamento inventivo, que seja praticável espontaneamente sem nenhum pensamento consciente, pois o homem “no podría vivir y sobrevivir en el infinito y heterogéneo flujo de actividades y tareas cotidianas, si cada una de sus acciones o cada uno de sus pensamientos fuesen producidos a través del pensamiento inventivo”³⁵ (HELLER, 1991, p. 246).

Nesta direção, a autora destaca que é na esfera da cotidianidade que o homem passa a maior parte do seu tempo, configurando e sendo configurado por formas de ação típicas dessa esfera da vida social. Na esfera da cotidianidade, podemos dizer que há o predomínio da normatividade, da regra e da espontaneidade, estando à práxis e o pensamento repetitivo como dinamizador básicos desta esfera. Heller (1991) descreve como esquemas de comportamento da cotidianidade: o pragmatismo, a probabilidade, a espontaneidade, a imitação, a analogia e a hipergeneralização.

O pragmatismo diz respeito ao fato de que o particular se apropria de modo econômico acerca das ações que realizada, prescindindo de conhecer sua gênese e função, posto que a preocupação primeira reside na realização da ação e não na compreensão desta. Nesta direção, há existência de unidade imediata entre pensamento e ação na cotidianidade, na qual o útil é tomado como verdadeiro, tornando a atividade nesta esfera da vida, essencialmente pragmática. Nas palavras de Heller “si mis cogniciones sobre la sociedad bastan para moverme adecuadamente, también son verdaderas”³⁶ (HELLER, 1991, p. 337).

³⁵ Tradução nossa: Não poderia viver ou sobreviver no infinito e fluxo de atividades e tarefas cotidianas, se cada uma de suas ações ou cada um dos seus pensamentos fossem produzidos através do pensamento inventivo.

³⁶ Se minhas cognições sobre a sociedade bastam para mover-me adequadamente, também são verdadeiras.

Importa destacar que na vida cotidiana é necessário realizar muitas atividades heterogêneas em múltiplas direções. Caso a atuação cotidiana fosse realizada com uma compreensão mais acurada muitas das atividades não seriam realizadas, ou pelo menos o homem não sobreviveria para concretizar grande parte delas.

Assim, outra marca das ações cotidianas é sua dimensão probabilística, que tem seu fundamento objetivo no hábito e no costume, ou seja, na repetição. A repetição vem obrigatoriamente acompanhada da intuição. Isto acontece, sobretudo, quando, ao acontecimento ou a situação a que se aplica o critério de probabilidade, por algum motivo, se desvia da norma. O desejo em proceder com absoluta segurança, levando em conta todos os fatores possíveis, prevendo qualquer eventualidade, tornaria impossível qualquer tomada de decisão na vida cotidiana.

Na busca do valor de probabilidade das ações cotidianas uma parte importante é a fé, que é o acompanhamento afetivo e também fonte impulsora de todas as eleições e todas as ações. A Fé é um sentimento de certeza, o qual possui um lado cognoscitivo. A maior parte das pessoas interioriza as exigências e princípios morais dominantes como certezas. O sentido de certeza ocupa o posto de primeiro plano em todas as decisões cotidianas. A fé multiplica as forças, dá impulso, acrescenta energia à ação e à efetivação, mas também pode levar a caminhos equivocados, especialmente, quando a fé é utilizada contra o saber, contra a evidência, ou seja, quando o homem dá um valor de conhecimento ao sentido da certeza.

O sentido da certeza possui uma relação estreita com a assunção da responsabilidade. Heller (1991) enfatiza que o homem é responsável por todo o saber que pauta suas ações, entretanto a responsabilidade pode ser maior ou menor segundo a consequência dos atos e das integrações que perfazem a tríade sentir, pensar e agir. Isto equivale dizer que a responsabilidade repousa sobre a compreensão que o homem possui sobre suas ações. Na vida cotidiana os homens são espontaneamente conscientes de sua responsabilidade, não há um movimento intencionalmente dirigido no sentido de compreender a amplitude das ações que realiza.

Assim, a espontaneidade é outra marca dos comportamentos cotidianos, pois nesta esfera as ações se dão automática e irrefletidamente, ou seja, pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade; portanto, as ideias necessárias à cotidianidade jamais

se elevam no nível da teoria. Diante da urgência dessa esfera da vida social muitos dos juízos são tomados do ambiente, sem submetê-los à discussão e verificação.

Nesta direção, a imitação e a analogia constituem-se como esquemas de comportamento predominantes na vida cotidiana. A imitação e a analogia permitem e produzem a generalização, conduzindo-a a um tratamento aproximado da singularidade das situações vividas. De acordo com Heller (2008), não há vida cotidiana sem imitação, sem uso de precedentes. Na assimilação de sistemas costumeiros e hábitos, a imitação está presente. Refere-se a um indicador útil para o comportamento do homem.

No caso da analogia, ela atua não pela imitação, mas pela similaridade com experiências anteriores vivenciadas. Frente à exigência de novas conexões, o pensamento cotidiano se apoia nas experiências precedentes e este apoio é que serve de esteio e segurança nas ações que realiza. Instituir analogias, de acordo com Heller (1991, 2008), é absolutamente necessário para atuar economicamente na vida cotidiana. A economia neste caso não se dá em razão do tempo e do espaço ou da velocidade de decisão, mas sim, da segurança. Tomar como referência ações e situações precedentes é percebido como o modo mais seguro de agir.

Tanto na imitação como na decisão pautada em analogias encontra-se o fenômeno da hipergeneralização. De acordo com Heller (1991), o homem generaliza a solução para muitos dos problemas com que se depara e aplica normas gerais de conduta. Quando o homem se encontra frente a um caso singular, a um fenômeno novo, a generalização conduz a um tratamento aproximado da singularidade. Muitos dos juízos de que o homem faz uso nas ações que realiza, o faz sem submetê-los a discussão, sem verificá-los. A união de normas, tipos e juízos com fatos pré-constituídos constitui o pilar da hipergeneralização.

Todas essas tendências são consideradas por Heller (ibidem) como formas necessárias do pensamento e da ação na vida cotidiana; sem elas, seria impossível até mesmo a sobrevivência. No entanto, quando se cristalizam em absolutos, não deixando ao indivíduo margem de movimento e de possibilidade de explicitação, está-se diante da alienação da vida cotidiana.

A alienação refere-se sempre à alienação diante de alguma coisa, neste caso caracterizaria a alienação face às possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade. De acordo com Heller “existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento genérico e as possibilidades de desenvolvimento

dos indivíduos humanos, entre a produção humano genérico e a participação consciente do indivíduo nesta produção” (2008, p. 58).

Heller (2008) destaca que, embora a estrutura da vida cotidiana se constitua num terreno propício a alienação, a cotidianidade não é necessariamente alienada. A alienação vincula-se antes à estrutura social na qual a cotidianidade é produzida e, especialmente, no modo como o homem se relaciona com as atividades que produz.

As formas de pensamento e ação produzidas nesta estrutura abrigam possibilidades de movimento do sujeito em direção ao humano genérico, dando-lhe margem a escolhas e definições em cada caso particular. Nas palavras de Heller: “Na realidade, os homens não são manipuláveis indefinidamente em qualquer direção, pois sempre existe um ponto de limite, um limes no qual deixam de ser objetos e se transformam em sujeitos” (2008, p.130).

Este processo vincula-se ao desenvolvimento progressivo de uma relação individual, que permite ao homem a reorganização de sua cotidianidade. De acordo com Heller (1991), o particular começa a desenvolver-se quando deixa de aceitar as circunstâncias como definitivas, remetendo à produção de objetivações genéricas para si.

Estas objetivações exigem uma intensidade maior nas atitudes, mobilizadas e conduzidas, pelo interesse e pela curiosidade acerca das situações do cotidiano. Traduz-se nos esforços dirigidos para as objetivações qualitativamente distintas da esfera da cotidianidade, de modo a provocar transformações de uma existência imediata para as de uma existência conscientemente dirigida³⁷, permitindo ao sujeito desenvolver o caráter próprio da espécie.

Esta dinâmica é destacada pela autora a partir da ideia de saltos ou decolagens da cotidianidade, os quais se vinculam ao processo de superação dialética parcial ou total da particularidade. A ideia de saltos toma como pressuposto a elaboração de Luckas quando postula:

todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem desenvolver-se a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento

³⁷ Revela-se atrelado as ideia de Luckas, podendo ser indicada como resultante do desenvolvimento progressivo do caráter social da produção, permitindo que as alternativas da produção da atividade humana assumam uma forma cada vez mais diversificada e diferenciada (LUCKAS, 1986, p.37)

e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser (LUCKAS, 1986, p. 06).

Nesta perspectiva, continuidade e ruptura constituem-se como características reflexivas deste processo de modo a produzir transformações no modo de existir do humano. Isto equivale a dizer que “las objetivaciones genéricas para sí provienen siempre de la cotidianidad y vuelven siempre a desembocar em ella”³⁸ (HELLER, 1991, p. 118)

Entretanto, cabe destacar que os saltos desta esfera se relacionam a um processo de homogeneização acerca das capacidades manipulativas que o homem coloca em movimento na cotidianidade, permitindo um desenvolvimento com maior nível de abrangência e intensidade, pois como destaca Heller:

A vida do cotidiano é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se em funcionamento todos os sentidos, todas as suas capacidades intelectuais manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias e ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade (2008, p. 31).

Nesta direção, de acordo com a mesma autora, o processo de homogeneização exige a combinação de três fatores: a concentração de toda a atenção do homem particular sobre uma única tarefa; a suspensão de qualquer outra atividade durante a execução da tarefa escolhida; e o emprego da inteira individualidade humana na resolução da referida tarefa. De acordo com Heller (2008, p.44), “apenas quando estes três fatores se verificam conjuntamente podemos falar de homogeneização que se eleva totalmente acima da cotidianidade para penetrar na esfera do humano-genérico”.

A autora pondera que a homogeneização produzida a partir de apenas parte destes fatores, como no caso da concentração sobre uma única tarefa, se caracteriza como um processo em que se concilia a esfera da cotidianidade, ou seja, é incorporada como parte orgânica desta esfera, não produzindo alterações posteriores significativas. Este processo decorre quando a concentração exigida, não abrange a suspensão da particularidade e sim se dá na direção de conciliar a nova ação, aos esquemas já existentes, de modo que predomine a preservação ou

³⁸ Tradução nossa: As objetivações genéricas para sí provem sempre da cotidianidade e voltam sempre a desembocar nela.

continuidade do já existente. Podemos dizer que, neste caso, a particularidade predomina sobre a individualidade.

Diferentemente ocorre quando, juntamente com a concentração e com a suspensão, atua a inteira individualidade da pessoa. Trata-se de um processo que produz efeitos posteriores à vida cotidiana, marcando transformações da particularidade em direção à atividade humano genérica. O desenvolvimento de ações com maior nível de abrangência e compreensão revela-se como resultante deste processo, de modo a compor uma existência consciente e autonomamente definida.

Nesta direção, de acordo com Heller (2008), as formas de elevação da cotidianidade que produzem objetivações mais duradouras são a arte e a ciência, tendo em vista que o reflexo artístico e o reflexo científico rompem com a tendência espontânea do pensamento cotidiano. No caso da arte, ela mediatiza tal processo, tendo em vista a sua essência, a qual é autoconsciência e a memória da humanidade. Com relação à ciência, isto decorre de seu caráter desantropocentrador e desantropomorfizador.

Isto equivale a dizer que as objetivações com maior impacto na vida cotidiana abrigam a produção de um afastamento que permita que a consciência de si se expanda para além do que o homem vivencia no círculo estreito de sua vida imediata, de forma que suas elaborações possam emergir para além de analogias ao já vivido. Assim, Heller pondera que

Los hombres no tienen necesidad de ser filósofos o científicos para desligarse de la proyección análoga sobre el mundo entero de las experiencias inmediatas del propio ambiente inmediato u las suyas personales. Si esto fuese necesario, el antropomorfismo sensu stricto ya no constituiría la estructura fundamental del pensamiento cotidiano, basta con que los hombres posean una imagen general del mundo, una concepción del mundo que les permita encarar sus propias experiencias en los resultados a los que han llevado la vida y las necesidades vitales de la humanidad, en las experiencias de ella, en grado de pensamiento y de saber alcanzado por la humanidad³⁹ (HELLER, 1991, p. 110).

³⁹ Tradução nossa: os homens não tem a necessidade de serem filósofos ou cientistas para desligarem-se da projeção análoga sobre o mundo inteiro, das experiências imediatas do próprio ambiente imediato ou de seu próprio pessoal. Se isto fosse necessário o antropomorfismo sensu stricto não constituiria a estrutura fundamental do pensamento cotidiano, basta que os homens possuam uma imagem geral do mundo, uma concepção de mundo que lhes permita encarar suas próprias experiências no grau de pensamento e saber alcançado pela humanidade.

Desta forma, a necessidade do sujeito de orientar-se em direção a ampliação de suas conexões com o mundo revela-se atrelada ao desdobramento da sua essência social, sendo esta revelada pela disponibilidade histórica do homem de tornar-se social por meio de suas relações e interações, de modo a permitir a reorganização contínua da sua práxis. Em toda sua completude, este desdobramento constitui-se na perspectiva do histórico social de desenvolvimento do humano.

Nesta direção, compreendemos as objetivações genéricas para si relacionadas à dimensão inventiva/criadora do humano, o qual tem no social o seu substrato e a sua essência. Uma dinâmica, a qual abriga processos conscientemente dirigidos, de modo a permitir o desenvolvimento progressivo do gênero humano, abrangendo uma relação dialética entre as esferas da cotidianidade e da não cotidianidade.

Nesta perspectiva, consideramos profícuas à compreensão do modo como se estabelecem e se configuram as objetivações genéricas para si, o conceito de atividade de estudo⁴⁰, vinculado à escola russa, tendo em vista que a criação/invenção exige processos conscientemente dirigidos de modo a produzir transformações no fazer humano.

Davidov e Markova (1987), ao teorizar os processos que incidem na assimilação/apropriação da experiência histórico-social pelo homem, destacam os relacionados à atividade do sujeito, direcionada a dominar estas experiências convertendo as em meios de sua própria atividade, de modo a produzir transformações nas ações que realizam.

Estes autores ponderam que a dinâmica da apropriação da experiência socialmente elaborada pode acontecer de diferentes formas, em situações interativas ocasionais, mas nestes casos sua assimilação deriva destas, mas não de forma intencionalmente dirigida. Assim, a atividade de estudo caracteriza-se pela

⁴⁰ Este conceito é resultante de estudos direcionados a atividade de estudo em contexto escolarizado. Entretanto, as premissas abordadas no presente trabalho, referem-se às teses gerais deste processo, as quais consideramos possíveis de serem generalizados a outros contextos de estudo. Inclusive esta possibilidade é expressa por Davidov e Markova (1987, p.318) quando afirmam que “existen bases para suponer que ciertas tesis generales de esta teoría pueden ser aplicadas no solo a la enseñanza escolar, sino tambien a otros eslabones de la intrucción pública, por ejemplo, la enseñanza en el jardín de infantes, en los centros de estudios médios especializados, en las escuelas superiores. (Tradução nossa: existem bases para supor que certas teses gerais desta teoria podem ser aplicadas não somente ao ensino escolar, bem como a outros níveis de instrução pública, por exemplo, o ensino no jardim de infância, nos centros de estudos médios especializados, nas escolas superiores.

intencionalidade em produzir transformações a partir do desenvolvimento de novas capacidades, novos procedimentos de ação. Em suas palavras: “la principal diferencia entre esta y otras tareas consiste en que su finalidad y resultado es la transformacion de las cosas con las que actua el sujeto⁴¹” (DAVIDOV e MARKOVA, 1987, p. 324).

De acordo com os autores, a atividade de estudo refere-se ao processo pelo qual o homem avança de um conhecimento empírico, resultante da atividade sensorial direta do homem em relação aos objetos da realidade, o conhecimento do imediato na realidade, em direção ao pensamento teórico, no qual passa a compreender o fenômeno em movimento, estabelecendo relações entre as particularidades que interatuam no tempo e no espaço formando um sistema mais abrangente e generalizado. As operações, nesse âmbito, são realizadas por conceitos e não por representações imediatas do real.

Assim, o conteúdo principal da atividade é a assimilação de procedimentos gerais de ação na esfera dos conhecimentos científicos e as transformações qualitativas no seu desenvolvimento, que ocorrem sobre esta base, caracterizando uma atividade de autotransformação. Desta forma, a atividade de estudo refere-se, não somente ao domínio dos conhecimentos socialmente produzidos, mas, especialmente, às transformações e reestruturações que ocorrem mediante este processo.

Davidov (1987) postula como componentes da atividade de estudo: a compreensão, a realização e finalmente o controle e a evolução da atividade de estudo. A compreensão acerca da atividade de estudo abrange os processos de teorizações que são colocados em andamento, permitindo ao sujeito dominar as relações generalizadas na área de conhecimento em estudo, os quais abrangem as formas elevadas da consciência social, como a ciência, a arte, a filosofia e as demais produções socioculturais.

Este processo, por sua vez, se vincula à dimensão subjetiva implicada no direcionamento a determinado objeto de conhecimento, a qual expressa uma determinada necessidade, e conseqüentemente, uma mobilização pessoal. Ou seja, para que uma atividade de estudo seja desenvolvida há necessidade do envolvimento efetivo do sujeito ou, nas palavras de Heller (2008), o envolvimento da

⁴¹ Tradução nossa: a principal diferença entre esta e outras tarefas consiste em que sua finalidade e resultado é a transformação das coisas com as quais o sujeito atua.

inteira individualidade humana, o qual encontra neste direcionamento a possibilidade de responder a situações com que se defronta, permitindo, desta forma, reestruturar e transformar as ações que realiza.

No que se refere à realização da atividade de estudo, esta diz respeito ao direcionamento consciente acerca das ações desenvolvidas, abrangendo a compreensão sobre o que precisa ser realizado, bem como a definição de meios para concretizar tal empreendimento.

Manifesta-se, desta forma, como dimensões da concretização de uma atividade de estudo, a realização de ações que permitam a descentração das situações particulares, de modo que novas elaborações possam emergir. Traduz-se na possibilidade de expandir o campo experiencial do sujeito permitindo que a criação se estabeleça. Neste processo três elementos entram em jogo: a generalização, abstração e a elaboração de conceitos.

A generalização diz respeito ao movimento de caracterização que o sujeito realiza acerca dos elementos comuns de um determinado objeto, em relação a toda uma classe de objetos e fenômenos similares. Trata-se do destaque e identificação dos atributos comuns. Processo, o qual é dinamizado pela capacidade de abstração do sujeito, a partir da separação de certas qualidades do objeto, dissociando-as de outras qualidades. Assim, este processo expressa o movimento que vai de uma dimensão geral ao particular, abrigando a análise, a comparação, e a elaboração de uma síntese que posteriormente resulta em uma elaboração conceitual.

De acordo com Davidov e Markova (1987) expressar um objeto ou fenômeno na forma de um conceito significa compreender as relações que eles compreendem, o que extrapola a mera observação das propriedades intrínsecas em objetos e fenômenos singulares. Assim, como característica das elaborações conceituais está a sua relação com a transformação continua dos saberes empíricos, desenvolvidos mediante dedução e explicação; a relação entre o geral e o particular de modo a permitir que novas elaborações emergjam para além de uma dimensão imediata do objeto de conhecimento em questão.

Este processo de transformação abriga um longo processo de elaboração, o qual Vygotski (2003) relaciona ao processo de dissociação e ao de associação. O processo de dissociação caracteriza-se pela capacidade do sujeito em extrair traços isolados de um conjunto complexo de impressões. Já a associação compreende a união dos traços isolados em um novo conjunto. Ambos os mecanismos estão em

permanente integração, sendo esta dinâmica que permite que a criação se estabeleça, a partir de uma combinação dialética entre os antigos e novos conhecimentos (VYGOSTKI, 2003; ISAIA, 1998).

Um aspecto preponderante no processo refere-se ao caráter mediacional, no qual a atividade conjunta coloca-se como fundamental. A gênese da assimilação sempre passa pela atividade conjunta com outra(s) pessoa(s) (VYGOTSKI, 2003, 2007; DAVIDOV E MARKOVA, 1987). Este processo pode acontecer de diferentes maneiras, desde o contato com uma pessoa concreta até a comunicação com a humanidade, através da experiência que está fixada nos instrumentos de trabalho, a partir das obras científicas e artísticas. Nesta direção, a interação e os processos mediacionais são preponderantes, tendo em vista que não há como pensar o desenvolvimento criador, sem considerar as condições relacionais nas quais esta é desenvolvida, pois é na dimensão coletiva e compartilhada de construção, que este processo tem sua expressão maior.

A colaboração e o compartilhamento constituem-se na essência e no substrato deste processo, de modo a permitir que o homem exerça sua condição transformadora da experiência socialmente elaborada. O processo de elaboração do homem em relação ao mundo, do qual faz parte, envolve esforços conscientemente dirigidos, de modo a permitir que sua existência se defina como atividade e fruição social.

Compreender a natureza deste processo exige reflexão acerca das necessidades e mobilizações que incidem sobre as atividades que são colocadas em movimento pelo sujeito, bem como sobre as condições nas quais sua produção é desenvolvida, permitindo que os instrumentos colocados em movimento, possam ser elaborados e reelaborados de modo a ampliar o modo como o homem atua sobre o mundo, caracterizando, desta forma, a gênese do aperfeiçoamento de seus “órgãos artificiais”, ou seja, dos instrumentos elaborados e produzidos de modo a prover sua existência como humano genérico.

4 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Tomando a base de sustentação teórica adotada consideramos que a explicitação do desenho de uma investigação se caracteriza pela definição realizada pelo pesquisador acerca das dimensões de orientação da atividade desenvolvida, bem como o detalhamento sobre os modos operacionais que foram colocados em movimento para atingir os fins pretendidos na pesquisa em questão.

Este processo abrange a relação entre as dimensões práticas envolvidas no desenvolvimento do estudo e as dimensões teóricas, as quais se constituem no substrato reflexivo acerca das definições e ações empreendidas. Processo este que toma como pressuposto que o empreendimento teórico, não pode ser considerado como algo a ser aplicado sobre a empiria, mas se constitui-se na dinâmica que permite a reflexão e reconfiguração contínua desta.

Desta forma, na apresentação do desenho da investigação explicitamos primeiramente as dimensões de orientação da pesquisa, as quais se vinculam à temática norteadora do estudo, ao problema de pesquisa e aos objetivos dele decorrentes. Posteriormente, apresentamos os modos operacionais, trazendo considerações relativas à opção metodológica e ao detalhamento acerca dos instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa. Finalizamos trazendo as dimensões e as categorias resultantes da análise empreendida.

4.1 Temática

Esse trabalho toma como objeto de estudo a seguinte temática:

OS MOVIMENTOS DA PROFESSORALIDADE UNIVERSITÁRIA

4.2 Problema de pesquisa

Que movimentos são produzidos na tessitura da professoralidade universitária?

4.3 Objetivos da investigação

4.3.1 Objetivo geral

Compreender como se dá a tessitura da professoralidade universitária.

4.3.2 Objetivos específicos

- Identificar a repercussão das experiências formativas na produção da docência universitária;
- Reconhecer os processos engendrados na atividade do docente no que se refere à reprodução/ repetição e a criação/ invenção das práticas docentes;
- Compreender as relações entre os conhecimentos do campo específico e do campo pedagógico na produção da docência deste nível de ensino.

4.4 Abordagem metodológica para investigação

Considerando a temática apresentada e os objetivos almejados, optamos por desenvolver o estudo a partir da abordagem narrativa sociocultural, a qual, segundo

Bolzan (2006), se caracteriza pela sua dimensão qualitativa, pautada em análises dos processos de construção coletiva dos sujeitos. Coloca-se, assim, como imprescindível a atenção acerca das condições/mediações socioculturais a partir das quais os sujeitos se constituem.

Tomamos como pressuposto que nada pode ser compreendido de forma isolada, descontextualizada, sendo, portanto, necessário levar em conta a teia de significados e sentidos construídos num dado universo, dentro de uma determinada situação cultural, situado num certo tempo e espaço (VYGOTSKI, 2007, HELLER, 1982, 1991, BOLZAN, 2006).

De acordo com Vygotski (2007) a investigação acerca dos fenômenos humanos, exige a consideração de sua dinâmica processual de transformação retraduzidos por uma postura investigativa que busca analisar o processo de modo a compreender as relações dinâmicas ou causais, em oposição à enumeração das características externas de um processo. A análise não se prende à descrição do fenômeno e sim procura compreendê-lo na sua gênese.

Nesta perspectiva, a historicidade e a contextura social são assumidos como premissas investigativas, tendo em vista que os sujeitos/professores da investigação fazem parte de um determinado contexto histórico, que não cessa de se produzir, portanto, o conhecimento que podemos obter dele precisa considerar sua condição social de devir. Nesta direção, se expressa Freitas (2002) ao postular que na abordagem qualitativa narrativa os sujeitos precisam ser considerados na sua historicidade, datados, concretos, marcados por uma cultura (...) como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, sendo ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.

A opção pela abordagem narrativa está pautada na ideia de que o conhecimento acerca dos processos envolvidos na produção da docência implica compreendermos como os professores experimentam e interpretam as suas experiências, como elaboram seus pensamentos e ações de modo a configurar modos singulares de serem docentes.

De tal modo enfatizamos que a nossa pretensão neste estudo foi de nos aproximarmos dos valores e saberes construídos pelos professores em suas trajetórias formativas, como forma de melhor compreendermos os elementos constituintes de sua professoralidade, remetendo-nos à postura descrita por Bogdan e Biklen(1994) ao indicar que os investigadores que fazem uso deste tipo de

abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido as suas vidas, e estruturam o mundo social que vivem. Na perspectiva apontada por estes autores o processo de condução da investigação qualitativa implica o dialogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos.

Assim, tomamos como premissa a ideia de que ver e compreender o outro significa ver e compreender outra consciência. A leitura e a compreensão realizadas, a partir de uma abordagem narrativa, implicam a consideração de que estão em jogo nesse processo duas consciências (investigador e investigado), suscitando uma relação dialógica, de modo que a construção emergente se caracterize como uma construção coletiva e compartilhada de significados e sentidos. Desta forma, inspiramo-nos nas palavras de Vygotski quando diz:

(...) aqueles que estão acostumados ao pensamento solitário e independente não apreendem com facilidade os pensamentos alheios, e são muito parciais quanto aos seus próprios; mas as pessoas que mantêm um contato mais estreito apreendem os complexos significados que transmitem uma à outra (VYGOTSKI, 2005, p. 176).

Assim, nosso empenho ao longo do estudo foi nos aproximarmos dos sentidos e significados revelados pelos professores em suas narrativas, de modo a compreendê-los em suas idiossincrasias. Uma aproximação, conscientemente e intencionalmente dirigida, pois como destaca Freitas (2002) cada investigador tem certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor como uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala sendo orientada pela perspectiva teórica que conduz sua investigação.

As narrativas são produto da interação dos indivíduos, impregnada pela condição sociocultural destes sujeitos, não existindo fora de um contexto sócio cultural. Portanto, a expressão de um individuo singular revela conhecimentos decisivos sobre as condições sociais nas quais se dá o desenvolvimento.

Para Bolzan (2001, 2002, 2007) a possibilidade de contar sua história é uma maneira de dar corpo às ideias, crenças e valores, sendo também uma forma de estabelecer relações, de refletir e de produzir sentido e significado sobre seus percursos formativos. Desta forma, por meio da análise das narrativas dos

professores participantes dessa investigação foi possível fazer uma leitura dos sentidos conferidos a atividade docente, revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais/profissionais vividas neste contexto.

4.5 Contexto e sujeitos da investigação

4.5.1 O contexto

O contexto da investigação foi a Universidade Federal de Santa Maria. A opção por esta instituição se deu em razão de nossa proximidade em termos de localização e inserção acadêmica nesta instituição. A proximidade favoreceu os encaminhamentos e adaptações que se fizeram necessárias, principalmente no que se refere ao agendamento e à realização das entrevistas com os sujeitos colaboradores da investigação. Além disso, acreditamos que esta seleção é pertinente principalmente pelo reconhecimento acadêmico desta instituição no contexto do ensino superior brasileiro.

A instituição pode ser indicada como a primeira universidade inaugurada fora dos eixos das capitais dos estados no Brasil. Criada em 1960, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) caracteriza-se como uma Instituição Federal de Ensino Superior, constituída como Autarquia Especial vinculada ao Ministério da Educação, gozando de autonomia didático científica, disciplinar, administrativa e financeira. Localizada no centro geográfico do estado do Rio Grande do Sul, distante 290 km de Porto Alegre, constitui-se como importante fator de desenvolvimento do município de Santa Maria, e do entorno.

A atual estrutura desta instituição é composta de 13 unidades universitárias: Centro de Artes e Letras (CAL), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Tecnologia (CT) e Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), Centro de Educação Superior Norte -RS/UFSM- CESNORS,

Colégio Agrícola de Frederico Westphalen- CAFW, Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial (CTSM) e Reitoria.

A Instituição mantém 136 cursos de graduação, incluindo, licenciatura, bacharelado e tecnológico, 128 de pós-graduação, sendo destes 60 em nível de especialização, 45 de Mestrado, 22 de doutorado.

O corpo discente é composto por 25.495 estudantes, em todas as modalidades de ensino (dados do 1º semestre de 2011), representando um expressivo aumento ao contingente constituído no 1º semestre de 2009, o qual abarcava 18.489, em cursos permanentes, distribuídos entre os três níveis de ensino, dos quais 13.322 são do ensino de Graduação, 2.261 do ensino de Pós-Graduação e 2.906 do ensino Médio e Tecnológico. Ainda, a UFSM possui 1.021 alunos matriculados no 2º sem 2009, Vestibular Extraordinário⁴². Este aumento foi reflexo da adesão da UFSM ao processo de expansão das Universidades.

O quadro pessoal conta 4.159 servidores, incluindo os docentes do ensino superior, docentes de ensino médio, técnico e tecnológico e técnicos-administrativos em educação (dados de dezembro de 2010). O corpo docente do ensino superior, mais especificamente, está composto atualmente com 1.380 docentes, sendo que destes 52 possuem formação em nível de pós-doutoramento, 941 são doutores, 301 são mestres e 60 são especialistas e 26 graduados.

Com relação às atividades acadêmicas dos professores desta universidade, de acordo com a Resolução nº 018/83 a qual dispõe sobre as atividades de magistério superior dos docentes da Universidade Federal de Santa Maria, são consideradas próprias deste trabalho ações “pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que indissociáveis visem à aprendizagem, à produção de conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura; bem como as atividades relativas à direção e assessoramento, chefia e coordenação entre outros cargos administrativos” (p. 2).

O plano de carreira docente baseia-se na Lei N. 11344, de 08 de setembro de 2006, publicada no DOU, de setembro de 2006, a qual prevê a discriminação de cinco classes relativas à carreira do magistério superior: professor auxiliar, professor assistente, professor adjunto, professor associado e professor titular.

⁴²Informações obtidas no site www.ufsm.br (PDI/UFSM/2011-2015).

Para professor auxiliar e assistente a titulação exigida geralmente abrange a titulação de especialista e de Mestre, respectivamente. Já para professor adjunto a exigência é do título de doutor. Cada uma destas classes compreende quatro níveis, com exceção da classe de professor titular que possui um nível apenas. A passagem de um nível para outro, dentro da classe é realizada após interstício de dois anos, mediante avaliação de ensino, pesquisa e extensão docente (PDI, 2011-2015, p. 195).

De acordo com o mesmo documento, a progressão na carreira poderá ocorrer exclusivamente por titulação e desempenho acadêmico, de um nível para outro imediatamente superior, dentro da mesma classe ou de uma classe para outra classe, exceto para a de professor titular.

De acordo com a Resolução n. 026/08, de 11.11.2008, o desempenho acadêmico vincula-se a critérios relativos a números de horas aulas ministradas na graduação e pós-graduação, à produção intelectual em termos de publicações realizadas “formas usuais e pertinentes aos ambientes acadêmicos específicos, avaliados de acordo com a sistemática utilizada pela coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior- CAPES e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq para as diferentes áreas” (art. 5º – inciso II), bem como atividades relativas a cargos administrativos e atividades vinculadas à extensão universitária.

Há duas distinções para os encargos didáticos: os diretos e os indiretos. Com relação aos cargos diretos estão as atividades relativas à ministração de disciplinas incluídas no cadastro de disciplinas da Universidade, bem como orientações de trabalhos de conclusão de cursos, de estágios supervisionados obrigatórios, de monografias, de dissertações e de teses. Indiretamente estão indicadas atividades relativas ao preparo das aulas, participação em reuniões em nível de departamento, de curso e de centros; participação em colegiados; e participação em bancas examinadoras.

Como encargos da pesquisa são definidos o desenvolvimento de pesquisas e a orientação de bolsistas de iniciação científica. Como encargos de extensão estão definidas “atividades que promovam a interação entre a universidade e a comunidade de maneira a realimentar o sistema de ensino e a acelerar os processos de desenvolvimento” (PDI, 2011-2015).

4.5.2 Os sujeitos da investigação

Os sujeitos colaboradores desta investigação são professores atuantes na Universidade Federal de Santa Maria. A intenção inicial foi a de trabalhar com um grupo de 15 professores, tendo como critério de seleção dos sujeitos, os seguintes aspectos:

- professores oriundos de cursos de licenciatura com experiências na prática no seu ofício primário;
- professores oriundos de cursos de licenciatura com experiência exclusiva no ensino superior universitário ;
- professores bacharéis com experiência na prática no seu ofício primário;
- professores bacharéis com experiência exclusiva no ensino superior universitário.

No que se refere à especificidade dos cursos de atuação, bem como a dos de origem estes aspectos não foram levados em conta para a seleção dos sujeitos desta investigação. A prerrogativa adotada se deu somente com relação aos critérios acima mencionados e à livre adesão dos sujeitos para o desenvolvimento deste estudo.

Para compor a amostra da investigação primeiramente obtivemos junto, à Pró-Reitoria de Recursos Humanos da instituição, a relação de nomes dos professores atuantes nos cursos de graduação e licenciatura presenciais ofertados em Santa Maria, bem como dos departamentos a que estão vinculados. De posse destas informações, nossa primeira ação proposta direcionou-se ao contato com as chefias destes setores para apresentar o projeto e solicitar a colaboração na identificação de prováveis sujeitos desta pesquisa. Entretanto, a orientação, nestes espaços, se deu de modo geral para que o contato fosse estabelecido mediante convites pessoais direcionados aos próprios professores, sem que houvesse a mediação destes setores.

Assim, a reorganização dos encaminhamentos se fez necessária, a qual contemplou a identificação de um conjunto de professores que atendessem os critérios elencados para compor a amostra, a partir da listagem obtida junto à Pró-

reitoria de Recursos Humanos desta universidade, bem como a conferência a partir dos seus currículos lattes. Foram encaminhados convites a um conjunto de 16 professores, explicitando a pesquisa a ser realizada, bem como o interesse acerca de sua colaboração para o desenvolvimento do estudo. Deste conjunto de professores, obtivemos o retorno e o aceite da participação de 08 oito professores, que demonstraram interesse e disponibilidade em participar do estudo.

A seguir, apresentamos as informações relativas a este conjunto de professores. Incluímos para fins de detalhamento, o tempo de serviço no magistério superior e as unidades universitárias de vínculo dos docentes. Entretanto, ressaltamos que estes aspectos não foram levados em conta na definição inicial da amostra. Os sujeitos colaboradores desta investigação são:

- **cinco professores oriundos do bacharelado:**

- A professora MED⁴³, bacharel em Medicina. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, formação realizada quando já atuava no magistério superior há 14 anos. Esta professora desenvolve seus estudos do doutorado na área da Educação, aqui na UFSM. Atua há 23 anos no magistério superior vinculada ao Departamento de Neuropsiquiatria. Com relação à experiência no ofício primário, possui vinte nove anos de serviço, sendo destes vinte e três anos concomitante, com a docência.

- A professora ODO, bacharel em Odontologia pela Universidade Federal de Santa Maria; Mestre em Odontologia pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutorado Sanduíche em Odontologia (Estomatologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Universidade de Salzburg - Áustria. Está no magistério superior aproximadamente há dez anos, vinculada ao departamento de Estomatologia. Com relação ao ofício primário, a professora ODO não possui experiência profissional.

- O professor VET1, bacharel, mestre e doutor em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como professor no magistério superior

⁴³ Os professores ao longo do estudo serão referenciados a partir de siglas, como forma de manter o anonimato dos participantes

há dezessete anos, vinculado ao Departamento de Morfologia. Com relação à experiência no ofício primário, nele atuou por aproximadamente seis anos.

- O professor VET2, bacharel em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre e Doutor em Anatomia dos Animais Domésticos e Silvestres pela Universidade de São Paulo. Atua há três anos na UFSM, vinculado ao Departamento de Morfologia, mas com extenso tempo de serviço em outra instituição de ensino superior privado, na qual foi professor por trinta e dois anos. Com relação ao ofício primário, nele atuou, por aproximadamente dez anos.

- O professor CIC, bacharel em Sistemas de Informação pelo Centro Universitário Franciscano. Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua na UFSM há dois anos vinculado ao Colégio Técnico Industrial, mas já atuava como professor há oito anos, em Institutos Federais e instituições de ensino superior. Com relação à experiência no ofício primário, o professor CIC teve nele uma inserção de aproximadamente cinco anos.

- **três professores oriundos de licenciatura sendo destes:**

- A professora MAT, licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutorado em Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua há dois anos na instituição vinculada ao Departamento de Matemática. Com relação à experiência no ofício primário, não teve inserção profissional no contexto da educação básica. Atuou como professora substituta, no período em que antecedeu sua formação em nível de pós-graduação.

- A professora BIO, licenciada em Ciências Biológicas, (Licenciatura Curta) pela Universidade Católica de Pelotas; Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria; Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou estágio Pós-doutoral na Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales da Universidad de Sevilla/Espanha. Atua no magistério superior há dezesseis anos.

Com relação à experiência no ofício primário, a professora BIO atuou por um período relativo há aproximadamente 10 anos na educação básica.

- A professora PED, licenciada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua há três anos no magistério superior, vinculada ao departamento de Metodologia do ensino. Com relação à experiência no ofício primário, a professora PED esteve inserida no contexto de atuação na educação básica por 26 anos.

Os quadros abaixo expressam as informações destacadas:

4.5.2.1 Professores colaboradores com relação ao curso de formação inicial

Bacharéis	Licenciados
Professor VET1	Professor MAT
Professor VET2	Professor BIO
Professor MED	Professor PED
Professor ODO	
Professor CIC	

Quadro 1 – Relação dos sujeitos da pesquisa com relação ao curso de formação inicial/ofício primário

4.5.2.2 Professores colaboradores com relação à inserção profissional no ofício primário

Inserção menos de 5 anos	Inserção mais de cinco anos
Professor MAT (NT)*	Professor VET1 (6 anos)
Professor ODO (NT)*	Professor VET 2 (10 anos)
Professor CIC (5 anos)	Professor PED (26 anos)
	Professor MED (29 anos)
	Professor BIO (10 anos)

Quadro 2 – Relação dos sujeitos da pesquisa com relação à inserção profissional no ofício primário

*Não teve inserção profissional no ofício primário

4.5.2.3 Professores colaboradores com relação ao tempo de atuação no magistério superior

Atuação há menos de 10 anos	Atuação há mais de dez anos
Professor MAT (3 anos)	Professor VET1 (17 anos)
Professor ODO (7 anos)	Professor VET2 (35 anos)
Professor CIC (10 anos)	Professor BIO (16 anos)
Professor PED (3 anos)	Professor MED (23 anos)

Quadro 3 – Relação dos sujeitos da pesquisa com relação ao tempo de atuação no magistério.

4.6 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Por tratar-se de um estudo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processo de construção social e profissional (BOLZAN, 2001, 2002, 2007), o meio pelo qual desenvolvemos a investigação foi de entrevistas semi estruturadas,

tendo-as como espaço narrativo, no qual os professores foram estimulados/convidados a [re]visitar seus percursos formativos, possibilitando com isso, a reflexão acerca das repercussões das diferentes experiências formativas no processo de construção da docência universitária.

Na perspectiva apontada por Freitas (2002), a entrevista, nesta abordagem, não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como um espaço de produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. Nesta direção, as enunciações expressas dependem da situação concreta em que se realizam, e da relação que se estabelece entre os interlocutores.

Tal situação, portanto, precisa ser cuidadosamente organizada pelo pesquisador de modo a construir momentos de estudo adequados à investigação pretendida. Assim, neste empreendimento se fez necessário a identificação de conceitos centrais e temas a serem explorados nos procedimentos de pesquisa, bem como a organização de um esquema investigativo que viabilizasse a adaptação e o redirecionamento das questões de modo a contemplar as diferentes nuances manifestadas no decorrer das entrevistas. Nesta perspectiva, optamos pela definição de tópicos guias para a realização das entrevistas, as quais foram realizadas em duas etapas. A primeira foi direcionada à trajetória pessoal e profissional dos professores participantes da investigação e a segunda enfocou a prática docente, mais especificamente, o trabalho pedagógico. Desta forma, optamos por elencar tópicos para cada uma destas etapas, organizando um esquema básico de temáticas a serem exploradas no decorrer da entrevista, as quais foram sendo adaptadas e [re]organizadas conforme o encaminhamento das entrevistas.

ETAPAS	TÓPICOS GUIAS
1ª ETAPA	<p>Trajetória de formação e opção pela docência universitária</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formação acadêmica -Eventos e marcas da trajetória prévia ao ingresso na docência universitária - Aspectos direcionadores à docência universitária <p>Trajetória na docência universitária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exigências e desafios da docência universitária - Eventos e marcas da trajetória docente universitária - Fontes da aprendizagem da docência
2ª ETAPA	<p>Concepções docentes sobre ensinar e aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compreensões sobre o ensinar e o aprender <p>Organização do trabalho pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elementos destacados na organização didático-pedagógica -Aspectos destacados nas tomada de decisões sobre o ensino -Experiências de aula (de êxito e de fracasso)

Quadro 4 – Tópicos guia das entrevistas

Os tópicos guias apresentados constituíram-se em elementos basilares à compreensão almejada nesta investigação. Para fins de registro das entrevistas, utilizamos a gravação, a partir da qual foram feitas as transcrições das falas dos professores em seu conteúdo literal, para posterior análise das narrativas. Em cada uma das etapas, o procedimento adotado foi o seguinte: primeiramente a realização da entrevista seguindo os tópicos guias, incluindo questionamentos que se fizessem no decorrer da conversação. Finalizada esta etapa, fizemos a transcrição das narrativas docentes. De posse desta, conduzimos uma nova entrevista de modo a esclarecer e aprofundar elementos que emergiram na primeira etapa.

Assim, este processo permitiu a retomada de aspectos que, no momento da entrevista, não foram suficientemente explorados e, ainda, possibilitou contemplar aspectos suscitados aos professores colaboradores, posteriormente ao momento da entrevista, viabilizando a inclusão daqueles considerados mais significativos.

Ao concluirmos estes procedimentos, a transcrição final foi encaminhada aos professores para aprovação e, ajustes, bem como para o consentimento à sua utilização. Finalizado este processo demos início à análise das narrativas docentes.

4.7 Considerações de caráter ético pertinentes à pesquisa

Dentre as considerações éticas referentes à realização desta investigação, esclarecemos que a mesma esteve em consonância com as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, através do site <http://www.ufsm.br/cep>. Dentre as orientações destacamos: a autorização institucional, a redação e a assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos participantes no ato da entrevista, a adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo Comitê, a emissão da folha de rosto pelo SISNEP e o registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação.

Após, os procedimentos mencionados, o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação e aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria. Somente após estes trâmites e que se deu o contato e agendamento com os sujeitos colaboradores do estudo.

Este processo se deu individualmente, e ressaltamos a cada um dos professores participantes informações sobre o estudo, bem como sobre a livre iniciativa de participar da mesma, explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A partir do aceite da participação foram agendadas as entrevistas em horários e locais de acordo com a disponibilidade dos professores colaboradores.

4.8 Dimensões e as categorias de análise

O processo de análise e de categorização exigiu uma constante retomada dos objetivos almejados na investigação, bem como do campo teórico que a respalda; aliando-se ao desafio diante do denso material obtido a partir das entrevistas

semiestruturadas com os professores colaboradores do estudo. As distintas características e matizes dos percursos formativos dos professores se revelaram fomento a uma constante reelaboração das compreensões obtidas em cada etapa.

Como percurso empreendido no processo de análise e categorização, primeiramente realizamos a análise preliminar de cada uma das entrevistas, procurando destacar os aspectos presentes nas narrativas docentes, os quais permitissem compreender os percursos de cada um dos colaboradores.

Esta dinâmica de análise possibilitou a identificação de eixos delineadores, os quais consideramos centrais à compreensão dos processos envolvidos na produção da docência universitária, que tem como pano de fundo as seguintes dimensões:

- **Dimensão mobilizadora** que se refere a aspectos relativos ao direcionamento para a docência, expressando a relação entre necessidade e motivações que incidem sobre a produção docente.
- **Dimensão concretizadora** que abrange os modos como a docência se efetiva, no que se refere às estratégias de ação dos professores diante da organização do trabalho pedagógico.
- **Dimensão contextual** que envolve as condições relativas à contextura social e cultural na qual a docência é produzida, abrangendo as exigências, concepções e valores acerca da atuação docente neste nível de ensino, bem como as condições institucionais.

Estes eixos emergiram da confluência entre o aporte teórico que sustenta a investigação, a leitura e a análise preliminar, à luz dos objetivos almejados. Este processo foi basilar para os encaminhamentos subsequentes, os quais contemplaram a retomada de cada uma das entrevistas, colocando em destaque os elementos categoriais. Finalizada esta etapa passamos à transversalização dos elementos categorias de cada uma das entrevistas, produzindo um único registro, de modo a evidenciar os elementos recorrentes nas narrativas docentes, os quais deram origem as categorias.

Nesta perspectiva, as categorias resultantes desta análise foram denominadas de **docência no imediatismo** e **personificação da docência**. A identificação destas categorias permitiu-nos destacar a produção do ser professor como um processo ascendente de construção, o qual tem, na configuração e

reconfiguração da atividade de produzir-se como professor, a expressão do devir professoral.

O destaque em sua ascendência revelou a produção docente sendo permeada por movimentos oscilatórios, os quais foram denominados de **movimento de particularização** e **movimento de individuação**. Uma dinâmica que revela desafios e enfretamentos relacionados ao modo como a docência é compreendida e [re]significada ao longo dos percursos docentes, tendo em vista as condições concretas de sua produção.

Como forma de apresentar a compreensão alcançada no estudo, explicitamos, nesta seção, primeiramente a caracterização dos movimentos e posteriormente explicitamos as categorias com suas características, destacando o modo como os movimentos permearam os distintos modos de produção da docência, referidos pelas categorias.

Com relação ao **movimento de particularização**, destacamos sua emergência relacionada a generalizações espontaneamente dirigidas na organização do trabalho pedagógico, caracterizando a reprodução /repetição na atividade de produção da docência. Nesta perspectiva, este movimento caracteriza-se pela manutenção e subsunção das práticas docentes à esfera da cotidianidade, expressando a regra e a normatização da ação docente como elementos deste processo. Sua configuração permite destacá-lo como a interrupção do fluxo do devir docente, favorecendo com que a alienação do cotidiano da docência se constitua.

No que se refere ao **movimento de individuação** ele se relaciona à elaboração acerca das práticas docentes, comportando a possibilidade de expansão do espectro compreensivo e relacional das ações desenvolvidas. Abrange a suspensão da cotidianidade docente, revelada por ações conscientemente dirigidas, de modo a permitir que novas e distintas integrações ocorram, caracterizando-se pela criação/invenção docente. Nesta perspectiva, o movimento de individuação reflete os processos de teorização acerca das práticas docentes, que têm na atividade de estudo docente⁴⁴ a possibilidade de transformações e o descortinar de

⁴⁴ Pautamos nossa compreensão acerca da atividade de estudo docente a partir dos estudos de Isaia (2006) que denomina este processo como mecanismo que aciona o processo de aprender a ser professor envolvendo estratégias de ação que incidem na incorporação e na recombinação das experiências e conhecimentos próprios à área de atuação docente.

novos percursos a serem trilhados pelos docentes. Sua dinâmica expressa o devir docente, permitindo a superação das condições alienantes do cotidiano.

Importa referir que os movimentos descritos se revelam como dinâmicas presentes em ambas as categorias, expressando repercussões distintas, tendo em vista as rupturas e continuidades que emergem ao longo do processo de produção da docência e que são constituintes da aprendizagem do ser professor. Assim, apresentamos o detalhamento das seguintes categorias: **docência no imediatismo e personificação da docência**:

A categoria **docência no imediatismo** abrange os percursos formativos que direcionam os professores ao magistério superior, bem como as condições nas quais se dá a iniciação docente. Como elementos desse direcionamento estão as **apreciações valorativas ao ingresso do magistério** que expressam as condições socioculturais em forma de exigências, concepções e valores acerca da atuação docente neste nível de ensino. Destacamos as apreciações valorativas vinculadas à ideia de valor de uso, designando os produtos socioculturais que o professor considera e utiliza na produção de sua existência docente. Processo, que abrange as múltiplas integrações da tríade sentir, pensar e agir constituintes das experiências docentes (MARX, 1844; LUCKAS, 1986; HELLER, 1982a).

A **docência no imediatismo** reflete os dilemas e os desafios expressos pelos professores ao se verem diante da iniciação docente, tendo em vista o **predomínio de experiências de formação direcionadas ao domínio do conhecimento do ofício primário**. Desse modo, **o pragmatismo e a analogia a vivências em contextos distintos ao do magistério superior** manifestam-se na produção docente do imediatismo. Processos caracterizados, na maioria das vezes, como **mediações espontaneamente produzidas**.

Logo, a **docência no imediatismo** caracteriza-se pela necessidade premente de produzir um modo de ser docente na cotidianidade, que tem a sua configuração revelada pela predominância do **movimento de particularização** e a emergência incipiente do **movimento de individuação**. Isto equivale a dizer que a **docência no imediatismo** se caracteriza pela **preponderância da reprodução/repetição e uma criação/invenção incipiente**⁴⁵. Sua produção se vincula à utilização de esquemas

⁴⁵ Os conceitos de reprodução/repetição e criação/invenção referendam tanto os estudos de Heller (1991) sobre práxis repetitiva e inventiva, como os de Vygotski (2003) sobre a dimensão reprodutora e criadora da atividade Humana. Assim, ao longo do estudo, usamos a denominação

generalizados de forma acrítica, tendo em vista que os saberes do domínio pedagógico e sua relação com a prática docente, neste nível de ensino, não foram objeto de estudo e de uma reflexão sistemática; a **criação/invenção** é caracterizada pela reconfiguração, ainda que **incipiente**, dos modos de pensar e fazer docente, inaugurando uma prática, ainda, não experienciada pelos profissionais que adentram o magistério superior.

Nesta direção, **rupturas e continuidades com o ofício primário** emergem, deixando evidenciar as incompletudes formativas, expressas pelos docentes. As experiências no ofício primário são tomadas como elementos teórico-práticos capazes de suplantá-las. Desta forma, as necessidades manifestas e não objetivadas são expressas pelos sentimentos de **angústia e de insegurança** que marcam a produção da docência no imediatismo. Aspectos potencializados pela ausência de espaços de compartilhamento acerca do fazeres e saberes que abrangem o trabalho pedagógico no contexto de iniciação dos docentes, fazendo com que se alie a angústia e a insegurança, o sentimento de **solidão pedagógica**.

Assim, a **docência no imediatismo** expressa a busca de conexões entre os conhecimentos específicos advindos dos domínios de formação dos professores e o modo de configuração de uma prática, ainda, não experienciada. Revela desafios e enfrentamentos docentes, diante de uma contextura social, na qual expressa e legitima que o domínio do conhecimento do ofício primário ou a prática da profissão seriam capazes de garantir uma produção docente exitosa.

No que se refere à **personificação da docência**, ela se caracteriza pelo processo de reconfiguração da docência no imediatismo, em direção, a um modo singular de ser docente. Destacamos sua produção vinculada às [re]significações atribuídas pelos professores às experiências vividas na concretização do trabalho pedagógico, revelando as idiosincrasias inerentes a este processo.

As **apreciações valorativas à permanência no magistério superior** expressam elementos direcionadores à qualificação da existência como professores. A responsabilidade e o comprometimento com a profissão docente tonalizam este

reprodução/repetição para expressar a dinâmica impressa na produção da docência relacionada à utilização de esquemas já generalizados em situações precedentes revelando a reprodução de experiências já vividas. No que se refere à criação/invenção, refere-se a reconfiguração das ações e operações, a partir da objetivação de novas necessidades, caracterizando objetivações em níveis que ascendem de níveis mais elementares, para formas mais elaboradas.

processo, configurando os aspectos valorados pelos professores para concretização do trabalho pedagógico.

Diferentemente da produção da docência no imediatismo, a qual toma as experiências externas à docência como substrato do pragmatismo docente, a personificação da docência constitui-se a partir da configuração de **analogias às situações que os professores vivenciam no contexto próprio de atuação**. Nesta perspectiva, a personificação da docência abrange a **composição de um repertório de saberes**, que os professores mobilizam na organização do **trabalho pedagógico**, os quais se constituem numa matriz apreciativa que direciona e governa suas ações.

Este repertório é composto por elementos de **reprodução/repetição e de invenção/criação** os quais se alteram, revelando o modo como as exigências do trabalho pedagógico são percebidas e objetivadas ao longo da prática docente. Nesta direção, **rupturas e continuidades** constituem o processo de personificação da docência repercutindo-se em múltiplas integrações entre o sentir, pensar e agir docente. O processo de personificação é composto por um processo mais elaborado acerca dos fazeres relativos ao domínio do campo pedagógico, permitindo que se aliem ao domínio do campo específico, saberes obtidos e validados na docência em ação, diferentemente da docência no imediatismo, no qual o domínio do conhecimento do ofício primário se revela como o substrato capaz de garantir o êxito.

A análise das narrativas docentes permitiu-nos identificar distinções no processo de personificação da docência, de modo a destacar a incidência dos movimentos de individuação e de particularização como destaque dos diferentes desenhos professorais expressos nas narrativas docentes.

No que se refere ao **movimento de particularização**, temos que de modo especial, se destaca pela **preponderância da relação professor conteúdo na docência em ação**, de modo a **subsumir os processos interativos que emergem**, explicitando o predomínio de uma expansão sem conflitos. A insegurança frente ao ainda não vivido e a ameaça ao que os professores consideram compor a autoridade docente revelam-se como elementos que incidem, para que o movimento se constitua, na personificação da docência. Um processo incrementado pela **ausência de espaços de compartilhamento acerca dos fazeres e saberes que**

compõem o trabalho pedagógico e de atividade docente de estudo relativa ao domínio do campo pedagógico.



Com relação ao **movimento de individuação**, podemos dizer que este processo se revela atrelado às práticas docentes que tomam as interações ocorridas no trabalho pedagógico como elemento dinamizador das ações a serem produzidas. Evidenciam-se, desta forma, **a abertura e a disposição para os processos interativos que emergem no trabalho pedagógico**, abrigando uma reorganização contínua e definidora da atividade de ensino. O confronto e o questionamento revelam-se como marcadores do movimento de individuação na personificação da docência, manifestando a **consciência da incompletude**, a **disposição ao autoabandono** e a **ampliação dos sentimentos orientativos** como aspectos inerentes a este. Revela os encontros docentes na busca de suas incompletudes.

Evidenciamos que as experiências docentes como: a formação pedagógica, e a atuação em disciplinas de inserção prática para a qual os professores formam⁴⁶, favorecem a emergência do **movimento de individuação**, tendo em vista que incidem **na disposição à abertura aos processos interativos que permeiam o trabalho pedagógico**.

Nessa direção, os **espaços de socialização e de compartilhamento das práticas pedagógicas** docentes revelam a **atividade docente de estudo** como elemento que permite que a **personificação da docência** se constitua como um processo contínuo de teorização acerca das escolhas e definições que a docência abriga. Nesta perspectiva, a categoria de **personificação da docência** põe em relevo o esforço empreendido pelos docentes de colocarem em andamento suas compreensões acerca dos processos implicados na aprendizagem do ser professor. Revelam nos movimentos de **individuação** e de **particularização** as dinâmicas que incidem no aprender a ser professor no contexto do magistério universitário.

⁴⁶ Fazemos referência às disciplinas como estágios curriculares, os quais aliam o ensino ao contexto prático da profissão para quais os professores formam.

O quadro que segue sintetiza o processo de construção das categorias:

P R O F E S S O R A L I D A D E	EIXOS DELINEADORES DA PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA	ELEMENTOS CATEGORIAIS DAS CATEGORIAS	CATEGORIAS
	Dimensão mobilizadora  Dimensão concretização de  Dimensão contextual	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciações valorativas ao ingresso ao magistério. - Predomínio no domínio do conhecimento do ofício primário como experiências formativas. - Pragmatismo docente e analogias a experiências vividas em contextos externos à docência; - Trabalho pedagógico resultante de mediações espontaneamente produzidas. - Rupturas e continuidades com o ofício primário; - Preponderância da reprodução, caracterizando uma criação incipiente da docência. - Insegurança e angústia pedagógica. - Solidão pedagógica; 	Docência no imediatismo
Dimensão mobilizadora  Dimensão concretização de  Dimensão contextual	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciações valorativas a permanência ao magistério; - Analogias a experiências vividas no exercício próprio docente; - Composição de um repertório de saberes e fazeres acerca do trabalho pedagógico. - Aspectos reprodutores/repetitivos se alternam a criadores/inventivos. - Expansão do processo de teorização acerca das práticas docentes. - Rupturas e continuidades com o ofício primário; 	Personificação da docência	

Quadro 5 – Quadro síntese das categorias de Análise

O quadro dos movimentos dinamizadores das categorias:

	CATEGORIAS	MOVIMENTOS DINAMIZADORES
P R O F E S S O R A L I D A D E	Docência no imediatismo	Particularização Organização do trabalho pedagógico realizado a partir de esquemas generalizados de forma acrítica Ausência de espaços de compartilhamento acerca dos saberes e fazeres que compõem o trabalho pedagógico Alienação do cotidiano Preponderância do conhecimento do ofício primário sobre o conhecimento pedagógico
		Individuação Criação/invenção incipiente Suspensão e rupturas com as ações até então produzidas no ofício primário - Reconfiguração dos esquemas já existentes acerca do ser professor.
	Personificação da docência	Particularização Organização do trabalho pedagógico realizado a partir de generalizações espontaneamente dirigidas. Centralidade na relação professor, conteúdo; Manutenção e subsunção das práticas docentes à esfera da cotidianidade. Estratégias de avaliação da ação docente fechadas sobre si - jurisprudência particularista. Ausência de espaços de compartilhamento acerca dos saberes e fazeres que compõem o trabalho pedagógico
		Individuação Valorização da pesquisa e do domínio do conhecimento do ofício primário - predomínio de atividade docente de estudo direcionada ao domínio do campo do ofício primário. Alienação do cotidiano Consciência da incompletude, disposição ao auto-abandono Confronto e o questionamento; Abertura e disposição para os processos interativos que permeiam o trabalho pedagógico; Postura autocrítica sobre as práticas produzidas. Ampliação dos sentimentos orientativos Socialização e compartilhamento das práticas pedagógicas Atividades de estudo docente direcionadas ao domínio do campo pedagógico.

Quadro 6 – Quadro síntese dos movimentos dinamizadores das categorias

5 TECENDO OS FIOS DO FAZER-SE PROFESSOR

Compreender os processos que perfazem a tessitura da professoralidade é foco deste estudo. Somos movidas pelo entendimento de que a docência não se esgota na prática de ensinar, no chamado aprender fazendo. Ela é antes disso, composta por um processo que se constitui na confluência entre o fazer docente e o pensar sobre este fazer.

Assim, ao nos focarmos na análise da atividade no magistério superior, destacamos como problemática a compreensão dos processos envolvidos na produção do ser professor, de modo a permitir a identificação e a compreensão acerca dos movimentos que o constituem.

Com este intuito fomos ao encontro de professores que exercem suas atividades docentes na Universidade Federal de Santa Maria, objetivando investigar a repercussão das experiências formativas na produção da docência universitária, reconhecendo os processos engendrados na atividade do docente no que se refere à reprodução/ repetição e criação/ invenção da docência universitária, bem como compreender as relações entre os conhecimentos do campo do ofício primário e do campo pedagógico na produção da docência deste nível de ensino.

Nesse sentido, evidenciamos que a professoralidade universitária abrange a confluência de uma produção docente no imediatismo em direção a um processo de personificação, o qual tem nos movimentos de individuação e de particularização a dinâmica de sua produção. Nesta perspectiva, passamos a explicitar a partir das narrativas docentes as peculiaridades de cada sujeito envolvido no processo de fazer-se e de produzir-se para a docência.

5.1 A docência no imediatismo

A cada instante há na vida um novo conhecimento a encontrar, uma nova lição despertando, uma situação nova, que se deve resolver (...) aqueles que, afinal constroem alguma coisa no mundo organizam suas atividades para vencer a experiência que se lhes apresenta. Vencem-na pela inteligência, com que aceitam, pelos poderes com que a compreendem, pela interpretação e o estímulo que a seu respeito são capazes de formular

Cecilia Meireles

Almejando trazer ao debate elementos capazes de fomentar a reflexão sobre a produção da docência universitária, pensamos ser imprescindível, inicialmente, investigar o que leva uma pessoa a exercer a docência, como isto vai se configurando no decorrer da trajetória formativa, de modo a destacar os elementos mobilizadores da assunção do exercício docente.

Compreendemos a docência relacionada ao desenvolvimento de uma atividade, a qual abrange a configuração e reconfiguração contínua das ações e operações de modo a objetivar necessidades que emergem ao longo do percurso dos professores. Segundo Vygotski (2004) e Leontiev (1988) toda atividade pressupõe um objetivo a ser alcançado, objetivo este que tem sua raiz nas exigências e necessidades engendradas pelo contexto sociocultural. Neste sentido, é possível afirmar que a compreensão sobre a atividade de aprender a docência implica a reflexão sobre os motivos e as necessidades engendradas socialmente para a assunção da docência como profissão. Logo, destacamos nas narrativas dos professores participantes deste estudo os motivos que os conduziram ao magistério superior.

Os professores, ao manifestarem seus direcionamentos à docência, revelaram esta decisão permeada por uma variada gama de motivos sejam eles vinculados às experiências no ofício primário, pendoros naturais ou ofertas de trabalho, como destacam as narrativas que seguem:

Quando eu terminei a residência, fui ficando no hospital, como eu convivia lá, uma hora um professor pedia para eu dar uma aula aqui, outra hora ali, aí eu fui gostando (...) Quando surgiu a oportunidade de fazer concurso para professor substituto, eu nem pensei, para mim era natural, aquilo ali (...) Foi natural, uma continuidade. Eu nem questionei se eu faria ou não faria o concurso, para mim era uma coisa que eu queria, era natural, nem questionei (Professora MED).

Então, surgiu a oportunidade de começar a dar aula de programação nesta empresa. Eu ia lá e dava aula (...) Ali eu comecei a pensar na possibilidade da docência. Dentro da sala de aula às vezes, via algum colega com dificuldades, às vezes, eu ia lá ajudava, discutia, enfim, foi algo que foi acontecendo. Dizer que eu pensava em ser professor quando eu comecei a graduação, isso não. Nunca pensei (Professor CIC).

Quando eu estava trabalhando em Uruguaiana, eu estava trabalhando no laboratório e foi um professor lá da universidade da PUC e me convidou para eu trabalhar na Universidade – na área de Ciências Rurais, tinha a faculdade de Veterinária, de Zootecnia e depois abriu a parte de Agronomia (VET2).

Situações circunstanciais que colocam os profissionais diante da possibilidade de atuação na docência. Junto a estas, aliam-se a direcionamentos mais objetivos, como no caso das professoras ODO e MAT que expressam esta escolha emergindo, ainda, no período de formação no ofício primário.

A minha família é toda de professores. O meu pai é professor de história e geografia, as minhas tias uma é professora de matemática, tem outra que fez pedagogia e trabalha com as séries iniciais e mais as primas que também muitas são professoras. Então, tanto do lado do meu pai, como da minha mãe havia professores, já estava no meio, era meio que natural ser docente. Eu gosto muito(...) e tinha também a experiência do meu pai que era bem sacrificado dar aula para o estado e para o município, porque o salário não é muito vantajoso. Até tinha já arrumado emprego, mas daí eu pensei e revi e surgiu a oportunidade de fazer o concurso aqui como substituto. (Professora MAT).

(...) Eu não queria me voltar para o consultório e eu estava no embalo e meu pai dizia continua estudando que depois que parar é difícil, a gente não vê mais jeito de sair e parar (...) eu já buscava me preparar para isso; bom tu tens que fazer mestrado e doutorado para entrar na universidade, é o que tão pedindo e os concursos vão te exigir isso, então foi o que eu fiz, eu nem busquei especialização que é mais voltado para consultório, meu foco sempre foi à docência. (Professora ODO).

Uma situação que evidencia a atuação docente no magistério como exercício profissional valorizado pelos professores. Nesta direção, mesmo diante da diversidade de motivos que os direcionam ao magistério, os percursos docentes manifestam que a decisão de trabalhar como professor os colocam diante do desafio de realizar ações que lhes permitam a atuação neste contexto, o que resulta na busca pela formação em nível de mestrado e de doutorado:

Então, chegando ao final do curso, tendo estas experiências, essa prévia de aula de programação. Deu certo a seleção do mestrado. Lá no Mestrado a gente conversa com outras pessoas. Então, a gente começa a perceber de forma bem diferente a vida do professor (Professor CIC).

Então decidi tentar... Por que é difícil depois tu voltar, depois que sai. Perde o contato com os professores. Aí foi o que eu fiz, fiquei o primeiro ano daí já tinha o pensamento de fazer o mestrado e o doutorado. No outro ano eu já fui aceita na URGs para fazer o Mestrado (Professora MAT).

Pensei cá com meus botões eu preciso dar um destino na minha vida ou eu parto em definitivo para o magistério ou largo o magistério e eu vou me dedicar a outra parte a veterinária(...)eu disse: vou largar a propriedade e vou tentar, vou seguir meu caminho na Universidade (...) E foi assim desta forma que as coisas se encaminharam e eu pensava agora sim agora eu vou. Aqui é o meu caminho. Daí fui a São Paulo, fiz o doutorado lá também na USP, fiz direto o mestrado e o doutorado (Professor VET2).

Da mesma forma, estes aspectos marcam o percurso docente das professoras BIO e PED, entretanto, com um direcionamento um pouco distinto, tendo em vista que a formação em nível *strito sensu*, inicialmente se voltava a atender uma necessidade de formação vinculada à docência na educação básica, área de inserção profissional inicial destas professoras. Entretanto, neste percurso reconhecem que o trabalho no contexto universitário é uma possibilidade e direcionam-se a ele:

Eu atuava em escolas particulares, no SM, no CE nos anos finais e ensino médio. Depois trabalhei durante o meu mestrado eu passei no estado e não voltei mais para as escolas particulares. Daí eu passei a trabalhar no estado e no município. Eu também tive uma passagem pelo Seminário São José, onde eu dei aula também. Dei aula em São Pedro do Sul, Dilermando de Aguiar, em escola rural e depois vim para cá - foram dez anos de atuação na Educação Básica. Depois que eu terminei o Mestrado passei no concurso aqui na Federal. (...) Sabe não era uma meta que eu tinha desde sempre, mas quando eu entrei no Mestrado isso começou surgir. Eu entrei no mestrado por que eu achei que eu tinha que voltar a estudar de alguma forma, que eu estava ficando desatualizada, que eu precisa me alimentar de novas teorias, eu precisava estudar. Por que o cotidiano da escola te consome, o dia todo, muitas horas por dia tu passa ou elaborando coisas, planejando aula, ou tu está em aula. Então, eu achei que eu tinha que parar um pouco. Isto foi quando eu fui fazer Mestrado na Extensão Rural (Professora BIO).

No primeiro momento não, quando eu terminei o doutorado que eu pensei e agora: Quando eu entrei no doutorado, eu queria conhecer aquele universo juvenil, me direcionar para aquelas jovens, compreender como é que acontecia aquele cotidiano, tentar romper com alguns estereótipos, com algumas ideias que me incomodavam na escola (...)Então, naquele momento do doutorado eu não pensava em terminar o doutorado e ir para o ES, quero ser professor universitário. Não era essa a minha ideia. Naquele momento eu queria compreender aquele universo, eu queria fazer a pesquisa. Eu terminei o doutorado e daí eu comecei a pensar, bom a gente faz o doutorado para quê? O Doutorado te dá uma credencial para atuar no Ensino Superior e eu acho que eu posso fazer isso, nesse momento (...)Por que durante o mestrado, ou em qualquer outro momento eu nunca pensei em deixar de trabalhar no ensino fundamental e trabalhar no ensino superior (...) parar de trabalhar vinte horas, ficar somente com vinte horas e experimentar. Mas eu nunca pensei nisso, nem sei por que. Hoje eu penso que eu poderia ter feito isso e isso teria me dado maior experiência para eu chegar aqui hoje. Para me constituir professora. Teria tido uma experiência diferente pra chegar aqui hoje. Mas enfim foi a minha trajetória (Professora PED).

Assim, como vimos, a ação de dirigir-se ao exercício da docência no magistério superior, apresenta diferenciações quanto às suas motivações iniciais, caracterizando atividades distintas do fazer-se professor. Nesta direção, os percursos docentes revelam as considerações destacadas por Vygotski (2007),

quando enfatiza que as atividades realizadas pelos indivíduos mesmo que aparentemente tenham a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência. Logo, a compreensão acerca dos modos de aprender a docência, não pode ser desvinculada das **apreciações valorativas** que incidem sobre a produção de ser professor.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da atividade de aprender a docência está relacionado às mediações socioculturais em forma de exigências, concepções e valores acerca da atuação docente na educação superior, que repercute as condições em que esta atividade será concretizada.

Como destacado, as iniciativas à inserção nas atividades docentes tem como ponto comum a formação em nível *stricto sensu*, atividades previstas nas normativas para o ingresso ao magistério superior, os quais expressam a ideia de que a docência é uma profissão que tem como dimensão central e, muitas vezes, totalizante o domínio do campo de conhecimento relativo ao ofício primário. Os professores, em sua maioria, ao se reportarem às suas experiências formativas no doutorado e no mestrado, evidenciam como foco destes espaços a produção de pesquisas pontuais a suas áreas de conhecimento. Isto se evidencia nas manifestações de PED, CIC e MAT

A gente faz uma formação para trabalhar no ensino superior. A gente faz mestrado, doutorado. No momento que a gente faz isso, a gente direciona isso para uma pesquisa que é muito específica. Tu tens aquele objetivo, tu vais buscar entender aquilo, compreender aquele fenômeno, mas nesse momento que tu faz esta formação, que te dá a credencial para atuar no ES, para te ser uma formadora. Tu não trabalhas isso - menção à formação pedagógica - Não existe como - pelo menos no processo de mestrado e doutorado - uma didática para, uma metodologia para. Existe uma instrumentalização que é no sentido de tu pensar conceitos, pensar teorias (...) Não me lembro de ter discutido em algum momento da minha formação no doutorado especificamente, você vai ser professor no ensino superior e isso vai acontecer desta forma (Professora PED).

Tinha a experiência de docência orientada. Mas eu não fiz por na época eu já estava atuando como professor, então eu conversei com meu orientador sobre como era a disciplina para ver se realmente teria um propósito de eu fazer a disciplina. Ele me disse: - *Olha, tu já estas dando aula, então se tu quiseres a gente pode discutir as tuas aulas para ver.* E às vezes a gente fazia isso, informalmente, nada muito sistematizado - *Há hoje a gente vai discutir a tua aula.* Até porque...eu acho que a formação docente dele também era da prática e não de ter tido sala de aula para discussão destes aspectos, de discutir e pensar mais teoricamente sobre isso. É possível que tenha aparecido disciplinas específicas para a atuação docente no Mestrado, mas eu não me lembro (Professor CIC).

Eu acho que a base mesmo foi a graduação (menção sobre sua preparação para o magistério superior) o mestrado eu aprendi, fiz cadeiras mais avançadas, então realmente para a pós-graduação foi no mestrado que eu aprendi, as cadeiras de lá no doutorado, porque como eu fiz na física eu tive que estudar cadeiras que eu nunca tive era quase como se estivesse em uma outra formação. Só que eu usei bastante coisa que eu aprendi no mestrado. Assim eu diria que a formação é na graduação, digamos que tu não consegues aprender tudo, mas tu tem uma visão geral das matérias e no mestrado foi mais específicas algumas coisas, alguns conteúdos mais avançados e o doutorado o extra vamos dizer assim (Professora MAT).

Apenas dois dos professores colaboradores manifestaram experiências distintas relativas à formação específica para a docência, no período prévio à inserção na docência universitária. A professora ODO referindo-se a disciplinas específicas ao magistério superior na formação *stricto sensu*:

No mestrado tinha; na URGs, vocês estão se preparando para docência, então, vocês tem que buscar material para docência, como é que vocês vão passar essas aulas; então a gente construía, modificava aulas (...) a gente teve muito ambulatório, mas era assim, os pacientes sabiam que iam ser atendidos com todo cuidado, para que nos pudéssemos preparar material pra docência, então era tudo documentado, tudo muito passo a passo, como se fosse uma forma bem didática para passar pra um aluno que aquilo ali deveria ser feito. Então, eu já comecei lá com essa formação e ali na PUC continuou. Também, a gente teve dois anos de docência do ensino superior, com professores da educação ali da PUC (Professora ODO).

E o professor CIC teve em seu percurso docente experiências de formação relativas à formação em serviço, propostas ou exigidas pelas instituições em que atuou no período que antecedeu seu ingresso na UFSM

Em 2009, fui aprovado ali num concurso do IFET (Instituto Federal de Educação) de Farroupilha, onde por discussões a respeito do que prevê a LDB, que os professores que trabalham com o ensino médio, no caso o básico, técnico e tecnológico - que era o nosso enquadramento funcional ali - precisariam ter formação pedagógica. Então, acho que em 2009, na metade de 2009, ingressei no PEG (Formação de Professores para a Educação Profissional) aqui da UFSM, cursei dois semestres. Confesso que bem a contragosto no início, e tranquei o curso no meio para o fim terceiro semestre. Comecei o terceiro semestre quando eu já tinha tomado posse aqui na UFSM para trabalhar com o curso de Redes e como para o Ensino superior, por enquanto, não existe nenhuma obrigação relativa à formação pedagógica (...) (Professor CIC).

Mesmo com a distinção destas experiências, as quais denotam, em certa medida, o impacto que estudos do campo da pedagogia universitária vem produzindo no espaço das práticas institucionais, de modo geral, o ingresso na

docência dos professores permite destacar o **predomínio do conhecimento do ofício primário sobre o conhecimento pedagógico**, marcando a desvalorização ainda, deste campo, tanto no que se refere aos contextos de atuação e de formação, bem como por grande parte dos profissionais que escolhem esta profissão.

Assim, os percursos formativos destes professores referendam as problematizações tratadas por (ISAIA, 2003, 2005, 2006; 2010; ISAIA e BOLZAN, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009; BOLZAN e ISAIA, 2006, 2007, 2008, 2009; MOROSINI, 2007, 2009; MASETTO, 2005; PIMENTA e ANASTÁSIU, 2002; MIZUKAMI, 2006; CUNHA, 2006, 2008, 2009, 2010; FERNANDES, 2005) acerca da priorização da pesquisa e do domínio do conteúdo específico, bem como, a exercício da profissão com elementos que legitimam socialmente o ingresso de diferentes profissionais ao magistério superior.

Isaia (2010), a esse respeito, destaca que, apesar dos professores serem responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação para a docência não tem sido valorizada pela maioria das IES e nem pelas políticas voltadas para o ensino superior. Esta autora enfatiza que não se pode esquecer que os cursos de licenciatura se direcionam 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. Esta formação para o ensino superior não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na Pós-Graduação, "*strito sensu*", apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada ou estágio da docência 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.

De acordo com Cunha (2006, 2010), este processo está alicerçado em construtos históricos que projetam a docência com base quase exclusiva no domínio do conhecimento, pois

espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *strito sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento (CUNHA, 2006, p. 258).

Nessa perspectiva, a fase de formação inicial do professor do ensino superior no que tange às atividades docentes, pode ser indicada como um território de tímidas iniciativas, ocasionando a inserção destes profissionais na prática docente sem uma preparação que lhes possibilite um trânsito menos intuitivo e acrítico neste ofício. Nesta direção, **a preponderância da pesquisa e do domínio do campo do ofício primário** constitui-se como elemento que incide para **a produção docente no imediatismo**, expressando as **apreciações valorativas** com relação ao magistério superior.

Nesta direção, este processo marca a desvalorização a que o campo pedagógico, no contexto do magistério superior, é tributário. Cunha (2010), ao problematizar esta situação, enfatiza que este campo, ao se constituir, ao longo dos tempos, identificado com a dimensão técnica do ensino, próxima da dimensão tradicional do fazer, bem como relacionado à infância, acabou por gerar um afastamento das demais pedagogias, da legitimidade acadêmica. Assim, a docência universitária, foi se constituindo, sustentada pelos saberes vinculado às demais profissões exercidas no mundo do trabalho, bem como no chamado aprender fazendo (CUNHA, 2010).

Diante deste quadro, grande parte dos profissionais que ingressam no magistério superior é impelida a configurar uma construção docente na urgência do cotidiano, trazendo consigo a compreensão de que a docência é uma atividade que se produz no exercício deste fazer, aproximando-se de uma compreensão acerca desta como um ofício sem saberes (GAUTHIER et. al, 2006). O que não foi diferente para o grupo de professores participantes deste estudo, como evidenciamos a seguir:

Aí eu tive uma coisa que foi interessante, eu comecei como professor substituto, eu fiz vários concursos, daí quando eu terminei o mestrado, eu fiz um e passei. A titulação já ajudou, meu problema foi a didática. Vou ter que aprender a dar aula e como é que eu vou aprender a dar aula? Dando aula (Professor VET1).

É o dia a dia, não adianta por que cada dia, cada disciplina é diferente, cada turma é diferente (...) então, a aprendizagem da docência é no dia - a-dia, e eu digo a mesma coisa: é preciso estar a fim de fazer isso (MAT).

Quanto à organização do conteúdo a gente tem que aprender na marra. (Professor VET2).

(...) mas a prática da docência no ES tu vais te constituir, te fazer no momento em que tu estás em ação. Parece-me um pouco isso (Professora PED).

Como manifestam as narrativas docentes, seus percursos formativos os colocaram diante do desafio de se produzirem como professores no magistério superior em uma condição de despreparo e até de um desconhecimento científico acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem que abrange o magistério superior. Caracterizando uma produção docente que tem no **imediatismo** a sua expressão.

Nesse contexto, a produção traz como elementos o **pragmatismo e a analogia**. De acordo com Heller (1991, 2008) o pragmatismo e a analogia são modos de comportamento característicos da cotidianidade. Com relação ao pragmatismo, esta condição diz respeito ao fato de que o pensamento e a ação, nesta esfera, se manifestam e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à produção das ações a serem desenvolvidas. A preocupação primeira reside na realização da ação e não numa compreensão mais acurada desta, resultando no que denomina economicismo da vida cotidiana. Assim, muitos dos juízos e definições são tomados do ambiente, sem que sejam submetidos à discussão e à verificação, tendo em vista que isso inviabilizaria muitas das decisões que precisam ser tomadas nesta esfera.

Assim, o **pragmatismo** inerente à cotidianidade docente é dinamizado na confluência de analogias sobre o já vivido. Frente à exigência de novas conexões, o pensamento cotidiano se apoia nas experiências precedentes e este apoio ajuda a definir as ações e operações a serem dinamizadas. Nas palavras de Heller:

O homem sempre reage a situações singulares, respondendo a estímulos singulares. Para reagir, temos que subsumir o singular do modo mais rápido possível, sob alguma universalidade. Temos que organizá-lo em nossa atividade cotidiana, em suma temos que resolver o problema. Mas não temos tempo para analisar todos os aspectos do caso singular, nem mesmo os mais decisivos, temos de situá-lo o mais rápido possível sob o ponto de vista da tarefa colocada (...). É assim que se recorre à analogia (2008, p. 54)

Instituir analogias é absolutamente necessário para atuar economicamente na vida cotidiana. A economia não se dá tanto em razão do tempo diante da velocidade de decisão que precisa ser tomada, mas especialmente pelo desejo de agir com segurança. Tomar como referência ações e situações precedentes é, geralmente, percebido como o modo mais seguro de agir (HELLER, 1991, 2008).

Nesta perspectiva, as ações e operações dinamizadas na **docência no imediatismo** configuram-se a partir de **experiências vividas em contextos externos ao magistério superior**. As experiências de aprendizagem como estudantes, aliadas a conhecimentos advindos do domínio do campo específico constituem-se no **substrato do pragmatismo e das analogias docentes**. As narrativas dos professores colaboradores expressam esta situação.

Na verdade, lembro-me da primeira aula até hoje. Como a disciplina tratava sobre o assunto que era do meu objeto de estudo no mestrado e, portanto, eu tive várias disciplinas que trataram especificamente do assunto, a parte técnica era muito tranquila. Agora quando foi chegando o momento de chegar na sala de aula e pensar como é que eu vou estruturar isto daqui de modo que estas pessoas entendam o que eu vou falar, daí foi um pouco complicado. Onde eu me amparei foi: eu conversei com meus professores do Mestrado, até solicitei autorização deles para utilizar uma parte do material por eles utilizado e a partir disso eu fui estruturando a aula. Peguei o conteúdo programático da disciplina, para ver o que precisaria ser trabalhado e pensei na minha experiência até o momento para tentar dividir aquele conteúdo em aulas - minha experiência com o conhecimento em si e também como era bem próximo da minha vivência como aluno, tentei resgatar como havia sido para mim aquelas aprendizagens e tentar trazer olhando para aquele conteúdo programático, como eu poderia montar a aula (Professor CIC).

Há foi difícil, por que me formei em janeiro e em abril eu comecei a dar aula. Então você tem que dar aula de coisas que você aprendeu, mas ainda não tem aquela noção do todo ainda. Claro que eu peguei cadeiras mais do início, ainda, peguei Cálculo I, mas mesmo assim você, ainda, se sente como aluno e você tem que ir lá e ensinar e daí que você aprende a aprender eu digo. Eu achei que foi bem difícil. (Professora MAT).

Então esse um ano de substituto para mim foi excelente. Eu acompanhava um professor que eu achava, acho um excelente professor, uma baita didática, sem nunca ter feito nada, nenhuma cátedra de educação, se formou na UFRGS(...) Era muito didático e os meus amigos, então, diziam que eu era muito didático, sabia contar história, de repente eu aprendi porque meu pai me contava muita história entende. Eu acho que a coisa tem que ter um encaminhamento, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, entende, isso é uma coisa. Outra coisa é tu dominar o conteúdo, tu só vai conseguir dá bem aquilo que tu domina, não adianta tu saber recurso didático, se tu não sabe conteúdo (Professor VET1).

Assim, ao se colocarem diante do desafio de produzir o **trabalho pedagógico** os professores lançam mão das integrações, até então, realizadas ao longo de suas experiências de formação, as quais se caracterizam de modo geral **resultante de mediações espontaneamente produzidas** no que se refere às práticas docentes.

Importa destacar que o trabalho pedagógico consiste numa atividade dirigida a um fim, na qual convergem ações relativas a um determinado contexto de atuação, a um campo de conhecimento e, especialmente, à necessidade de intervir no processo de formação profissional dos estudantes para quem o processo é dirigido. Este conjunto de ações exige do professor a mobilização de um instrumental que lhe possibilite realizar com êxito sua ação, [re]traduzido no repertório de saberes que o professor possui e que mobiliza para produzir suas ações.

Como manifestado pelos professores ao se verem diante do desafio de produzir uma atividade de ensino, tomam como substrato muito de suas experiências como estudantes. Segundo Cunha (2006), todos os professores foram alunos de outros professores e viveram mediações respectivas às práticas pedagógicas. Neste processo absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas, as quais serão basilares, de forma consciente ou não, da sua futura atuação docente.

As narrativas expressam as experiências como estudantes como componentes de suas ações docentes:

Eu busco agir conforme professores que eu tenho como exemplo, bons exemplos. E também procuro na medida do possível me afastar dos maus exemplos, de todos os professores que tive na minha trajetória de formação, como estudante desde os primeiros passos dentro de sala de aula até a formação no mestrado (...) eu acho que tenho conseguido fazer isso, dentro da minha consciência tenho procurado buscar isso (Professor CIC).

Eu acho que a gente tem que aprender a ser professor lembrando os exemplos, talvez positivos e negativos que a gente tem (...) Na faculdade mesmo, pensar como eu aprendia, o que era mais fácil, o que era difícil, o que era um exemplo positivo, o que era um exemplo negativo (...) o professor que eu mais gostava na faculdade era assim (...) Características assim, que eu via, é que eram interessados em ver se a gente estava aprendendo, interessados no atendimento com os pacientes, interessados e cuidadosos com os pacientes, disponíveis, às vezes a gente procurava para fazer algum trabalho - tá vamos ver o que tem, vamos construir juntos - e ao mesmo tempo daquele professor que se colocava como uma pessoa humana; na área da saúde tem muitas criaturas que se colocam como deuses, quase inatingíveis; então eu tinha muita lembrança positiva desses professores, que eram humanos, mas que também eram preocupados em ensinar, preocupados com o paciente, em fazer um trabalho bem feito (Professora ODO).

Aqui na graduação tinha um professor, até eu fiz várias cadeiras com ele, por que ele sabia. Ele tinha aquelas características ele gostava do que estava fazendo, então eu me entusiasmava, ele sabia o conteúdo e ele tinha persistência para que a gente não desistisse (...) No mestrado teve uma professora também e como eu gosto mais de cálculo, assim, mais da conta

assim, ela era parecida comigo. Então foi aquela pessoa que eu me vi e gostei e pensei se eu for professora eu vou tentar ser uma professora assim. Vou tentar ser uma pessoa disponível, uma pessoa agradável (Professora MAT).

Desse modo, as narrativas docentes permitem referendar os estudos de Isaia (2003, 2007, 2010) e de Isaia e Bolzan (2006, 2006, 2007, 2008) quando destacam a existência de um forte componente apreciativo com a docência desde um período prévio ao exercício no magistério, processo no qual condicionaria uma atitude valorativa frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional dos professores atuantes no magistério superior.

Uma atitude que expressa os estudos de Vygotski (2003) ao postular que, ao longo do percurso, as experiências passam por uma espécie de agrupamento que aproximam vivências com um efeito emocional coincidente, de modo a incidir no desenvolvimento da atividade humana. Assim, para o autor a esfera intelectual e emocional é constituinte deste processo, sendo inviável que a permanência de qualquer experiência esteja vinculada somente à esfera intelectual.

Logo, é possível indicar que as experiências como estudantes, as quais se constituem como substrato das **analogias docentes**, podem ser entendidas como elementos estruturantes das atividades docentes, as quais são interiorizadas pelo sujeito, configurando-se em **apreciações valorativas**, que orientam as ações docentes.

Os modelos de professores aliam-se às experiências que os profissionais possuem no campo da prática de seu ofício primário, as quais são descritas pelos professores como base de sustentação e legitimação de muitas das ações produzidas na atividade docente, revelando **rupturas e continuidades com este ofício**. O campo de atuação primária representa o âmbito capaz de fornecer as repostas a muitos dos desafios que se interpõem à ação docente.

Este processo se revelou com diferentes matizes, tendo em vista que a inserção na profissão primária se deu de modo distinto para cada um dos professores participantes deste estudo. No que se refere à relação com a prática e a inserção profissional, no caso dos professores VET1, VET2, CIC, os quais tiveram experiências no seu campo de profissional, no período anterior a atuação no magistério destacam estas experiências como basilares de suas atuações. Inclusive como substrato para atuar em cursos que tangenciavam o campo de seus domínios de formação. As narrativas que seguem expressam estes fatores:

Eu acho que a experiência que eu tive na profissão, no meio rural foi muito importante (...) Para mim serviu muito, para mim pelo menos, relacionar o meu conteúdo com a profissão. Eu acho que um bom professor, precisa relacionar o conteúdo com a profissão e seja ele de qualquer profissão. (Professor VET2).

Daí eu fiz como professor substituto, peguei a farmácia, “debulhava” eles e nunca eles desconfiaram que eu era veterinário, tá, então isso é outra coisa. Aí eu tenho que dar a disciplina para eles, só que existe esta pecha do farmacêutico ter aula com farmacêutico, veterinário com veterinário, médico com médico entende, mas isso é uma verdade lá nas disciplinas profissionalizantes: disciplinas de exclusivo exercício profissional: um ginecologista veterinário, um cirurgião de equinos. Mas nas disciplinas básicas, se o professor é comprometido, ele dá histologia para veterinária, ele dá histologia para farmácia, ele dá para medicina, só que ele tem que estudar, tem de preparar, tem de se dedicar (Professor VET1).

Na nossa área os próprios alunos buscam a experiência profissional dos professores para construir uma identificação maior, tu constrói uma referência melhor com o aluno a partir da prática profissional. Em termos de efetividade do processo eu acredito que a contextualização do professor que teve uma atuação profissional é muito mais rica. O aluno consegue identificar, enxergar mais significado. *Por que aquele professor já trabalhou na empresa tal. Ele trabalhava na parte disso e daquilo, então, ele sabe realmente do que ele está falando, ele já viveu aquilo.* Ao passo que o outro, mais teórico, aquele que aprendeu nos livros, em estudos de caso, mas não na prática. Por mais que ele saiba tanto, ou mais o aluno não se identifica, talvez ele não construa a mesma base de confiança em termos do que o professor diz e faz em sala de aula (Professor CIC).

As professoras ODO e MAT manifestam-se na mesma direção, entretanto, expressando a sensação de incompletude com relação a este aspecto, tendo em vista que em seus direcionamentos ao magistério superior priorizaram o percurso acadêmico em detrimento da atuação profissional. Assim, suas narrativas expressam:

(...) como eu não tinha essa vivência, o que mais me assustava era isso, tu ter essa experiência prática para ensinar essas disciplinas, porque é diferente do que está no livro, é diferente do dia-dia do consultório(...) No livro é aquilo, como eu fiz no mestrado, o meu material foi preparado, num passo a passo didático ideal, mas tu tá dentro de uma clínica; bom no consultório era isso, me angustiei muito (Professora ODO).

A professora MAT apesar de ter uma situação próxima à da professora ODO e uma trajetória restrita a academia, não manifesta este sentimento de incompletude em sua narrativa de forma tão expressiva quanto a de ODO. Atribuimos estes aspectos ao fato de que a professora ODO teve sua prática docente vinculada à inserção na profissão primária, ou seja, disciplinas que preveem a inserção no

contexto de atuação a que a formação se destina. Já para a professora MAT, as disciplinas de sua inserção são consideradas as disciplinas básicas do currículo, e sua atuação ocorreu com diferentes cursos que tangenciavam o domínio de conhecimento de sua formação. Sua narrativa expressa esta situação:

Tenho disciplinas com diferentes cursos e normalmente é MTM, por exemplo, é álgebra linear, então, todos os cursos que trabalham com, que adotam a MTM 1018 é o mesmo programa (..) o que eu posso fazer é na hora de eu aplicar é eu dar exemplo de cada área, por exemplo, se estou na Química (Professora MAT).

Atuando com disciplinas vinculadas a inserção profissional também a professora MED menciona a importância destes espaços para sua atuação docente, pois

Quando eu fui professora, eu já estava preceptora, porque eu já tinha residente sob minha responsabilidade. A gente não divide muito lá no hospital. Como é um hospital de ensino, normalmente quem está atuando, também está ensinando. Então quem não é professor, é preceptor que a gente chama. Só quem não gosta mesmo de aluno, que daí fica só trabalhando sem ter aluno por perto. Mas tu sempre tem a oportunidade de ter aluno perto - se tu gostas - mesmo sendo funcionário. (...) vivenciando a prática tu vais sentindo mais, tu vais percebendo mais, tu vais encontrando recursos, estratégias para vencer as situações que aparecem e isso vai te enriquecendo e tu vais sabendo melhor passar isso para aluno, tu passas a teoria, mas tu tens a vivência, tu já fez aquilo ali. Já vivenciou aquilo ali, já experienciou, acho que te dá mais legitimidade para passar (Professora MED).

As professoras PED e BIO ao retomarem seus percursos de iniciação destacam que suas experiências como professoras na educação básica foram basilares para suas atividades docentes iniciais

É (pausa) eu percebo que a minha âncora forte, na docência do ensino superior, é a minha experiência com o ensino fundamental, e eu não tenho muita experiência na educação infantil, como docente na educação infantil, mas a escola que eu trabalhava, atendia a pré-escola, quando era a pré-escola (...) Então, tudo em nome da experiência (risos) (Professora PED).

Minha experiência me ajudou muito, pois eu falava de um lugar que muito me fez vibrar, mas ao mesmo tempo foi difícil porque eu tinha construído um percurso lá e aqui eu não tinha percurso algum. Eu não conseguia achar valor naquilo, se é isso que eu tenho que fazer eu não quero, eu não vibrava como eu vibrava na escola (Professora BIO).

Podemos indicar que a reconfiguração das experiências relativas ao exercício docente demarcam ações de **rupturas e continuidades com o ofício primário** destes professores. Continuidade, pois a docência permite que este ofício se expresse e se desenvolva continuamente no espaço de atuação docente, mesmo que de uma forma distinta. Mas, da mesma forma exige que se coloque em ação processos de ruptura, pois a inserção na docência constitui-se em uma profissão que já não é o ofício primário. As ações realizadas na atividade docente tomam as práticas deste ofício como corpus de análise e de teorização, entretanto, não se caracteriza como práticas da profissão primeira.

Segundo Bolzan e Isaia (2006) a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico em conhecimento acadêmico e deste para o profissional, ou seja, o exercício da transposição didática⁴⁷ no ato educativo. Este processo abarca a modificação dos conhecimentos que possuem de modo a tornarem este um objeto de ensino.

A transposição didática se dá a partir de um complexo processo de elaboração acerca do seu campo de atuação, de modo a viabilizar a organização de um espaço que permita uma aproximação o mais fidedigna possível deste campo. Coloca-se em marcha neste processo a definição hierárquica de aspectos a serem abordados no espaço de sala de aula e que sejam imprescindíveis à formação de futuros profissionais. Nesta direção, alguns aspectos são elencados e ordenados de modo a compor uma sequência, um ordenamento de conceitos e relações. E, ainda, a escolha das condições materiais para que isso seja dinamizado. Este processo coloca em evidencia que as disciplinas não traduzem o conhecimento científico na sua totalidade, mas uma parte dele modificada. Por outro lado, não se restringe a ele, pois, abarca um conjunto de conhecimentos necessários para o seu ensino.

Assim, ao se tornarem professores, as ações que precisam produzir demarcam a suspensão ou afastamento acerca das práticas do exercício de sua atuação neste ofício. Neste processo, **rupturas e continuidades com o ofício primário** entram em jogo, exigindo elaborações não somente habilidades ou conhecimentos relativos a determinado campo, mas, especialmente, saberes

⁴⁷ Compreendemos este conceito a partir dos estudos de Chevallard (2005), o qual designa transposição didática como o trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino. Neste processo há necessidade de produzir um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar *entre os objetos de ensino*.

capazes de tornar estes conhecimentos objetos de ensino, de modo que docência possa ser enriquecida e ampliada.

Consideramos, portanto, que este processo abrange objetivações tanto relativas ao domínio de conhecimento específico, como objetivações referentes ao domínio do campo pedagógico. Como destacado, no caso do domínio do campo do ofício primário, os professores apresentam extensa bagagem de conhecimento, tendo em vista que em seus percursos formativos estiveram presentes atividades de estudo e de pesquisa direcionadas a este domínio, permitindo que as objetivações produzidas apresentem uma elaboração que ultrapasse juízos acrícos e intuitivos, traduzindo a configuração do **movimento de individuação** no que se refere a esta esfera de conhecimento.

Entretanto, no caso da dimensão pedagógica este processo repousa em experiências, as quais não se constituíram em objeto de estudo e de uma reflexão sistemática, permitindo-nos destacar a organização do **trabalho pedagógico** na docência no imediatismo realizado a partir de **generalizações espontaneamente dirigidas**. Portanto, dinamizada pelo **movimento de particularização** no que se refere ao domínio do campo pedagógico.

Desse modo consideramos que a **docência no imediatismo** caracteriza-se por uma produção docente que tem a reprodução/repetição como preponderante. Entretanto, consideramos presente a criação/invenção no processo de iniciação dos professores no magistério superior na medida em que inaugura um modo de ser que até então não existia. Uma existência que retraduz uma relação ainda, não experienciada com o ofício primário, a qual tem, nas objetivações produzidas no trabalho pedagógico, a expressão de uma criação docente incipiente.

Pautamos esta afirmação nas considerações de Vygotski (2003) quando postula que a atividade humana não se limita a reproduzir as experiências vividas, sem criar novas ações. Nosso cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar e reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador e criador, capaz de elaborar e criar com elementos de experiências passadas novos modos e comportamentos. É exatamente a dimensão criadora que faz do homem um ser projetado para o futuro, contribuindo para criar e modificar seu presente. Este autor destaca que os primeiros pontos de apoio da criação consistem na reunião de elementos tomados da realidade e das experiências passadas dos homens, pois “seria un milagro que la imaginación pudiese crear algo de la nada, o

dispusiera de otra fuente de conocimiento distinta de la experiencia pasada⁴⁸” (2003, p.16).

De igual forma postula Heller (1982), especialmente, quando indica o pensamento e a práxis repetitiva como substrato das práticas mais elaboradas que o sujeito produz ao longo de sua existência. Nesta perspectiva, consideramos que os professores ao produzirem suas ações docentes tomam como ponto de partida esquemas já ordenados e generalizados em situações similares. Entretanto, o inusitado da situação com que se defrontam exige que estes esquemas sejam reordenados, tonalizando mesmo que incipientemente esquemas distintos dos existentes, caracterizando-se como criações/invenções docentes.

Nesta perspectiva, a **docência no imediatismo** revela os enfrentamentos docentes na busca por conexões com os saberes advindos de determinado campo de conhecimento e das apreciações valorativas acerca do ser professor. Um processo de configuração, que expressa um enfrentamento bastante árduo aos professores, como expressam as narrativas docentes:

Quando eu cheguei aqui vindo da escola, para mim foi o momento mais doloroso da minha vida profissional, porque eu não tinha referências no mundo da docência superior e eu olhava e parecia que para os colegas aquilo era muito fácil e eu ficava muito constrangida de perguntar como poderia ser fácil assim para eles, porque para mim não era. Eu me sentia completamente deslocada neste espaço, porque o meu espaço era a escola, onde eu me sentia à vontade, fazia dez anos que eu trabalhava naquele lugar, eu tinha construído um percurso e aqui eu não tinha percurso algum. Quando eu chegava em casa das aulas, que eu dava aula para a pedagogia, eu chorava, eu me sentia muito incompetente (Professora BIO).

O primeiro semestre foi assustador, porque eu, eu peguei muitas disciplinas teóricas e não tinha muito, nem a noção e nem...não sabia como lidar com isso. Tudo em nome da experiência. (risos) era uma coisa muito louca e eu não conseguia me apropriar daquilo, ficava desesperada assim, eu passava o dia inteiro, o dia inteiro aqui, tentando me apropriar dessa dinâmica toda dos estágios (...) eu não tinha como dar conta de tudo, porque eu tinha que estudar para dar conta das minhas disciplinas. (...) Então num primeiro momento eu não sabia até que ponto eu poderia dar a minha cara àquela disciplina, ou até que ponto eu tinha que obedecer fielmente aquele cronograma e aquelas leituras que estavam ali. Por outro lado, aquelas leituras que estavam indicadas ali, os livros nem na biblioteca tinham. Então assim, eu fiquei muito assustada com essas coisas. (Professora PED).

⁴⁸ Tradução nossa: seria um milagre que a imaginação pudesse criar algo do nada, ou dispusesse de outra fonte de conhecimento distinta da experiência passada.

Eu me angustiei muito, chorei muito, porque às vezes eu ia para dar aula, sem a menor convicção de que aquilo ali estava bom (...) Eu fiquei um pouco sufocada, cheguei a questionar se eu queria mesmo ficar na docência- acho que eu não quero fazer isso a minha vida inteira, por que isso tá me sufocando, estou frustrada, acho que eu não estou dando aulas boas(...)Eu me cobrava, por não ter estudado o suficiente, eu me sentia insegura, acho que eu sou exigente comigo mesma, eu ficava assim, essa minha aula está chata, por que eu não tive tempo de pensar em alguma coisa mais interessante, às vezes eu publicava artigos e levava para sala de aula com eles e ficava chato, eu poderia ter tentado outro tipo de proposta, então essa frustração eu tinha(...) (Professora ODO).

Foi difícil como tudo, até tu pegar, eu lembro, eu tenho recordação da primeira aula como se fosse hoje. Porque quando eu fico nervoso eu não demonstro muito, mas eu sinto um frio, parece que se atravessa uma coisa aqui na minha barriga, assim um gelo. Essa é a forma que eu sinto que não estou legal (...) Mas eu estava trabalhando na anatomia e essa primeira aula foi nesta aula, quarto ano tudo tatuado já, gente saindo. Meu Deus do céu. Eu tenho a primeira aula na cabeça e não vou esquecer jamais (Professor VET2).

Não é fácil, não é fácil a gente vai porque tem que ir. Mas a insegurança é do tamanho do mundo. Eu digo os dois inícios, tanto o início que se aplica a um plantão sem ser residente, sem ter um professor na retaguarda, de tu assumir paciente na unidade sem ser residente, sem ter um professor na retaguarda. Tu fazer essa transposição no mesmo lugar de aluno para funcionário e de aluno para professor, não é fácil (Professora MED).

A insegurança e a angústia pedagógica tonalizam e manifestam a distancia entre o tempo/espço de elaboração e o tempo/espço da ação docente. O tempo da ação tem a urgência e o imprevisto como fatores de destaque, colocando muitas das necessidades manifestas, embora nem sempre reconhecidas ou identificadas, como algo insolúvel diante da urgência da cotidianidade docente.

Nesta direção, as narrativas docentes nos remetem às considerações de Heller (1982) quando indica que, nas situações mais complexas e nas situações importantes para o sujeito, o objeto das atividades, abriga matizes emocionais distintas e, às vezes, antagônicas entre si. Tendo em vista a multiplicidades de sentimentos e a necessidade de alcançar o que se propõe, o sujeito precisa produzir uma espécie de hierarquia entre os sentimentos manifestados, a qual incide em “relegar ciertos sentimientos - figura del primer plano al transfondo de la consciencia (...) Simultaneamente llevar ao foco de la consciencia otros sentimientos⁴⁹”(p.45).

Importa destacar que as necessidades se referem a sentimentos conscientes de uma falta, a qual precisa se converter em motivação para que esta seja eliminada

⁴⁹ Tradução nossa: relegar certos sentimentos-figura do primeiro plano ao transfondo da consciência (...) simultaneamente pode levar ao foco da consciência outros sentimentos.

ou preenchida. Esta dinâmica [re]traduz-se no processo de objetivação das necessidades, as quais comportam a existência de substrato para que este processo se constitua. (LEONTIEV, 1989, HELLER, 2002b).

Isto equivale a dizer que sentir uma necessidade, não corresponde com a possibilidade de objetivá-la, pois nesse processo incide que o sujeito compreenda e identifique o que comporta esta objetivação, permitindo o desenvolvimento de ações e operações, conscientemente dirigidas e autoreguladas.

Nesta perspectiva, o desejo e a necessidade de produzir ações docentes exitosas estão expressos nas narrativas docentes, revelando a implicação dos professores com a atividade docente. Entretanto, ao serem impelidos a uma configuração, na urgência do cotidiano, os professores se veem desafiados a produzir um enfrentamento que permita suplantar as incompletudes que trazem consigo ao adentrarem a docência.

Assim, consideramos que a **insegurança e a angústia pedagógicas**, manifestadas pelos professores, mesmo que sinalizem para incompletudes diante do fazer docente, são enfrentadas como matizes que a prática do docente resolverá, considerando que carecem de substrato que permitam aos professores uma autoregulação consciente das ações e operações a serem empreendidas,

Um processo que se revela incrementado diante das condições institucionais nas quais se dá a inserção destes professores nas atividades docentes. Os professores ao manifestarem esta circunstância a destacam como uma situação permeada de **solidão pedagógica**. As narrativas docentes manifestam-se nesta direção:

Na universidade, não cheguei nunca a ter um momento para dizer, olha isso acontece assim, esse é o caminho, não. Eu que fui atrás e fui procurando os caminhos e que fui tentando entender, perguntando para uma, como é que se faz? e quem me ajudava muito também, era a D que era professora substituta.(...) o professor substituto ficava mais tempo aqui, eu ficava a semana toda, manhã e tarde inteira aqui, pra tentar entender um pouco essa dinâmica, a lógica de como funciona e aí ia perguntando, perguntando, mas assim, que tenha alguém que sente contigo minimamente, olha, o caminho é esse... não, não tem, tu vão procurando, tu vais perguntando, tu vais...os problemas vão aparecendo e tu vais tentando resolver (Professora PED).

No início **foi bem difícil, foi bem doloroso**, não a escolha, **o estar aqui**, por que é um trabalho muito solitário, muito mais que na escola e tu tens que te construir, realmente tu tens que te inventar aqui (...) (Professora BIO).

De acordo com Isaia (2006) este sentimento pode ser atribuído ao desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Consideramos as condições institucionais como elementos potencializadores dos **sentimentos de angústia e insegurança** presentes neste espaço tempo de produção docente.

Assim, o enfrentamento vivido por estes professores na **docência no imediatismo** traduz-se na possibilidade de incrementar suas ações diante dos desafios que se interpõem ao exercício docente. Como resposta para as suas angústias, estão às **experiências e o domínio do conhecimento relativo ao ofício primário** considerados como o instrumental teórico-prático capaz de suplantar as exigências que abrigam a prática docente. As narrativas dos professores ilustram esta afirmação:

(...) mas depois foi indo, eu acho que eu fui me sentindo segura; eu estava dando aula na minha área, eu me sentia segura sobre aquele conhecimento que eu tinha naquela área de atuação para enfrentar a clínica, porque na Odonto a gente também tem a parte prática, tem que enfrentar a clínica, eu estava segura e fui adquirindo mais segurança; os alunos também foram se aquietando, por que no começo fica parece uma agitação e depois foi ficando tranquilo (Professora ODO).

Então, a aprendizagem da docência é no dia- a-dia (...) porque as situações vão se repetindo, e nas primeiras vezes, pela imaturidade e inexperiência, as situações são mais drásticas, mais impactantes e com o tempo não tu vai se acostumando, sabe como contornar, sabe que aquilo é normal, que vai acontecer. Então você já resolve de forma mais calma, você usa exemplos de situações que já aconteceram. Então, eu acho que é por ai (Professora MAT).

Assim, os contornos da docência vão sendo tecidos a partir da atualização e reconfiguração das experiências, revelando rupturas e continuidades a partir dos movimentos de individuação e de particularização, evidenciados na produção da **docência no imediatismo**. Destacamos similitudes no percurso de iniciação dos docentes, revelando um enfrentamento com matizes muito semelhante nas narrativas docentes. Nesta direção, como expressão da docência no imediatismo está a busca de conexões entre o instrumental teórico prático advindos do campo do ofício primário e o modo de configuração de uma prática, ainda, não experienciada. Deste modo, os elementos destacados ao longo da análise revelam o processo de elaboração intrincado na aprendizagem de ser professor, a partir da contextura social,

a qual expressa e legítima que o domínio do campo ou a prática da profissão no ofício primário são capazes de garantir uma produção docente exitosa.

5.2 A Personificação da docência

O processo da vida se opera em tentativas sucessivas de libertação. Estamos todos os dias renovando, na criatura que fomos na véspera, a criatura que seremos amanhã. Mais do que renovando-a, refazendo-as, porque não nos tornamos a ser jamais o que fomos (...)

Cecília Meireles

A assunção da docência refere-se a uma decisão cujo efeito afeta a vida inteira destes sujeitos. Abriga escolhas, percursos, reorganizações, rupturas e continuidades, de modo a compor uma existência como professor. De acordo com Heller (2002) uma escolha dessa natureza refere-se a uma escolha absoluta, da qual não se pode voltar atrás. A partir do momento que o homem escolhe a si, torna-se o que definiu como escolha.

O que é escolher a si mesmo? É escolher tudo que somos: escolher nossa constituição corporal, nossas capacidades mentais, nosso objetivo moral, nossas predisposições emocionais, nosso país, o mundo em que nascemos e assim por diante. Nós escolhemos por completo (...) quando se toma qualquer decisão, como casar-se ou divorciar-se, tem-se sempre a possibilidade das duas opções: fazer ou não. Existem argumentos e razão para ambos. Mas você toma uma decisão. Você salta quando diz: bom, isso é o que vou fazer e assumo a responsabilidade por fazê-lo (HELLER, 2002, p. 42).

Assim, consideramos que a escolha e ingresso no magistério superior constituem-se no ponto de partida da existência dos profissionais que adentram neste ofício. Entretanto, é a continuidade e a sequência dos compromissos assumidos que possibilitará a qualificação desta escolha, redefinindo-a continuamente.

Nesta direção, entram em jogo as **apreciações valorativas a permanência no magistério superior**. De acordo com Heller (2008), há decisões na vida do homem que exigem que o fluxo da heterogeneidade das ações do cotidiano seja suspenso, de modo a dirigir com maior intensidade as capacidades do homem em

uma atividade que lhe apresente uma motivação especial. De fato, a inserção da docência destes professores abriga uma motivação especial que os coloca diante de uma forma de viver e relacionar-se com a profissão docente, revelando-se atrelada ao sentimento de responsabilidade e comprometimento com a profissão, como destacam as narrativas docentes:

Eu tenho um compromisso e isso eu penso muito, o dia que eu achar que não dá, eu me cobro muito assim, o dia que eu achar que eu não estou mais estimulada, que eu não tenho mais vontade, eu quero ter condições de pular fora, eu não quero ser egoísta a ponto de só receber meu salário no fim do mês e não contribuir com nada; é um compromisso que eu tenho comigo, com os alunos, com a faculdade, com os pacientes que vem aqui procurar a atendimento, tem que ter essa preocupação (Professora ODO).

Até porque esta questão sobre o que a gente está interferindo na vida de outras pessoas, que estão assistindo aula com a gente. Isso me preocupa muito, no dia-a-dia para ver se realmente o que a gente está fazendo, não só a parte técnica, mas todo o resto, todo o contexto envolvido no ambiente de sala de aula. Embora exista uma diversidade de idade nos alunos, nós somos uma referência para quem está ali. A gente tem um papel bastante importante ali naquele espaço. Dentro disso, a gente procura construir algo para efetivamente trazer um resultado positivo para aqueles alunos que estão ali na sala de aula (Professor CIC).

Acho que o gosto é o que leva a gente a aguentar. Tu aguentas a insegurança porque tu estás fazendo uma coisa que tu gosta, porque está te gratificando. Tu está tendo aquela troca ali com o aluno, sendo um colega e outro que se dispõe a essa troca não são todos e aí tu vai indo (Professora MED).

Esta forma de viver e relacionar-se com a profissão docente é definidora de muitos dos caminhos a serem percorridos ao longo do exercício docente, os quais revelam a [re]elaboração das significações acerca do ser professor como processo constituinte da personificação da docência.

A análise das narrativas dos professores nos permite destacar que os contornos professorais ao longo da atuação docente vão ganhando cores e matizes próprios, dinamizados por gostos, valores os quais vão sendo [re]elaborados diante das experiências docentes. De acordo com Heller (1982), o homem ao produzir suas ações, procura fazê-las de modo a tornar coerente e unitário com seu mundo próprio. Assim, imprime sua marca em tudo que faz, pensa e percebe. O mundo próprio do homem é sempre completo, sendo constituído pelas conexões que estabelece em cada momento de sua trajetória, de modo a compor seu caminho a partir da ordenação e da reordenação dos sentidos e dos significados que atribui a

suas ações.

A narrativa da professora PED expressa esta situação ao manifestar as estratégias que foram sendo paulatinamente elaboradas em sua atuação docente:

E em sala de aula eu também comecei a me identificar com as disciplinas que eu mais gostava e aí eu tomei para mim isso. Construí o programa a partir daquilo que eu acredito, inspirada na ementa da disciplina, mas não levando muito em consideração aquilo, porque eu acho não é exatamente o que eu acredito que a gente precise trabalhar. Mas fui construindo um programa a partir das coisas que eu acredito, a partir dos meus estudos e a partir daquilo que eu considero como necessidade de conhecimento para as alunas que vão ser docentes, que vão trabalhar com crianças da educação infantil e dos anos iniciais (Professor PED).

Escolhas, definições vão sendo realizadas de modo a permitir que as ações docentes adquiram sentido e valor de uso no espectro valorativo dos professores, de uma forma distinta do que ocorre no imediatismo docente. O processo de personificação da docência constitui-se a partir de configuração de **analogias**, as quais tomam como substrato **experiências vividas no contexto do próprio exercício docente**. Uma dinâmica que viabiliza a composição de um modo peculiar de ser professor que vai sendo redesenhado ao longo do exercício continuado na docência.

Nesta direção, o **processo de personificação** da docência caracteriza-se pelo direcionamento docente aos aspectos que vão sendo valorados e [re]significados na produção de um modo de ser professor. A narrativa da professora BIO manifesta este processo:

(...) a gente vai experimentando coisas que te agradam, ah! isso eu gostei, eu quero que isso aconteça outra vez, que isso se repita. Também tu começa a pensar no que tu investisse para que isso acontecesse, para que possa fazer isso de forma mais intencional e ter o controle maior (Professora BIO).

Desta forma, as integrações que abrangem a produção docente abrigam o modo como a docência é compreendida e [re]significada, pelos professores ao longo do exercício da docência, tendo em vista as condições concretas na qual a docência é desenvolvida. Como menciona Heller (1982, p. 23), “después de haberse

apropiado de los usos de este mundo mas imediato, el hombres tiene varias ocasiones para escoger por sí mismo su ambiente direto⁵⁰”.

Assim, um **repertório de saberes e fazeres acerca do trabalho pedagógico** vai sendo configurado, de modo que há a eliminação do que parece inútil e a conservação do que consideram importante de ser invariante em suas ações, à luz das práticas desenvolvidas e das significações que são produzidas sobre estas (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al, 2006).

O **processo de personificação** evidencia a elaboração de saberes validados na docência em ação. Nesta direção, os professores, ao explicitarem os modos de organização da atividade de ensino colocam em destaque aspectos que consideram importante, no seu desenvolvimento, mantê-los como invariantes de suas ações, como observamos nas narrativas que seguem:

Eu posso compor com as coisas que estão ali ou não, é como se eu tivesse um repertório, este repertório permite o movimento dependendo do que esta acontecendo em sala de aula (Professora BIO).

Então eu considero minhas aulas, assim, desde o início eu penso assim: eu jamais entro numa aula sem olhar minhas folhas, livros, seja lá o que for caderno, roteiro (...) Então eu acho o seguinte: eu pego o conteúdo e daquele conteúdo, alguma coisa daquilo ali, os alunos precisam ao menos ter ideia. Eles não vão saber de cor. Eles têm que ter uma ideia. Eu chamo o pique da aula. A gente leva uma aula e como se diz esquentar o motor do carro, vamos esquentar que vai dando alguma coisa, daqui a pouco tu dá ênfase em algumas coisas que são mais importantes. Porque eu acho assim o conteúdo por melhor que a gente dê, não tem aluno que sabe tudo (...) Se não está chamando atenção dos alunos, daí que eu digo que o professor tem que perceber. Para a aula, faz uma brincadeira, conta uma piada, chama a atenção, fica bravo (Professor VET1).

Eu tenho um vício, eu organizo minimamente.... eu organizo um esquema, mas eu deixo rolar... eu ofereço bibliografia. Nós temos a disciplina, os tópicos a serem abordados e os objetivos daquela disciplina, a bibliografia obrigatória e a literatura opcional. Além do mais na medida em que eu vou passando vou vendo, vou alterando... lembro que vi tal artigo sobre tal assunto, que eu li em tal lugar e eu vou complementando ou levo para xerox (Professora MED).

Como destacam os professores em suas narrativas, a cotidianidade docente é dinamizada por um conjunto de saberes e fazeres, os quais traduzem a soma do que o sujeito professor compreende e utiliza de modo efetivo na concretização de suas ações.

⁵⁰ Tradução nossa: depois de haver se apropriado dos usos de este mundo mais imediato, o homem tem varias ocasiões para escolher por si mesmo seu ambiente direto.

Nesta perspectiva, a **personificação da docência** constitui-se por **rupturas e continuidades**, as quais repercutem múltiplas integrações entre o sentir, pensar e agir docente. Rupturas que caracterizam a retomada dos fazeres e saberes que compõe o exercício docente, permitindo a expressão de novos e distintos modos de produzir a atividade docente. A continuidade, pois este processo precisa ser tomado a partir da relação entre os substratos precedentes e os novos modos de configurar as ações docentes.

Isto significa afirmar que não há como compreender o processo de [re]configuração da docência, sem levar em conta os referentes sobre os quais ele emerge, remetendo-nos aos aspectos presentes na pré-ideação das ações docentes. Este processo pode ser evidenciado quando o professor se coloca a pensar sobre possíveis formas de organização do conteúdo a ser explorado, sobre as diferentes estratégias a serem empreendidas na dinamização do trabalho pedagógico. As narrativas docentes a seguir expressam estes elementos:

Parte da tua função, da tua tarefa é saber e organizar o que tu vais usar eu penso isso, quando eu me programo, monto o meu semestre eu já sei tudo, eu vou usar tal filme, esse filme eu encontro em tal lugar, enfim, eu já organizei o cronograma. Aquele cronograma pode não sair, ele pode ser modificado no processo, mas eu tenho a priori todo o movimento pensado, mesmo que ele possa ser materializado de outra forma. (Professora BIO).

Bom eu sou uma pessoa muito lenta para me organizar, eu preciso ter um mapeamento tanto mental como escrito do que vai acontecer naquele semestre. Um planejamento a longo prazo. Eu demoro, eu não suporto chegar no dia da aula e não ter isso. Então, uma semana antes, eu tenho que saber exatamente o que eu vou fazer, porque eu tenho que ter as minhas aulas todas organizadas. Então, eu faço o planejamento, inclusive com as modalidades de avaliação, para além daquele que tá na ementa do curso, eu entrego para as alunas, discuto com elas, mas eu tenho que ter o meu, dividido por unidades. Isso não significa que a gente não vá modificando coisas ao longo do semestre. Bom, porque como tu vai ver aqui tem várias coisas que se modificaram, que eu fui lendo, que achei melhor e fui trocando. Mas eu tenho que ter isso claro, para mim e para turma (Professora PED).

Eu penso assim... sempre que vai começar uma disciplina, na medida em que eu vou conhecendo a turma, ali na primeira aula eu já vou começando a conversar, para ver o que conhece, qual são as vivências que os alunos possuem na área, porque a gente costuma trabalhar com pessoas muito diferentes em sala de aula (...) Então, o que eu busco fazer é conhecer estas pessoas e tentar ir trabalhando com exemplos próximos da realidade de cada um. Porque se eu conseguir explicar, por exemplo, se eu nivelar a aula - como costumam dizer - pelo que sabe mais, eu estarei excluindo grande parte da turma. Ao passo que se eu trazer a aula para quem conhece menos, sem deixar de abordar, de ter

uma elevação do grau de dificuldade no decorrer das aulas, fazendo com que quem sabe menos entenda, o que sabem mais vão acabar entendendo (...) A única coisa é que a gente tem de tentar manter o equilíbrio, para não desmotivar o que sabe mais e não perder o que sabe menos. É dentro desta luta diária que a gente vive em sala de aula, (Professor CIC).

Como bem mencionam os professores, o desenrolar da ação docente coloca-os diante de situações impossíveis de serem previstas na sua totalidade, as quais são traduzidas pela repercussão de suas ações diante dos sujeitos com quem partilham o espaço de ensino, ou seja, os estudantes. Assim, às formas de antecipações acerca do trabalho pedagógico aliam-se ações procedentes, as quais se relacionam, especialmente, ao modo como os professores percebem e reagem às interações suscitadas no trabalho pedagógico.

A análise das narrativas docentes permite-nos identificar que as interações que ocorrem tanto podem ser vistas como adequações sob a forma de possíveis esclarecimentos acerca da natureza das relações estabelecidas na organização do conteúdo disponibilizada pelo professor, bem como ser reconhecido como elemento dinamizador das ações a serem produzidas, abrigando uma reorganização contínua e definidora deste processo.

Com relação à adequação da proposta de dinamização realizada pelo professor, destacamos que esta pode ser vista como micro ajustes à situação antecipada por ele. A narrativa de ODO explicita esta situação:

Eu acho assim, que o trabalho da aula teórica ele é feito antes, o meu trabalho é antes, no momento em que eu estou preparando, que eu estou pensando em como eu vou abordar aquilo, meu esforço maior é antes; naquele momento em que já estou aqui, que eu tenho uma hora, uma hora e meia para ministrar aquela aula é mais tranquilo, na verdade, às vezes o que eu sinto, eu procuro perceber como é que eles estão respondendo, como estão reagindo, se estão prestando a atenção, se começam a se entediar, se começam a bocejar muito, eu penso que a aula ficou chata, vou ter que fazer alguma coisa no meio, mas com certeza o meu preparo maior é antes(...) na teoria eu me programei é isso que eu vou falar, o máximo que surge é uma pergunta ou outra, mas dentro daquele assunto que eu preparei (Professora ODO).

Para a professora ODO, “seu esforço maior” está centralizado no momento de organizar e preparar a atividade de ensino, ou seja, no período em que antecede a sua concretização. Assim, a existência da atividade de ensino aparece atrelada às antecipações que o professor é capaz de realizar com relação aos encaminhamentos a serem dinamizados no momento de sua efetivação junto aos

estudantes. Uma situação, na qual predomina em grande medida a subsunção ao que foi previsto e definido previamente.

Heller (1991) destaca que a realização de muitas das atividades humanas exigem ações liberadas da constrição do pensamento inventivo, as quais são realizadas a partir de esquemas já elaborados em situações precedentes. O que, em Vygotsk (2003), reside na dimensão reprodutora da atividade. De acordo com este autor, nesta dimensão “el hombre repite normas de conducta ya creadas y elaboradas o resucita rastros de antigas impressões⁵¹”(2003, p.7), limitando-se a repetir com maior ou menos precisão algo já existente.

Tanto Heller (1991) como Vygotski (2003), consideram este processo de reprodução/invenção como inerente à condição humana, pois não haveria como viver e sobreviver “en el infinito flujo de actividades y tareas cotidiana, si cada una de sus acciones o cada uno de sus pensamientos fuesen producidos a través del pensamientos inventivo”⁵² (HELLER, 1991, p. 246).

Entretanto, o problema resulta quando a subsunção ao que foi previsto e definido previamente pelo professor acarreta a rigidez na ação e no pensamento do docente, impedindo-o de captar o novo, irrepitível e único das situações que se apresentam no desenrolar do trabalho pedagógico.

Assim, em situações inesperadas que requerem a criação/invenção de novos modos de produzir a ação docente, os professores continuam a fazer uso do pensamento e práxis repetitiva. Para Heller (1991), o uso da práxis repetitiva em casos em que seria necessária a inventiva decorre do temor frente aos imprevistos que a práxis inventiva poderia ocasionar. Desta forma, a análise das narrativas docentes nos permite destacar este processo relacionado ao que os professores consideram como um impacto na autoridade docente e, conseqüentemente, afetar a conquista do domínio de classe. As narrativas docentes manifestam estes aspectos:

(...) quando tu estás neste lugar professoral, tu pode exercitar muito este lugar de autoridade e de ser dono da verdade (Professora BIO).

Mas tem a necessidade, vamos dizer assim, de manter um enquadre didático, um enquadre pedagógico, vamos dizer assim, que é eu me manter no papel de professor e o aluno se manter no papel de aluno. De que eu tenha que gerir

⁵¹ Tradução nossa: O homem repete normas de conduta já criadas e elaboradas ou ressuscita rastros de antigas impressões

⁵² Tradução nossa: no infinito fluxo de atividades e tarefas cotidianas, se cada uma de suas ações, ou cada um de seus pensamentos fossem produzidos através do pensamento inventivo

aquele andamento, porque se tu bobear tu sabe como que é... fica caótico (Professora ODO).

Ele tem que ter a autoridade dentro da aula. Ele tem que impor respeito, dominar a aula (...) Tu comandas a turma dentro de aula, tu és a autoridade dentro da sala de aula (Professor VET2).

Conduzir os processos que perfazem a concretização da atividade pedagógica é tido como preponderante nas narrativas docentes, especialmente no sentido de cooptar o outro. O ensinar vincula-se ao conduzir e orientar o processo de aprendizagem. Desta forma, a escolha por caminhos já percorridos é tomado como um elemento mais seguro à efetividade do processo de organização da atividade de ensino. A narrativa da professora BIO explicita estes aspectos:

(...) a experiência me ajuda bastante, porque como tu já vivenciou determinadas coisas tu sabes que algumas podem te levar a umas coisas e outras a outras e tem algumas coisas que tu não precisas viver de novo, tu sabes lidar com algumas situações difíceis que podem surgir (Professora BIO).

De fato, a cotidianidade docente exige a utilização de precedentes, os quais se constituem como basilares para que o professor possa conduzir suas ações, permitindo a reprodução do cotidiano (HELLER, 1992). Entretanto, a restrição repousa quando neste exercício se reconhece como única possibilidade de efetivação do caminho já traçado pelo professor na pré-ideação de suas ações. Especialmente quando neste processo prepondera na **centralidade da relação professor e conteúdo**.

Esta relação, quando levada ao extremo, ou seja, quando a relação professor e conteúdo, é considerada como base única e exclusiva da autoridade docente e domínio de classe, qualquer ação que venha a fragilizar ou propor caminhos distintos ao que foi previsto é considerado como desvio, e, conseqüentemente, representa possibilidades de perda do próprio modo de ser professor. Desta forma, muitas das interações que emergem no desenrolar da atividade pedagógica, são tomadas como interrupções, as quais precisam ser subsumidos tendo em vista o impacto que provocam na relação entre professor e conteúdo. As narrativas docentes manifestam este direcionamento:

É sabe outra coisa eu não sou de cuidar aluno em aula, eu normalmente eu não sei quem está em aula. Às vezes vem um aluno e me diz: mas eu estava na aula

professor. Não sei, não vi...deixa eu olhar na chamada. Eu entro para aula e bloqueio lá fora, primeiro lugar. Eu esqueço o mundo. Morreu para mim o que está lá fora, eu bloqueio, assim como eu esqueço muitas vezes a turma que está na frente, eu bloqueio. Embora fale, converse, responda alguma coisa. Mas é interessante isso, eu consigo bloquear, mas desde o início. É uma relação com o conteúdo. Eu permito perguntas à hora que quiseram, não há problema nenhum (Professor VET2).

E ele disse: - Eu vim conversar com ela. Eu disse: - Volta para teu lugar. - Por que professor? - Volta para teu lugar porque eu tô te pedindo. - Tá porque o senhor esta me pedindo eu vou voltar. Ele voltou e eu continuei a aula não perdi o fio da meada (...) Tu chegou atrasado, tu elegeru um lugar para sentar, no momento em que tu elegeru: lá tu fica, por que tu ficar transitando na aula me prejudica, me atrapalha, eu perco a concentração, a minha aula tem horário pra começar e tem horário pra terminar, e tem disciplina, se tu quer assistir a minha aula, tu te comporta nela, se tu não quer assistir, tu vem, faz as avaliações e tu não é obrigado a ficar, mas na minha aula eu tenho o meu sistema (...) (Professor VET1).

Acreditamos que posturas desta natureza abrigam processos de validação nos quais predomina a preservação e uma expansão sem conflitos. Uma dinâmica que consideramos restringir o processo de aprendizagem da docência, caracterizando a **subsunção das práticas docentes à esfera da cotidianidade** tendo em vista que favorece que objetivações docentes permaneçam no mesmo nível de elaboração, e, portanto, se traduzindo no **movimento de particularização da docência**.

De fato, questionar os próprios pensamentos e concepções não é algo simples. Abrange uma complexa rede de relações vinculadas a apreciações que possuem uma longa história de elaboração, consubstanciada na tríade sentir, pensar e agir. Desafio maior, ainda, representa a incorporação do questionamento e da refutação como um hábito rotineiro e constante do exercício da docência, tendo em vista a disposição para o autoabandono que este processo abriga.

Falamos em **disposição ao autoabandono** considerando que a dimensão criadora/inventiva da docência se relaciona à inadaptação do sujeito com relação às ações que realiza, emergindo desta, necessidades e desejos por transformações, pois “el ser que se encuentra plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentaria ningunos afanes y ciertamente nada podría crear⁵³” (VYGOTSKI, 2003, p. 35).

⁵³Tradução nossa: o ser que se encontra plenamente adaptado ao mundo que o rodeia, nada poderia desejar, não experimentaria nenhuma preocupação e certamente nada poderia criar

Nesta direção, o processo de criação docente exige o confronto, a inadaptação com as ações docentes, traduzindo processos de insatisfação frente ao que o professor realiza. Revela o confronto entre o que realiza e o que desejaria de fato concretizar. Um processo que se revela permeado de conflitos e de dor, tendo em vista “la demanda creadora non coincide siempre com a possibilidade de crear (ibidem, p. 49). A narrativa docente ao remeter-se aos enfrentamentos deste processo explicita:

Enfrentar a dor de fracassar é muito difícil, mas também eu acho que é importante para ti tornar um professor adulto, como na vida... tu tens que fracassar e sofrer porque a dor é constitutiva, ninguém que não vive a dor é adulto, porque fugir da dor o tempo inteiro é estar anestesiado (Professora BIO).

Como a narrativa docente expressa o sofrimento é parte constitutiva da criação, especialmente por exigir uma reorganização que nem sempre o sujeito possui ou se reconhece com condições para realizar. De acordo com Heller (1991), a disposição para autoabandono é um sentimento presente de forma mais intensa no sujeito que se relaciona com o mundo de forma individualizada, pois este não teme perder-se diante da inadequação ou do fracasso. Uma relação que expressa a **consciência da incompletude** como mote de produção de uma existência que tem no devir a sua continuidade e expressão.

Nesta perspectiva, evidenciamos que quanto mais extensas são as integrações e mais gerais são os conceitos com que o professor se identifica, mais amplas são as esferas de suas implicações docentes e, portanto, de sua disposição para empreender novas ações e operações.

Assim, o processo criador/inventivo docente relaciona-se ao **movimento de individuação** que se caracteriza como saltos da cotidianidade, permitindo que as objetivações docentes se [re]configuram, “asciendiendo desde formas mais elementales y simples a otras más complicadas, en cada escalón de su crecimiento adquiere su própria expresión⁵⁴ (VYGOTSKI, 2003, p. 15).

Uma dinâmica que exige trabalho reflexivo acerca dos modos de atuação docente, o qual diz respeito à compreensão e à análise dos eventos vivenciados. Investigar os sentidos atribuídos às ações produzidas no cotidiano docente é uma

⁵⁴ Tradução nossa: ascendendo de formas mais elementares e simples a outras mais complicadas, em cada etapa de seu crescimento possui sua própria expressão.

tarefa complexa, pois desafia a intervir em processos, muitas vezes, naturalizados pelos docentes. Processo que exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na reconstrução da experiência (CUNHA, 2006).

Importa destacar que, no cotidiano, ação, pensamento e sentimento são simultâneos, tendo em vista que são dinamizados de forma espontânea. Entretanto, as objetivações mais elaboradas, caracterizadas por Heller (1991), como objetivações para si, exigem a suspensão dos automatismos e uma intenção conscientemente dirigida de modo a colocar a tríade sentir, pensar e agir em marcha separadamente. Nesta direção, como elemento preponderante deste processo está a **tomada de consciência** acerca da insuficiência dos esquemas, até então, evidenciando a **consciência da incompletude** como inerente ao **movimento de individuação**. A narrativas de PED explicita os momentos de confronto que este processo abriga:

Minha aprendizagem ela se dá no vazio, quando eu me deparo com o vazio, com aquilo que eu penso que aconteceu e que eu vou me dar conta que não aconteceu e que me gera uma angústia. E que aí me faz ir buscar. Para mim acontece nesse vazio. Nesse não saber. Nesse dar-me conta do não saber (Professora PED).

Dar vazão à falta, sentir a incompletude, constituem-se como marcadores do processo de reorganização das ações e operações produzidas pelos professores, expressando a emergência do **movimento de individuação da docência**.

Importa destacar, entretanto, que este processo exige um longo processo de elaboração. De acordo com Vygotski (2003), a dimensão criadora possui uma larga história por trás de si. Como elementos intervenientes deste processo estão a dissociação e a associação. A dissociação vincula-se à capacidade de fragilizar ou de negar os significados atribuídos às ações que o homem realiza. Nas palavras deste autor “para agrupar mas tarde los diversos elementos debe el hombre, ante todo, vulnerar la vinculación natural de los elementos tal y como fueron percebidos⁵⁵(pg. 32).

Nesta mesma direção, a autora Heller (1991) reitera, ao relacionar como condição das objetivações superiores - genéricas para si - a suspensão dos modos de comportamento cotidiano, permitindo a reconfiguração das ações para além de

⁵⁵ Tradução nossa: para agrupar posteriormente os vários elementos o homem deve antes de tudo vulnerar a vinculação violar os elementos naturais tais e como eram percebidos.

analogias de precedentes. Desta forma, a suspensão dos esquemas que configuram a atividade docente revela-se como condição para que a criação docente aconteça. Abriga, nesta direção, aceitar ou considerar que suas ideias e concepções podem estar equivocadas, que há possibilidade de configurá-las de modo distinto do que comumente realiza.

Um processo que revela confrontos tendo em vista que exige a reconfiguração das ações e operações de modo a permitir que novas elaborações emerjam. A narrativa de BIO explicita esta situação:

(...) porque não tem como, porque os desencontros também fazem a gente produzir. Os encontros são os momentos felizes em que tu confia nas tuas hipóteses, quando tu confirma...há eu sabia que eu tinha razão. Dá uma felicidade, uma alegria. Agora os desencontros são tão mais formativos, porque eles te tiram do eixo, da tua zona de conforto. Eles te geram um estranhamento e tu pensa: o que é que eu faço com isso agora? (Professora BIO).

Como destaca a professora BIO, este processo vincula-se aos desencontros que ocorrem ao longo do exercício docente, manifestando um descompasso entre aspectos presentes na pré-ideação das ações pretendidas e sua efetividade. Nesta direção, **o confronto e o questionamento** revelam-se como condição para que o movimento de individuação emerja.

A análise das narrativas docentes revelou a presença do movimento de individuação de forma mais intensa nas práticas docentes que revelam uma **abertura e uma disposição para os processos interativos configurados no trabalho pedagógico**. Um processo que abriga a consideração de que a existência do trabalho pedagógico se dá na correlação entre ensinantes e aprendentes, numa relação que não é unilateral. Assim, a interação entre estudantes, conteúdo e professor é reconhecida como elemento dinamizador das ações a serem produzidas, de modo a permitir a reorganização contínua e definidora do trabalho pedagógico.

A análise das narrativas docentes permite- nos destacar que o **movimento de individuação** é favorecido e incrementado pelas experiências de formação pedagógica, bem como pelas práticas docentes que têm a inserção no exercício da profissão primária concomitante à atuação docente.

No que se refere à formação pedagógica, os professores que tiveram ao longo de seu percurso inserções relativas à formação pedagógica, como o professor ODO e o professor CIC, demonstraram uma sensação de incompletude mais intensa

e, de modo especial, demonstram direcionar suas ações docentes de modo a permitir a supressão desta incompletude diante das interações produzidas nas atividades docentes. Assim, mesmo que estes espaços tenham sido restritos no sentido de permitirem uma elaboração mais acurada sobre os processos que perfazem a docência, eles manifestam repercussões que tonalizam as ações com matizes de uma incompletude potencializadora das criações docentes. As narrativas docentes expressam-se nesta direção:

Até hoje quando a gente vai pegar uma turma nova, a gente fica com um pouco de receio para saber como vai ser, a aceitação das pessoas. Afinal estamos em um ambiente social, também há este aspecto. Não é simplesmente desligar qualquer interferência, mecanismo de interação social, vou lá exponho meu conteúdo e saio. Fiz a minha parte. Não, não é isso. Tem que haver uma interação, uma conversa, são pessoas, não é...Elas trabalham, elas tem dias bons, dias ruins, então, a gente precisa ir conhecendo as pessoas, saber o que a gente pode dentro daquele planejamento prévio, ir um pouco mais, ou ir um pouco menos (Professor CIC)

Então eu acho que a gente tem que ter, é importante ter essa visão de já formado, ter essas responsabilidades, que aumentam e que o campo exige, do que tem que ter vivenciado de prática daquele curso, mas sem esquecer o lado do aluno, por que senão a gente se distancia e a comunicação não funciona, eu não consigo estabelecer uma comunicação com meu aluno (Professora ODO).

Como bem as narrativas expressam os professores ODO e CIC manifestam uma concepção de ensinar que abrange dimensões para além do domínio do conteúdo específico. A unilateralidade entre professor e conteúdo é expandida em direção ao grupo com o qual atuam no desenrolar do trabalho pedagógico.

No caso das professoras BIO e PED, esta premissa é balizadora de suas concepções de ensino, sendo destacada como elemento preponderante de seus processos de aprendizagem da docência como se evidencia nas narrativas a seguir:

Como é difícil responder essa pergunta porque, é uma troca e ao mesmo tempo um compromisso (pausa) um compromisso que exige disciplina, que exige comprometimento porque eu acredito que tem coisas que você precisa ensinar sim, que não...que não está dado, que o aluno não vai conseguir sozinho, sem interferência e que você precisa problematizar. É talvez, intervir no processo de pensamento de um sujeito. Difícil. Eu acho que é mobilizar o pensamento. Ajudar a mobilizar o pensamento de um sujeito assim..é dialogar, de modo que a gente consiga afetar o sujeito (...) o aprendizado (menção à aprendizagem da docência), e assim, em termos práticos, ele se dá nessa interação, nessa interlocução também com os meus alunos, né, nesse...nessa discussão, nessa relação de ensinar e aprender. Ela também se dá nisso, no cotidiano. (Professora PED).

A graduação a gente foi construindo, eu fui aprendendo, construindo algum espaço ali e a ver o movimento dos alunos. É bem interessante ver o movimento dos alunos, experimentando e se constituindo professores (...) O que é isso no ensinar, que na verdade não existe este ensinar, porque é o outro que aprende. Como é que tu constitui, constrói mediações para que este outro seja capturado, seduzido para este movimento (Professora BIO).

As concepções acerca do ensinar, manifestadas pelas professoras PED e BIO, explicitam que a cooptação do outro é essencial para a produção da aula apresentando como premissa reconhecida e assumida, abrigo uma relação representada por uma tríade, professor, estudantes e conteúdo. Nesta perspectiva, a **personificação da docência** revela-se como um processo que se enriquece na medida em que as interações produzidas no trabalho pedagógico são tomadas como elementos constitutivos da aprendizagem da docência sobre o ser professor.

A análise das narrativas docentes permitiu identificar como incremento para esta compreensão acerca da aprendizagem docente, a atuação em **espaços vinculados à inserção no campo de atuação profissional** para o campo que formam, como no caso de disciplinas relativas a estágios e inserção profissional. O caráter de provisoriedade e imprevisibilidade destes espaços exige que o professor considere a necessidade da abertura e o desprendimento para novas e distintas configurações do agir docente, o que incide na **abertura e disposição para os processos interativos que permeiam o trabalho pedagógico**. A professora ODO ao relatar os processos que perfazem sua atuação docente na clínica de atendimento da instituição, destaca:

(...) então é um ambiente de ensino e o nosso papel ali é conciliar esse aprendizado prático (...) Na clínica o meu trabalho é ali, porque os paciente têm tudo muito individual, muito particular, eu nunca sei o que vai aparecer de paciente na clínica, então meu trabalho é ali, minha tensão é naquele momento, as coisas vão surgindo e a gente tem que ter essa adaptação para realidade que se coloca, é uma coisa imprevisível; na teoria eu me programei é isso que eu vou falar, o máximo que surge é uma pergunta ou outra, mas dentro daquele assunto que eu preparei; já a clínica é uma caixinha de surpresas, que a gente tem que ficar bastante atento (Professora ODO).

Segundo a professora, a atividade docente, nestes espaços, exige ações distintas do que as que comumente ocorrem nas aulas, onde a teorização acerca do conteúdo é o aspecto central da atividade de ensino. Nestes espaços, a singularização tanto com relação aos conhecimentos específicos, como com relação

aos processos interativos produzidos impedem ou dificultam que esta organização seja pautada de uma maneira rígida, previamente antecipada ou regulada na sua totalidade. A narrativa da professora ODO revela esta situação.

(...) se o aluno está usando máscara, se ele está usando a luva corretamente, se ele não está com a luva contaminada na porta da clínica, essa parte da biosegurança a gente considera também; o preenchimento correto das fichas, tem alguns que rasuram, que riscam, que não preenchem telefone e endereço do paciente, tem nome e não tem nem sobrenome (...) pois é um documento a respeito da saúde daquele paciente, a gente reforça muito isso, nessa documentação que é uma parte importante (...) muitas vezes não tem como nesse primeiro momento dar uma nota pela qualidade daquele trabalho (...) por que é um aprendizado, pelo menos para mim é muito mais importante se ele conseguiu se organizar, se ele deu uma revisada no que ele vai fazer naquele dia de clínica, se ele tem o material limpo, se o material está completo, então eu acho que ter essa coisa organizada nesse momento é mais importante do que a qualidade técnica daquilo que ele fez, é claro se ele não conseguiu fazer, o professor tem que sentar e fazer, o paciente está ali e ele sabe que é um estudante que está atendendo, mas a gente tem também a responsabilidade que ele saia daqui com o serviço bem feito, então é mais ou menos por aí que funcionam as clínicas aqui da faculdade (Professora ODO).

Nesta perspectiva, consideramos que o contexto de atuação docente, vinculado a inserção no campo de atuação profissional, favorece o exercício reflexivo sobre as ações e operações, que são colocadas em andamento na docência. A retomada e a análise dos encaminhamentos precisam considerar aspectos que ultrapassam a centralidade do conhecimento- objeto de ensino. Mesmo que este, ainda, seja preponderante, a expansão produzida pelo contexto de inserção dos acadêmicos numa situação prática, os coloca diante de uma exigência de acompanhar e desenvolver uma percepção mais acurada sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com os quais trabalham. Uma dinâmica que possui uma repercussão para além destes espaços, viabilizando o incremento de outras formas de organização da atividade de ensino que o professor coloca em andamento. Assim, explicita a narrativa da professora ODO:

Eu levo em conta, quando eu estou dando aula e vejo que começa a ficar repetitivo ou eu vejo que como eu dou aula sobre lesão, lesão de boca, às vezes tem 15 lesões que eu tenho que dar em uma aula daí eu começo a ver que essa é parecida com aquela que tá lá no final eu posso fazer um comparativo e juntar; eu vou me dando conta, enquanto eu vou dando essa aula que eu posso mudar, fazer de uma forma mais didática, tirar tudo e só comparar as três num quadro; aos poucos eu vou conseguindo criar; com a prática vai ajudando porque a

gente tem a clínica, aí vem os casos e eu vou enriquecendo com os casos que vão aparecendo aqui. (Professora ODO).

A professora MED ao retomar as formas de organização para pôr em andamento suas atividades de ensino também no contexto de inserção profissional do curso no qual atua, explicita:

Ensinar – para eu ensinar é muito amplo. Tu podes puro e simplesmente, contar o que tu sabes, mostrar o que eu sei....eu não gosto de mostrar o que eu sei eu prefiro contar o que sei (risos). No hospital eu ensino pelo exemplo, eu estou contando, mostrando para ele como eu sei fazer e como eu faço e eles observam. Eu chamo isso por modelo de identificação e quando eu tenho que falar do conhecimento teórico, eu conto tudo que eu já li, tudo que eu já vivi. Isso é um momento; mas eu acho que ensinar de verdade isso não chega, eu tenho que ter algo mais, que passa pela vontade, pela motivação, pelo gosto. Eu tenho que formar este clima interessante, confiável para que o aluno sintá-se à vontade para aprender, com alguns funciona e com outros não (Professora MED).

A professora MED, de forma especial, argumenta sobre sua atuação no consultório e o modo como esta relação se estabelece a partir das objetivações que estas atividades abrigam:

Isso fica acontecendo aqui, eu estou aqui, com meu paciente, estou vivenciando e estou voltada para cá (menção ao consultório), não estou pensando lá (no contexto da aula na universidade). Quando eu chego lá, isso já me enriqueceu, já me incorporei, já me identifiquei com aquele ou aquela maneira de resolver tal situação, então, quando eu chego lá, eu já chego com isso, eu já chego diferente, porque sou eu que está lá, eu não me deixo aqui e vou outra pra lá, então isso já tá no meu jeito, quando eles me trazem um paciente, eu já vejo o paciente em cima desse aporte que eu já tenho e ao mesmo tempo que eu vejo o paciente com eles, ou que eles me trazem a supervisão dialogada, ou que a gente está estudando na teoria, naturalmente eu me lembro das situações. Então tem essa dupla, ao me lembrar das situações, eu tenho mais situações pra contar pra eles, em cima de uma base que já está dentro de mim, do que eu já vivenciei aqui. Acho que é desta forma que se transpõe o trabalho, mas a elaboração é aqui, enquanto eu estou vivendo, eu transponho o que já vive aqui para lá (...). É que lá eu estou elaborando experiências que eu também trago pra cá. É uma via de mão dupla, ao ensinar eu estou aprendendo. Ao discutir com o aluno, ao colocar para o aluno, ele está dizendo, contando de como ele está aprendendo, que estratégia ele achou frente ao paciente antes de trazer pra mim. Então a mesma coisa acontece lá, que eu também chego aqui e faço uso, também destas experiências (Professora MED).

Como se evidencia em suas atividades de ensino, há a presença intensa de objetivações qualitativamente superiores - genéricas para si - relativas ao campo do conhecimento do ofício primário. Este processo é certamente o substrato que

permite a organização e a regulação de grande parte das ações e operações que são colocadas em andamento na atividade de ensino, permitindo o seu enriquecimento, pois como bem a professora menciona:

Porque cada aluno vai te trazer determinadas demandas, de perguntas, de contribuições que vai exigir que reconfigures pensamentos que até já são antigos, e nessa reconfiguração tu cria (...) Quando o aluno faz uma pergunta que tu não sabe (...) eu chamo isso do gosto pelo pensar, de apresentar uma situação e penso: eu não tenho uma resposta. Dai tu vai trançando orelha, refletindo daqui a pouco começa a se delinear uma saída, começa a se delinear um pensamento. A novidade é produzida nesta hora que não vem resposta nenhuma e tu tem que sair em busca (Professora MED).

No que se refere ao domínio do campo pedagógico, consideramos que a atividade de ensino produzida em contextos de inserção na prática da profissão, favorece que o movimento de individuação emergja com relação ao domínio do campo pedagógico. Dizemos isso tendo em vista, que nestes espaços, as rotas e os percursos de aprendizagem que os estudantes percorrem em seus processos de aprendizagem, se manifestem de forma mais evidente, exigindo do professor reorganização da atividade de ensino.

Nesta direção, consideramos a **abertura e disposição aos processos interativos que permeiam o trabalho pedagógico**, mesmo que não necessariamente ou obrigatoriamente revertam ou produzam criações docentes, sinalizam para existência de **sentimentos orientativos mais abrangentes**, podendo ser indicados como dimensões favoráveis para que as elaborações docentes se expandam. Os sentimentos orientativos refere-se a sentimentos de probabilidade, referindo-se a uma espécie de auto-ignição que incide sobre a ação humana. Revelam-se atrelados as experiências sociais precedentes, podendo ser compreendidos como resultantes ou guiados pelos conhecimentos prévios. (HELLER, 1982a).

Este processo pode ser observado de modo especial na narrativa da professora PED, ao descrever uma situação docente na qual foi desafiada a rever os percursos e definir as ações a serem empreendidas na atividade de ensino.

Eu comecei a disciplina este ano de uma maneira diferente. Eu sempre levava o programa pronto, no primeiro dia e neste ano eu pensei em começar de outra forma. Eu coloquei algumas coisas que eu achava importante e que não poderiam ficar fora do programa em alguns dias e em outros eu deixei em aberto

e no primeiro dia de aula elas tinham que levantar quais eram as questões que mais as preocupavam com relação à docência, na vida delas, quando elas pensavam a sua atuação docente. E aí elas levantaram muitos aspectos, questões sobre a sexualidade, sobre alunos com necessidades especiais, sobre problemas disciplinares e eu fui incluindo estes temas e quando elas começaram a trazer as atividades, quando elas começaram a pensar e a construir as atividades para a PED, eu me dava conta que as atividades que elas pensavam, na verdade não eram pensadas, eram simplesmente uma prática. E eu precisava desestabilizar isso - a prática pela prática – aí eu me dei conta que só elas trazerem a prática não era suficiente. Elas precisavam pensar sobre isso e eu comecei a problematizar, fazendo-as pensar porque elas estavam querendo fazer aquela prática. Onde elas queriam chegar, o que estava subsidiando aquela prática. E foi a partir desse me dar conta que eu construí um pouco esta ponte. Eu tinha uma intuição que através da prática eu poderia fazer com que elas se conectassem, com a teoria, mas eu não sabia especificamente como fazer. E no momento que eu vi que a prática não tinha um fundamento muito consistente, eu achei que ali seria o viés, ali eu posso entrar. Foi um pouco assim (risos), acho que foi assim. Eu nunca tinha pensado em como foi mesmo que surgiu esta ideia (risos). Acho que no momento que eu falo aqui, que eu penso (Professor PED).

Observa-se que a professora PED primeiramente manifesta a presença de **sentimentos orientativos** relativos à premissa de que o trabalho pedagógico precisa ser direcionado tendo em vista os processos interativos que se estabelecem na sua concretização. Compreensões consolidadas, tendo em vista que esta professora tem sua trajetória marcada pela inserção na docência na educação básica, bem como nas atividades de estudo e de pesquisas direcionadas ao processo de aprender e de ensinar, relacionados a este nível de atuação docente.

Entretanto, consideramos que é justamente esta **abertura** que viabiliza a incorporação de novas ações e operações no trabalho pedagógico. Neste processo, como bem menciona a professora PED, a intuição entra em jogo, direcionando suas ações para possibilidades emergentes, diante do pragmatismo inerente à cotidianidade docente. Falamos em intuição, pois os conhecimentos que esta professora possui são relativos a uma organização do ensinar e do aprender, com peculiaridades distintas à do magistério superior, exigindo que nesta atuação novas configurações e validações sejam produzidas.

De acordo com Heller (1991), o pensamento intuitivo constitui-se como ponto de partida do pensamento inventivo, o qual precisa ser generalizado com a ajuda do pensamento inventivo, sem o qual fica no nível da consciência cotidiana e não entra no nível das objetivações genéricas para si.

Isto nos remete a considerar que as produções docentes evidenciam práticas

inovadoras, nas quais repercutem as experiências formativas dos diferentes âmbitos profissionais, em que os professores atuam. Entretanto, o destaque está no modo como elas repercutem na ampliação do espectro relacional e compreensivo acerca das práticas que os professores realizam, de maneira a produzir transformações no modo como conduzem e organizam o trabalho pedagógico.

Assim, consideramos que este processo abrange a compreensão acerca dos processos que perfazem elaboração/aprendizagem docente, bem como as condições contextuais na qual suas atividades são produzidas, pois, como menciona, Vygotski, nenhum “descubrimiento, ni invención científica aparece antes de que se creen lãs condiciones materiales e psicologicas necessárias para su surgimiento⁵⁶” (2003, p. 37).

No que se refere aos processos de elaboração da docência, a professora MED expressa, a partir de uma analogia interessante que denomina como “os corredores da docência⁵⁷,” seu processo de construção de ser e fazer-se professor. Em suas narrativas expressa:

Meu primeiro corredor é meu mundo interno, ou seja, preciso trocar botões comigo mesmo (...) Eu tenho um nome para isso, a continência, então, seria isso meu primeiro corredor seria o meu mundo interno. Mas com certeza ele não vai dar conta sozinho. Outro corredor que eu posso ver é a afastamento físico, que é um tempo para pensar. (Professora MED).

O desafio de colocar para si, novas questões referentes à ação docente em desenvolvimento e a necessidade de criar alternativas, estratégias e formas de organização, para as problemáticas experienciadas no exercício da profissão, conduzem o professor a um processo de reflexão e reelaboração daquilo que produziu. Uma dinâmica que abrange a capacidade de tomar-se como objeto de análise, a partir da produção de um afastamento sobre as ações que realiza.

Este processo de afastamento nos remete às considerações de Heller (1991) quando postula para a existência de componentes específicos que se constituem como basilares das objetivações genéricas superiores. Dentre eles está a capacidade de contemplação, a qual emerge de forma mais intensa quando não é

⁵⁶Tradução nossa: Nenhum descobrimento, nem invenção científica aparecem antes que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento.

⁵⁷ Esta analogia é decorrente de suas experiências como médica psiquiátrica no hospital da instituição, quando na urgência das ações, especialmente na sua iniciação como médica psiquiatra, fazia uso dos corredores do hospital como espaço/tempo para pensar e definir quais ações se faziam necessárias na sua atuação.

necessário um comportamento pragmático, ou seja, pode referir-se a uma ação, mas não há a urgência de sua produção. A professora MED manifesta suas elaborações nesta direção:

Tem coisas que tu vais poder resolver ali e tem outras que tu vais ter que guardar para pensar fora da sala de aula – parecido com o corredor do hospital- Eu brinco com os alunos que, tem um corredor lá no hospital, que eu não sei quantos quilômetros eu fiz naquele corredor (...) – tu vai para casa, tu vai pensar em casa, dormindo tu te acorda e vai pensar sobre aquilo - não tem a emergência (Professora MED).

É importante salientar que, neste processo de retomada de si e de dar a conhecer, o professor se coloca a trabalhar sobre os aspectos que é capaz de perceber e significar acerca das ações empreendidas. As narrativas das professoras BIO e PED expressam estes aspectos:

(...) E outro corredor que eu vejo é sentar e conversar com um colega, é compartilhar, por que isso te ajuda a perceber outras coisas (Professora MED).

(..) eu posso às vezes encontrar em mim mesmo, contar com as minhas próprias forças para terminar aquela travessia pequenininha e chegar a um lugar um pouco mais seguro e aí então tomar decisões. Eu posso pedir ajuda para um colega, para alguém em quem eu confie e eu posso ler o que aconteceu com outros colegas (Professora BIO).

Logo, este processo caracteriza-se pela **consciência da incompletude** das compreensões docentes, e é indispensável para que os saberes e fazeres docentes se ampliem para além das fronteiras do vivido e do percebido na cotidianidade docente, permitindo que novas elaborações sejam produzidas.

Estes professores mencionam que um dos caminhos percorridos na busca de suas incompletudes se encontra na **possibilidade de socialização e compartilhamento** de suas angústias e dificuldades relacionadas às **práticas pedagógicas** docentes. Aspecto destacado também pela professora PED:

(...) o que me potencializa, é a possibilidade do trabalho em grupo. A possibilidade de troca, de discussão. Claro que a aprendizagem também, ela tem que ter um atalho individual, ela está conectada com uma disponibilidade minha para uma leitura, como desejo de buscar, que tem todo um potencial que é do individuo (...) ela se potencializa para mim, muito mais na possibilidade de discutir com um grupo (Professora PED).

Como destacam as narrativas docentes, a organização e dinamização de **espaços de compartilhamento acerca do ensinar e do aprender no ambiente acadêmico** são tomadas como fatores importantes para o processo de elaboração das práticas docentes e constituem-se como imprescindíveis para que o processo de elaboração acerca das práticas avance.

De acordo com Bolzan (2001, 2002), a aprendizagem da docência envolve a constituição de trocas interativas, as quais possibilitam o compartilhamento de ideias e significados sobre o conhecimento pedagógico, de modo a permitir a reconfiguração de ideias e saberes de forma compartilhada. Entretanto, estas trocas são destacadas como situações pouco frequentes, ou até mesmo inexistentes, no contexto de atuação docente. Quando ocorre, refere-se a iniciativas particulares, relacionadas a parcerias estabelecidas em situações aleatórias ou problemáticas. As narrativas de MED, MAT, VET e BIO explicitam estes aspectos:

E é enlouquecedor, pois o mesmo colega que um dia está disponível para ti, daqui a pouco já não está mais...temos uma rotina, a gente sabe que tem momentos que a gente precisa sentar e conversar sobre o fulano, sobre o ciclano. Antigamente a gente tinha rotina de todas as semanas fazermos reunião. Agora a gente tem uma rotina mensal e quando têm situações especiais, a gente convoca reunião (Professora MED).

Quando eu tenho dificuldades eu recorro aos colegas com mais experiência. A minha chefe eu me sinto a vontade para falar com ela, talvez se fosse outra eu não teria. Mas aqui seria a chefe e as colegas (Professora MAT)

Não, não, pega que o filho é teu, não tem muita coisa, tá tudo nos livros, quer ser professor, vai te virar (Professor VET1).

(...) este lugar é um lugar muito duro mesmo, muito solitário, a gente não tem com quem trocar, a gente não tem amigos aqui, a gente tem colegas e os amigos são pouquíssimos que tu vai aos poucos construindo, muito aos poucos, e tu conta nos dedos de uma mão as pessoas com as quais tu podes contar (Professora BIO).

Assim, a **ausência de espaços institucionalmente organizados**, para os professores retomarem seus percursos de forma coletiva, os coloca diante do desafio de produzir estratégias de avaliação e de retomada do trabalho que realizam, as quais podem se dar de maneira muito diversa, tendo em vista a compreensão que os professores possuem com relação à atuação docente. As narrativas de CIC, MAT, ODO e VT2 expressam a diversidade em suas narrativas:

Eu acho que entre o que eu espero fazer e o que tenho feito tem uma proximidade, mas mesmo assim, eu sempre procuro dar uma repensada no que eu venho fazendo para ver se realmente é adequado. Procuro os alunos e pergunto o que eles estão achando. Em sala de aula eu também procuro fazer sempre uma parada - *Olha, pessoal, a gente está em tal ponto do semestre, o que vocês estão achando? A gente está andando bem? Estão entendendo a matéria?* Porque às vezes se a gente entrar em sala de aula com um planejamento, executa aquele planejamento e chegar ao final do semestre e dizer – *Há eu dei todo o meu conteúdo!* Mas será que as demais pessoas que estão envolvidas neste processo foi efetivo? É preciso que o aluno tenha uma formação naquela área, se ele vai ver integralmente todos os conteúdos, ou se ele vai ver uma boa parte deles, não faz grande diferença. Porque se ele ver todo o conteúdo e simplesmente ver e não aprender, não tem um sentido (Professor CIC).

Então, eu aprendi, e tenho muito ainda que aprender, que tem que ter esta sensibilidade de olhar para turma, que quando eles estão com aquela cara de paisagem é porque eles não entenderam muita coisa, então volta, ter paciência de voltar, de começar da onde eles não entenderam é mais ou menos por aí (Professora MAT).

Coisas que eu percebi do caminho, logo que eu comecei a dar aula, as minhas aulas eram absurdamente extensas e cheias de coisas que não precisava, por que eu estava com a cabeça de pós-graduação, então eu tinha coisas demais, eu tinha conteúdos demais, era tudo muito aprofundado, era tudo demais, exagerado, então depois eu tive que adaptar um pouquinho e essa foi uma dificuldade que eu tive e que eu acho que eu ainda tenho (Professora ODO).

Pior é aquela que no final da aula o aluno chega e diz, não entendi nada. Ai essa é braba. Então tu pensa o que eu fiz de errado, será que eu não fiz o certo, será que eu não dei uma aula boa. Eu me cobro, ninguém me cobra mais do que eu mesmo. Sabe às vezes eu saio da aula e penso eu dei uma aula ruim hoje, não sei se fui, se foi os alunos que eu não consegui chamar os alunos, mas eu me cobro muito. Então perceber isso aí, no meio de uma aula, que a aula não está boa, a gente tem que saber, saber assim perceber e isso não tem como ensinar as pessoas. Vai de cada um perceber. Tem gente que não percebe, não adianta que os alunos viram uma aula, e o cara não diz nada (Professor VET2).

Apesar das diferentes nuances e características dos processos de avaliação e de retomada docente, consideramos que esta situação reforça o isolamento dos professores e a manutenção de uma validação que se restringe ao que o professor é capaz de significar solitariamente, caracterizando e favorecendo uma espécie de **jurisprudência particularista**, ou seja, uma validação que se estabelece pelo que o professor conhece e vive no seu contexto docente.

De fato, este processo é inerente ao aprendizado e desenvolvimento docentes, não há como produzir ações sem que estas estejam vinculadas ao campo experiencial em que o professor vive. Entretanto, há de se colocar em destaque que o que caracteriza o devir docente, e conseqüentemente sua condição prospectiva, é

sua capacidade de expandir suas experiências para além do que vivencia no seu contexto imediato. Um processo expresso a partir da possibilidade de aprender com a experiência do outro, conhecer experiências alheias e a partir destas diferentes mediações produzir ações capazes de qualificar sua existência (VYGOTSKI,1991).

Nesta direção, a expansão das experiências docentes, aqui entendido como o **movimento de individuação da docência**, vincula-se às possibilidades do professor conhecer valores e princípios distintos dos que comumente ele conhece e faz uso, pois “la condición de la formación de una relación individual es que haya alguna forma de elegir entre valores⁵⁸”(HELLER, 1982, p.202). Esta situação é expressa pela professora PED:

Quando alguém fala uma coisa que eu nunca tinha pensado sobre isso e que a partir daí, bom, ah, essa perspectivas, ela passa a existir a partir daquele momento, porque a gente diz, que enquanto a gente não conhece alguma coisa ela não existe. Quando tu te dá conta, e lê, quinhentas vezes naquele texto aquilo ali, mas para ti ela continua sem existir. Quando é que ela passa a existir? Quando aquilo faz sentido para ti. E quando aquilo faz sentido para ti? Também quando tu vai dialogar com outras pessoas que expressam seus próprios sentidos e que te fazem pensar, bom, isso pode fazer, de alguma forma, pode pensar alguma coisa para o teu saber, para a tua construção (Professora PED).

Retomando o conceito de liberdade na perspectiva marxista, Heller (1991) enfatiza a liberdade vinculada à condição de todo homem de realizar os valores genéricos em sua própria vida. Uma assunção que viabilize

la plasmación del destino de su integración, de que libere su personalidad moral de la construcción externa, que pueda actuar con base a su propia responsabilidad de su acción y de que deba asumir la responsabilidad de su acción, que el justo reconocimiento de las alternativas y de sus posibilidades de realización sea parte orgánica de su autonomía, que su actividad esté determinada por su propia individualidad y de que selle la realidad con su personalidad, todas éstas son libertades auténticas, que no perdieron su validez ni siquiera en el futuro⁵⁹ (p. 217).

Nesta perspectiva, a realização dos valores genéricos vincula-se a uma constante busca pela superação das dimensões alienantes do cotidiano,

⁵⁸ Tradução nossa: a condição da formação de uma relação individual é que haja alguma forma de eleger entre valores

⁵⁹ Tradução nossa: O desenvolvimento do destino de sua integração, de que libere sua liberdade moral da construção externa, que possa agir com sua própria responsabilidade por sua ação e que precisa assumir a responsabilidade da sua ação, que o justo reconhecimento das alternativas e sua realização é possibilidade de parte orgânica de sua autonomia, que sua atividade seja determinada pela sua própria individualidade e que o sele a realidade com a sua personalidade, todas estas são libertades autênticas, que não perderam a validade nem sequer no futuro.

consequentemente a assunção da liberdade nas ações que o homem realiza nesta esfera. Este processo, na atividade docente, refere-se à possibilidade de ampliação do plano de compreensão e do espectro realizacional das ações que o professor coloca em andamento ao longo de sua atuação, tendo em vista o aprimoramento de instrumentos intelectuais capazes de produzir uma existência que se qualifica e se autoprozua continuamente. Traduzindo-se no **movimento de individuação** da docência.

Concordamos com Cunha (2010) ao indicar o aprimoramento de instrumentos intelectuais fundamental para os enfrentamentos epistemológicos e políticos que se estabelecem no seu campo de atuação. Uma dinâmica que traz em si a tomada de consciência acerca de que a docência abrange a produção de saberes que não se esgotam no chamado aprender fazendo. Ela requer uma ação que ultrapassa o simples pensar sobre os acontecimentos e vivências, exigindo, na verdade, uma postura balizada pela análise metódica, instrumentalizada e, por sua vez, causadora de efeito. Uma competência, cujo domínio, é conquistado mediante uma postura investigativa, crítica e autocrítica a qual busca teorizar a experiência a partir de referenciais que possibilitem a ampliação do campo experiencial docente.

Nesta direção, consideramos este processo vincula-se ao que Isaia (2006) denomina **atividade de estudo docente**. De acordo com esta autora é expresso pela sua intencionalidade a compor uma atividade de ensino profissional e, consequentemente, fundamentada, a qual envolve o direcionamento docente ao enriquecimento e ampliação do aporte teórico prático balizador das práticas docentes.

Análise das narrativas nos permite indicar o desenvolvimento de atividade de estudo docente presente nas práticas docentes, entretanto voltada apenas ao **domínio do campo do ofício primário**, como as narrativas expressam a seguir :

Acho que tem que continuar a ir a congressos, eu procuro ir sempre que posso. Eu nunca deixei de ir as palestras, cursos organizados na faculdade. Por que eu acho que a gente sempre aprende alguma coisa. As vezes por mais que tu saiba um conteúdo, tu vai lá e o cara diz uma palavra que te abre uma imensidão, que tu nunca havia pensado sobre aquilo. Mas com isso eu posso fazer tal coisa, fazer isso, aquilo, relaciono com aquilo. Eu acho que isso aí a gente tem que fazer. O cara que não faz isso está morto (Professor VET2).

Eu acho um absurdo ter que ficar comprando os livros, mas sou apaixonado por livros e assim de meter a rato de editora, mas pelo fato de ser docente ganhei

dezenas de livros que utilizo nas aulas. Hoje tenho a melhor biblioteca do meu departamento (Professor VET1).

Eu acompanho mais pelo estudo mesmo de artigo, por congresso, tem pelo menos dois grandes da área durante o ano que eu procuro sempre ir; (...) (Professora ODO).

Com relação ao **domínio do campo pedagógico**, este processo repousa, na maioria das vezes, sobre o que os professores são capazes de elaborar diante das situações que se constituem seu contexto particular da docência. Consideramos que este processo incide diretamente nos níveis e amplitudes das objetivações que são colocadas em andamento na produção de ser professor, favorecendo com que a produção de ser professor se constitua a partir do **movimento particularização da docência**.

Ao nos debruçarmos sobre o processo de produção docente dos professores colaboradores deste estudo, consideramos que muitas das elaborações presentes, especialmente dos professores VET1, VET2 e MAT, abrangem teorizações técnicas acerca do trabalho pedagógico. Os conhecimentos expressos em suas narrativas abrangem considerações relativas à adequação de posturas e formas de expressão, bem como ao processo de contextualização e exposição dos conhecimentos explorado com os grupos com os quais trabalham. As narrativas docentes explicitam estes aspectos:

Se por um lado é bom ser professor e é fácil, quem quer ser professor é fácil, tu pega um texto e decora e está pronto, chega lá na frente e debulha. Agora tu passa a profissão para aquele aluno hoje é extremamente complicado (...) Então eu acho que a universidade tem que se preocupar com isso, e os professores que são responsáveis por isso, porque se eles não fizerem isso não adianta se preocupar ou manifestar esta preocupação. Então ele (o professor) tem que procurar saber da sua profissão e repassar para o aluno, porque não adianta ele dar o seu conteúdo sem relacionar aquilo com o contexto da profissão, no que vai ser útil, eu acho que isso é muito importante (Professor VET2).

Daí tu começa a ver que a forma faz sentido, não é só o conteúdo entende, é tudo, que dar aula é um todo. O professor tem que ter postura, o professor tem que ter uma apresentação adequada, tem que ter uma dicção adequada. Na realidade em tudo tem que estar adequado (...)por que a minha aula prática, eu boto a veterinária dentro da disciplina, eu uso a veterinária pra ensinar a minha disciplina. E eu não tenho dificuldade de lidar com o meu conteúdo (...) É saber o que tu vai ensinar, e tu tem que saber o que tu quer entende? E o que eu quero fazer com a minha disciplina (Professor VET1).

Os saberes docentes manifestados pelos professores VET1 e VET2 vinculam-se à capacidade docente de obter/elaborar instrumentos capazes de incrementar a dimensão expositiva que prepondera na atividade de ensino. Assim, mesmo que esta teorização abrigue uma argumentação sobre as razões que integram este fazer, como no caso das considerações relativas à contextualização, o predomínio se dá na direção de qualificar o processo de exposição que se destaca nesta atividade de ensino. O professor VET1 ao abordar a organização de sua atividade de ensino manifesta:

A gente ensina a teoria e depois leva eles para a aula prática e mostra as lâminas de pele, ou outro tecido. Então, isso só corrobora e só reforça o conteúdo, essas aulas práticas são lâminas histológicas em caixas. Eu tenho caixas prontas (...) agora eu tenho que ir para multimídia, daí eu passei aquele verão de novembro a fevereiro, entrando no Google, procurando imagens, daí quando iniciei em março todas as aulas eu tinha em PowerPoint, pronto. E agora para os alunos eu dou esse roteiro, eu imprimo pra eles, muda alguma coisa a cada semestre, mas não muda muito e deixo no xerox, o roteiro das aulas, tudo que está digitado no powerpoint (Professor VET1).

A esse processo de teorização expresso pelo professor VET1, vincula-se uma percepção relativa à efetivação do processo de ensino relacionado a uma espécie de devolução a ser realizada pelos estudantes do que foi selecionado e definido como roteiro na atividade de ensino. Aspectos que trazem consigo uma elaboração sobre o aprender relacionado a um processo de memorização e de absorção de informações

Por melhor aula que tu dê, por melhor conteúdo que tu dê, melhor explicado, mostrando, seja lá o que for, a partir dali o aluno tem de ter condições de procurar, aí vai ser por conta dele. Claro que uns absorvem melhor, têm uma melhor memorização (Professor VET1).

Eu diria que ensinar é ter entusiasmo por aquilo que você está ensinando, passando adiante, tem que saber o conteúdo e eu acho que tu tens que ter paciência, por que cada um tem o seu ritmo, tem a sua hora de absorver todo aquele conteúdo, aquela informação (Professora MAT).

O que consideramos importante salientar é que as condições concretas na quais a atividade docente é desenvolvida, ao favorecer o isolamento e uma validação que se restringe ao que o professor é capaz de significar solitariamente, possuem repercussões que se traduzem, em nosso entendimento, na restrição de

que o processo de teorização sobre as práticas docentes avance para níveis mais elevados no que tange ao domínio pedagógico.

Heller (1991), ao abordar sobre a validade de um saber puramente singular para a condução da vida cotidiana, expressa como condição fundante a tomada de consciência de que este se refere a uma situação particular. Sua vantagem se transforma em desvantagem quando ocorre a hipergeneralização, ou seja, quando a própria experiência é apresentada como um saber de validade geral “la confusion entre hechos personales y hechos generales es una fuente importante de prejuicios”⁶⁰ (Ibidem, p. 327).

Desta forma, uma validação assim constituída, ao se tornar rotineira e incorporada como única via de acesso de produção da docência, abriga repercussões as quais podem ser traduzidas em ações de resistência a possíveis proposições institucionais direcionadas à formação docente, especialmente, quando estas são esporádicas. A narrativa de VET 1 evidencia este posicionamento ao manifestar considerações relativas a uma ação institucional proposta nesta direção:

Eu fiz uns cursos de didática, uns cursos que eles estavam dando no CPD na época, com pessoal da pedagogia, que era um troço de louco, misturavam tinta com detergente e diziam: - Olha aqui tá tudo organizado e agora a gente faz o caos - dentro do caos tem uma organização, era umas coisas sabe... para retardado, mas tudo bem, era recomendado pela instituição para fazer (Professor VET1).

Esta situação nos possibilita reiterar muitos dos estudos do campo da pedagogia universitária (BOLZAN e ISAIA, 2004, 2007a, 2007b, CUNHA 2010; PIMENTA e ANASTASIO, 2002; MASETTO, 2005), os quais destacam a importância de ações institucionalmente organizadas direcionadas à produção docente. Ações formativas que considerem que a ruptura com este modo de produção, não é um processo fácil, e nem rápido. Não são com ações esporádicas e ocasionais que construções desta natureza podem ser confrontadas.

Consideramos que um empreendimento, desta magnitude exige a organização de espaços sistematicamente organizados, que permitam aos professores conhecer outras possibilidades de ação, colocando em xeque suas

⁶⁰ Tradução nossa: a confusão entre os atos pessoais e atos gerais é uma fonte importante de preconceitos

concepções sobre o ensinar e o aprender, bem como proporcionando o confronto, de modo a permitir que suas elaborações avancem.

Processos que requerem a consideração sobre as rotas pelas quais muitos dos professores veem se produzindo e que trazem matizes características de seus campos de conhecimento do ofício primário, especialmente quando consideramos as diferenças entre o modo de produção dos conhecimentos das ciências exatas e das ciências humanas. Os professores, quando colocados diante do desafio de compreender um campo de conhecimento, que tem em sua gênese critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, precisam colocar em movimento um processo de teorização distinto do que comumente ocorre quando se colocam em relação ao domínio do campo específico.

O professor CIC deixa evidente este confronto ao retomar sua postura frente a ações formativas de que participou devido também a exigências institucionais, quando ainda atuava nos Institutos federais:

(...) a gente por ser da área das exatas, a gente tem um ritmo diferente dos profissionais das áreas das humanas. A gente é muito mais objetivo, então, é um pouco mais difícil ficar na sala de aula discutindo aspectos que a gente não consegue enxergar resultados muito objetivamente. Que entra num caráter um pouco mais, enfim distintos (Professor CIC).

Os conhecimentos do campo da educação, por terem sua marca na subjetividade e na provisoriedade e, portanto, uma “aplicabilidade” distinta das ciências exatas, remetem, não raras vezes, a um entendimento deste campo como inconsistente e de frágil utilidade para a produção docente, tendo em vista um suposto distanciamento entre teoria e a prática. Assim, a compreensão dos saberes deste campo pela sua natureza argumentativa e não absoluta coloca-se como um desafio se interpõe ao investimento formativo docente.

Entendemos que a **autoconsciência** deste enfrentamento é um desprendimento necessário para que o processo de teorização das práticas docentes avance para níveis mais abrangentes. O professor CIC em sua narrativa, manifesta seu processo de elaboração com relação às diferenças entre os campos de conhecimento:

O que mais me inquietava era que quando se discutia a educação pelo menos durante o curso, não era apresentada a constatação de que um método

funcionava. Como que eu como docente vou aplicar um método diferente sobre determinadas pessoas sem saber que aquilo dá certo. Então, existe um compromisso, eu posso estar falhando, fazendo alguma coisa que mais à frente vai ser comprovado que não funciona, e que pelo contrário prejudica estas pessoas. Então, eu acho que existe uma responsabilidade muito grande com o que a gente faz e na área das exatas a gente costuma criar uma teoria, testa, comprova a validade dela e depois aplica. E as discussões que a gente tinha na educação é que nem sempre essa validação é possível. Até porque testar algo sobre uma coisa que não tenha vontade, que não tenha sentimento, que não tenha relação com o contexto social vai produzir sempre o mesmo resultado. Ao passo que aplicar isso sobre pessoas não tem esse mesmo resultado e esse aspecto é bastante inquietante, porque é muito divergente do que a gente pensa e costuma trabalhar, mas é algo que está atrelado ao lidar com pessoas (Professor CIC).

Assim, neste percurso, a elaboração sobre os processos envolvidos no exercício da docência abrange a expansão para além das fronteiras de produção de conhecimento relativo ao campo do ofício primário, especialmente quando se trata das ciências exatas. A **analogia** nesta situação se dá entre o modo de construção de conhecimento característico de um domínio de conhecimento para outro, expressando a experimentação docente em produzir uma validação que lhe exige novos referentes:

Algumas coisas a gente consegue atingir, não com exatidão maior, mas eu percebo algumas linhas que produzem melhores resultados, são possíveis de serem traçadas, alguns indicativos que trazem bons resultados. Mas não é algo tão preto e branco como a gente trabalha na área das exatas. Há uma série de tonalidade de cinzas nesse processo e tem de se buscar um meio termo dentro do que se estuda, dentro do que é técnico, do que é pedagógico, dentro do contexto, a partir disso... É muito dinâmico não tem como prever, como fixar muito...ah isso valeu para esta turma, então, vale para todas as demais, não, não é assim. É muito dependente do contexto. Ainda me inquieta, não é algo que seja muito simples para lidar (Professor CIC).

Esta expansão permite a consideração e a constatação da docência como um trabalho interativo e dinâmico, o qual abrange um processo de produção para além de uma dimensão técnica do ensino. Um processo que abriga rupturas e a disposição para empreender novas ações e operações, as quais são matizadas por sentimentos de inquietação e de insegurança.

O professor CIC evidenciou suas narrativas matizadas pela **consciência de seu inacabamento** de uma forma bastante intensa, as quais em nosso entendimento é resultante de suas **experiências** em diferentes espaços institucionais **direcionados à formação pedagógica**. Entretanto, é importante

ressaltar que estes espaços foram produzidos ou decorrentes de exigências institucionais relacionados à atuação docente em Institutos Federais, aliados a uma disponibilidade pessoal e até mesmo, eventual do professor em produzir ações nesta direção.

Estas considerações são expressas na narrativa do professor CIC, quando destaca sua participação em comissões de avaliação de curso organizada pelo MEC:

É interessante porque eu me inscrevi para participar deste processo meio que a contragosto, porque naquele momento meu interesse era dar aula mesmo, não pensava muito nisso. Mas alguns conhecidos estavam participando e me disseram que era interessante que eu ia gostar. Então, eu comecei, fiz a capacitação, frequentemente a gente passa por capacitação para entender como é esse processo de avaliação, para entender o que a gente tem de avaliar. Então, a gente acaba aprendendo a enxergar dentro da organização, o curso como um todo e todas as interações que acontecem. Então, a gente verifica como está construído o projeto pedagógico do curso, com ele tem relação com o PDI da instituição, como isso implica na estrutura física, repercute na atuação do docente. Então, a gente consegue ter uma visão global do curso, mas não só do curso, da instituição. Então a gente consegue sair de uma visão restrita só do curso, só da disciplina e passa a ver o conjunto, a formação, o perfil do egresso. A gente amplia muito mais, isso eu penso que foi muito bom, tanto que eu recomendo para os meus colegas porque traz uma experiência a mais, amplia a visão do que esta acontecendo (Professor CIC).

Como bem o professor menciona, sua participação neste processo se deu inicialmente de forma aleatória, sem muita clareza do significado do empreendimento para seu processo de qualificação docente. Entretanto, o envolvimento nesta dinâmica formativa permitiu que muitas de suas compreensões se ampliassem para além do que experienciava no seu contexto mais imediato de atuação docente, constituindo-se numa **atividade de estudo docente** e, deste modo, expressando repercussões no seu modo de conduzir suas atividades docentes:

Teve mudança especialmente no modo com que eu olhava a avaliação. Não sei se era uma tendência da experiência como acadêmico, mas eu pensava a avaliação muito mais no sentido de demonstração do conhecimento, de simplesmente exposição do conhecimento. Hoje eu já penso a avaliação um pouco mais contextualizada. Hoje eu não julgo tão importante a expressão formal do que tu sabes, mas sim a aplicação adequada do contexto do que seria a nossa profissão. Porque às vezes a gente pega a situação inversa, ou seja, a pessoa sabe muito bem, mas não sabe o que fazer com aquilo. Então, eu já prezo um pouco mais a pessoa que não saiba tão bem formalmente, mas ela

saiba para que serve, como ela vai aplicar, como ela vai fazer uso disso (Professor CIC).

A possibilidade de conhecer outros modos de atuação, conhecer diferentes configurações de cursos, viabilizou ao professor retomar muitas de suas concepções, permitindo que novas integrações fossem produzidas a partir do **movimento de individuação** expresso e, conseqüentemente, o processo de teorização sobre as práticas se expandisse.

Assim, para além de uma dimensão técnica e formal do ensino, suas elaborações abrangem considerações relativas a uma dimensão que abrange não apenas o como se faz, mas, especialmente, direciona-se a compreender as razões e implicações acerca de seus fazeres.

De igual modo, a professora MED deixa evidente o impacto de suas experiências formativas relacionadas à formação docente. Esta professora em seu percurso direcionou-se a realizar, tanto o Mestrado como o Doutorado em Educação, mas, especificamente, desenvolvendo pesquisas direcionadas à formação docente como evidenciou a narrativa que segue:

Como agente de conhecimento e o fato da gente ser docente de uma área específica, sem ter uma formação formal, sem nunca ter lido uma teoria da educação, sem ter conhecimento, tu vais na intuição, tu vai vivendo e aprendendo. Sabe que eu comecei a me dar conta disso com a proximidade com o Mestrado. Eu não sei muito bem o que foi causa ou o que foi consequência. Se foi eu perceber esta falta e isto me fez ir fazer o Mestrado ou se foi o contrário, se eu fui para lá e me dei conta. Mas acho que as duas coisas aconteceram. E aí quando eu chego no mestrado e começo ver que tinha amparo de conhecimento para aquilo que eu fazia até então. Isso até então, era desconhecido para mim. Claro que eu sabia que existia o conhecimento, mas eu não tinha, ainda, tido acesso a ele e talvez eu não soubesse que havia uma amplitude tão grande e que fosse me tocar tanto. Tem um conhecimento que me ampara para isso que eu vivo no desconhecido. Isso foi um momento muito importante (Professora MED).

O acesso e o reconhecimento acerca dos conhecimentos sistematizados pelo campo educacional permitiram encontrar “novas vias” de elaboração de suas práticas cotidianas, para além do seu contexto mais imediato, permitindo caracterizar esta dinâmica como um **movimento de individuação da docência**. Um processo caracterizado pelo desenvolvimento e ampliação dos instrumentos intelectuais até, então, utilizados nas elaborações docentes.

Desta forma, a **atividade de estudo docente** desenvolvida permite que esta professora ascenda de uma ação pautada em processos intuitivos, com relação aos saberes da ação pedagógica, permitindo que ela avance em suas teorizações acerca das práticas que realiza. Em suas palavras:

Isso me ajudou muito, me deu segurança, eu me identifiquei, eu aprendi a ser professor por outro caminho além de estar numa etapa de vida, na troca daqueles primeiro anos para a vida adulta...e isso me deu força para eu me independizar dos professores um pouco mais velhos que eu, que eram meus modelos lá na medicina, me deu mais autonomia de pensamento. Na prática isso teve uma repercussão incrível, a segurança para eu conversar com os residentes, o arsenal que eu pude fazer de ligação de conhecimento para passar para eles. Há me deu muito mais desenvoltura, abriu a cabeça. Para eu ensinar para eles o que é uma reflexão, enquanto está trabalhando. Eu pude estabelecer uma série de relações, de pontes (Professora MED).

A dinamização destes processos, como a professora MED afirma, viabilizou a reorganização de suas atividades docentes de uma forma mais consciente acerca das ações que realiza, reconhecendo que suas atividades docentes abrigam a confluência de dois campos de conhecimento, que possuem uma larga história de teorizações e de produções.

Entretanto, consideramos importante colocar em destaque que os campos de conhecimento, que esta professora se viu desafiada a confrontar e estabelecer relações, abrangem relações distintas da exigida aos professores que têm suas trajetórias relacionadas às ciências exatas e rurais, como no caso dos professores VET1, VET2, CIC. A travessia entre os campos do conhecimento do ofício primário, que, neste caso, refere-se à área da saúde, em especial, a aspectos relativos ao desenvolvimento da psique e da personalidade humana, e os conhecimentos relativos ao domínio pedagógico, os quais abrangem conhecimentos relativos às ciências da educação e sua [re]tradução da prática pedagógica, trazem similaridades que consideramos favorecer o incremento das teorizações que esta professora foi capaz de estabelecer a partir de sua inserção no doutorado.

O trabalho que realiza tanto, como médica como professora, tem o outro como foco, abrigando a reflexão acerca dos processos que perfazem as situações interativas inerentes a estes fazeres. Este processo é expresso em muitos momentos pela professora MED, inclusive evidenciando que muitas de suas ações abrigam **analogias** realizadas de um campo de atuação para o outro.

Uma coisa que eu considero essencial é também o acolhimento, isso também precisa ter na questão médica, mas também é um acolhimento um pouquinho diferente, mas eu acho que é o acolhimento, eu acho que é uma continência, a continência mesmo. O sinalzinho da continência de tu aceitar o envolvimento do aluno em direção a ti e segurar, suportar, no sentido de suporte assim para acalmar, para sossegar o ambiente, para coisa acontecer com sossego, sem barulho, sem exagero de barulho que interfira e tire o sossego de pensar, eu acho que isso seria uma coisa essencial (Professora MED).

Com matizes próximas à situação da professora MED, está a professora ODO, a qual tem seu domínio de atuação na área da saúde. Em suas narrativas estão presentes reflexões relativas à provisoriedade e à singularidade que abrangem o trabalho sobre e com o humano:

Cada paciente é único, a gente tem nos livros o que é uma média padrão, mas às vezes aparece aqui uma coisa que foge desse padrão e eu trago para teoria para tentar mostrar, que com o ser humano e saúde não existe regra matemática, eu consigo hoje melhorar nesse sentido (Professora ODO).

Aspectos que consideramos favorecer as **disposições favoráveis** que esta professora manifesta **à elaboração dos processos que perfazem a pratica docente**. Disposição evidenciada inclusive no modo como esta professora se refere às experiências formativas que teve ao longo de seu percurso formativo relativo aos conhecimentos pedagógicos, em especial no período que realizou mestrado:

(...) a gente discutia bastante da avaliação, da formação das aulas, de ver as mudanças da questão do conhecimento, que era a princípio uma coisa passada, eu te passo e tu recebe, construída com a turma e foi bem interessante assim, eu te confesso assim, a maioria, pois a gente tem aula junto, nesta parte básica, da minha área da estomato, da cirurgia, da prótese e tem pessoal que está fazendo na odonto mestrado e doutorado em várias áreas, junta nestas aulas da docência, nas básicas, mas a maioria não gostava, e eu gostava, porque eu acho que a gente também tem que estudar outras coisas (Professora ODO).

Em suas narrativas destaca, especialmente, considerações relativas à preparação e organização de material didático como contribuições importantes destes espaços formativos à sua atuação docente, como menciona em sua narrativa:

Tinha, no mestrado tinha; na URGs, vocês estão se preparando para docência, então, vocês tem que buscar material para docência, como é que vocês vão passar essas aulas; então a gente construía, modificava aulas e era uma professora muito crítica, ela dizia tá igual a tudo que foi sempre apresentado,

tinha colegas que saiam chorando da aula dela, ela dizia vocês não apresentam nada de novo vocês não se esforçam e ela puxava muito isso e a clínica, a gente teve muito ambulatório, mas era assim, os pacientes aqui sabem, eles vão ser atendidos com todo cuidado, mas é para que vocês façam material para docência, então era tudo documentado, tudo muito passo a passo, como se fosse uma forma bem didática para passar para um aluno que aquilo ali deveria ser feito (Professora ODO).

Desta forma, consideramos que a similitude entre os campos de conhecimento pode ser indicado como aspecto interveniente neste processo de elaboração. Entretanto, a brevidade das experiências formativas direcionadas ao campo pedagógico conduziram esta professora a uma inserção na docência pautada por elaborações técnicas relativas ao ensino.

A situação expressa pela professora ODO nos remete às considerações de Heller (1991) quando destaca que muitos conhecimentos científicos são tomados como orientadores das ações, entretanto, com uma abrangência de compreensão restrita, a qual pode resultar em modos de fazer pautados pela prescrição das ações, em detrimento da compreensão acerca das razões e gênese do que se realiza. Quando estes conhecimentos não são foco de questionamentos e refutações, são assimilados pela estrutura da cotidianidade, assumindo o caráter de regra e normatividade. No entanto, quando se manifesta o interesse e a curiosidade, estes se constituem no germe de uma atitude teórica⁶¹, tendo em vista que induzem o sujeito a ir além das evidências, estudando a gênese de suas ações. Neste momento, o sujeito encontra-se frente à possibilidade de desenvolver o pensamento científico, não significando com isso que ele tenha se convertido em um cientista (HELLER, 1991)

Consideramos este processo presente nas elaborações manifestadas pela professora ODO. Esta professora manifestou ponderações relativas à atividade docente matizada pela **consciência de seu inacabamento** frente ao trabalho que desenvolve. As elaborações, de modo geral, evidenciam-se relacionadas aos enfrentamentos com os quais se depara tanto, nas disciplinas de cunho mais teórico, como nas disciplinas direcionadas à inserção profissional dos acadêmicos, as quais

⁶¹ Esta atitude refere-se às operações mentais relativas aos nexos e relações que o sujeito é capaz de estabelecer com relação a determinado objeto da ação. Abrange o conjunto de conhecimentos a incidir nas tomadas de decisões acerca das ações e operações a serem dinamizadas na atividade docente.

permitem destacar que o ensino abrange compreensões que ultrapassam uma perspectiva técnica. Em suas narrativas ODO expressa:

O professor não pode se acomodar, o professor tem que estar sempre olhando, tendo um olhar diferente para mesma aula, que ele dá há muito tempo, mas tem que ter esse olhar, senão vira acomodação e a gente não consegue parar, se eu dou a mesma aula, 10 anos ou 15 anos, como eu tenho colegas que fazem, com os mesmo slides, igualzinho, com os slides mofados, tu não consegue passar uma ideia de que a coisa é dinâmica, por que na semana que vem, no mês que vem podem ter coisas novas e é difícil isso aí (Professora ODO).

Um processo que nos permite indicar suas elaborações marcadas por processos de **rupturas** acerca da dimensão técnica do ensino, as quais são evidenciadas pelas revisões e questionamentos que suas narrativas expressam acerca das ações docentes que realiza. Entretanto, diante da **ausência de espaços direcionados a incrementar este processo de elaboração**, esta dinâmica constitui-se num enfrentamento pessoal, diante de um quadro circunstancial, muitas vezes, desfavorável para que suas elaborações avancem, como bem destaca em sua narrativa:

A gente tem que ir vivendo e lutando para não cair nessa armadilha da acomodação, às vezes acontece e ainda mais quando é assim, as minhas aulas são essas, os meus horários são sempre esses no semestre, é fácil se acomodar, não querer que mexam (Professora ODO).

De acordo com Heller (1991), a possibilidade de desenvolver o pensamento científico não acontece somente em virtude da curiosidade e do interesse, mas, especialmente, relaciona-se à divisão social do trabalho, a qual abrange valorizações e exigências específicas relativas ao desenvolvimento de competências de determinadas ocupações profissionais, as quais exigem a organização de esquemas de elaboração das objetivações genéricas em si, em direção as objetivações genéricas para si.

Considerações que nos levam a reiterar as afirmativas relativas às **condições sociais e institucionais desfavoráveis** para que o processo de teorização acerca das práticas docentes avance para níveis mais elaborados no que se refere aos conhecimentos pedagógicos, tendo em vista que, no contexto de atuação universitário, a **valorização** é que esta produção se dê, preferencialmente, em direção ao **domínio do conhecimento do ofício primário**.

Entretanto, um aspecto que consideramos importante destacar refere-se às afirmativas acerca do predomínio de um perfil identitário de pesquisador no exercício docente, tendo em vista as regras e definições dos órgãos de fomentos, que têm se pautado na aferição da produção de pesquisas e publicações em revistas indexadas.

Esta foi uma premissa balizadora ao longo do estudo, contudo, evidenciamos que esta situação se aplica parcialmente às condições de desenvolvimento docente dos professores participantes desta investigação. A investigação realizada permite destacar estes aspectos presentes, com relação no ingresso dos professores ao magistério superior, sob a forma de garantir o acesso ao contexto docente deste nível de ensino. No entanto, ao longo do exercício docente esta orientação não é destacada como elemento direcionador das ações realizadas pelos professores, inclusive o que evidenciamos foram questionamentos e ações de resistência pelos professores. As narrativas docentes evidenciam esta situação:

Da graduação acho excelente ser professor da graduação, não tenho o quê, mas na pós eu não gosto pelo nível de cobrança, cobrança naquela disciplina de produção científica, entende de trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, relatório, relatório, relatório. No dia 02 de janeiro estou na praia e recebo um e-mail de um professor, que precisava do meu CPF por causa de um trabalho que a gente tinha publicado junto, ele estava preenchendo um relatório dia 02 de janeiro, ou se não era 02, eram 31 de dezembro (...) É eu acho que dentro da comunidade acadêmica, eu seria mais reconhecido se eu tivesse orientando no mestrado e no doutorado, mas sinceramente eu acho tão medíocre a comunidade acadêmica que não me faz falta (Professor VET 1).

Então, eles estão preocupados com o que tu produziste este ano. Afinal tu produziste ou não este ano. Nunca dei bola para isso, nunca me importei com isso. Vou ser bem franco contigo. Porque eu acho que em primeiro lugar eu sou professor, eu não sou pesquisador. E isso que está mudando um pouco a universidade, porque a universidade está apoiando isso também, porque isso traz dinheiro também para a universidade, traz prestígio. Tu estas preocupada com a avaliação, com o ensino, mas tem professor aí que não dá aula. Ai eu acho que tem que contrabalançar, nem tanto céu nem tanto a terra. Quer fazer pesquisa faz, mas não deixa a graduação, porque o que faz a universidade é a graduação, não é o pós. O pós é uma consequência da graduação e não a graduação uma consequência do pós (Professor VET 2).

A gente tem professores doutores, que fizeram uma excelente formação fora do país, que ensinam disciplinas muito práticas, mas que não tem consultório, daí com o tempo como é que funciona isso, daí tu ensina, mas tu não sabe como fazer, por que com o tempo a gente perde, as técnicas mudam, a habilidade manual se perde, tem a clínica, também tem que ter isso, só que isso é muito assim, o MEC e CAPES, que estão comprometendo o ensino, no meu ver, na área da saúde, os concursos são voltados para doutores, mas nem sempre um doutor é um bom clínico (Professora ODO).

Como mencionam as narrativas docentes, o direcionamento e a **valorização da pesquisa** marcam seu contexto de atuação profissional. Os professores revelam seus posicionamentos acerca de um enfrentamento que consideram fragilizar e sobrepujar as práticas docentes, constituindo-se em definições relativas ao modo como percebem o processo de qualificação e desenvolvimento de suas atribuições, evidenciando inclusive uma relação dicotômica entre ensino e pesquisa, como expressa a professora MAT em sua narrativa:

Minha carga horária maior é na docência, tenho pouco tempo para pesquisar, para produzir artigo. Se eu pudesse escolher eu ficaria 50% do meu tempo para cada coisa, mas não adianta com o número de disciplinas que eu tenho você acaba usando mais de 50% do seu tempo com a docência. Então, sobra muito pouco para a pesquisa e para se dedicar a pesquisa também precisa de tempo, de muito tempo. Então, eu ainda estou naquele impasse, estou naquela fase se eu não sei se vou mais para a pesquisa, ou para o ensino. Há uma cobrança sim porque como eu sou recém-doutora, a minha área é matemática aplicada, então, que é um campo que tem bastante coisa para publicar, então tem a pressão (Professora MAT).

Entretanto, mesmo que se pesem críticas relativas à lógica preponderante nos processos de avaliação e valorização docente, as ponderações relativas a este processo revelam-se atreladas à sobrecarga de trabalho, traduzidas na dificuldade de aliar o tempo da pesquisa e o tempo da docência, bem como questionamentos relativos à preponderância da excelência na pesquisa em detrimento da prática da profissão. Uma condição que consideramos colocar em destaque: a premissa de que o passível de ser investigado e teorizado prepondera com relação ao domínio do campo do ofício primário.

Com relação às práticas docentes, perpassa em nosso entendimento uma concepção, que prepondera a ideia de ação, na qual cada professor parece ter a legitimidade de agir e de produzir suas ações a partir de seu marco valorativo particular. Enquanto na área do conhecimento do ofício primário, a exigência de teorização e de socialização é presente e reconhecida como importante, mesmo que se pesem críticas relativas à lógica quantitativa preponderante nos processos de avaliação docente.

Do grupo de professores participantes deste estudo, apenas as professoras BIO e PED destacaram o envolvimento com as **práticas de pesquisa**. Entretanto, estas professoras apresentam um percurso peculiar com relação aos demais

professores participantes deste estudo, tendo em vista a proximidade que seus campos abrigam.

As produções destas professoras envolvem temáticas relativas à formação e práticas de professores da Educação Básica. No caso da atuação docente estas se dão em cursos de licenciatura com disciplinas direcionadas às práticas docentes. Nesta direção, o domínio do campo pedagógico é foco de suas elaborações tanto como professores, como pesquisadoras. Condição de destaque para o fato destas professoras manifestarem teorizações com relação ao processo de aprender e de ensinar, com um grau de complexidade como se evidencia na narrativa:

O meu corpo tem que sentir este fazer e da mesma forma os conceitos, eles tem um tempo para chegar, para eu me apropriar, para eu estabilizá-los dentro de mim. Não que isto seja uma acomodação, mas eles precisam se tornarem meus (...) E que ele pode se materializar, só que o que é aprender a docência, ele é muito mais difícil por que ele vai se materializar no outro e daí você não tem controle. De certa forma, é interferir no processo do outro e você não tem controle sobre o processo do outro, ele é próprio (Professora PED).

A professora BIO, de modo especial, traz sua narrativa marcada pelas experiências vinculadas à pesquisa.

Acho que ela (menção à pesquisa) é uma fonte, é um meio e também é um resultado, por que eu trabalho com diários, tanto na graduação nos estágios, quanto nas pesquisas vinculados a este. Eu acho que o trabalho com a escrita e a fala dos alunos sobre o seu fazer em sala de aula me ajuda a perceber coisas que talvez fosse mais difícil ter de outro lugar. Então, como eu estou sempre com eles olhando o falar deles sobre o próprio fazer, eu acabo me dando conta do meu próprio fazer (Professora BIO).

Mesmo que as pesquisas desenvolvidas não tenham como especificidades a docência no magistério superior, as produções decorrentes destas permitem o incremento dos processos reflexivos que permeiam as atividades docentes que realizam neste nível de ensino. Nesta direção à professora BIO manifesta:

(...) é uma experiência muito legal estar com os alunos, o quanto tu aprende com os alunos e isso alimenta o que tu vai fazer na graduação, então, tem todo um movimento ali de compromisso, a própria pesquisa que tu esta desenvolvendo no pós, alimenta minha prática na graduação. A minha é totalmente colada. Quando estás funcionando dentro da pós, tu descobre outras coisas, outras descobertas que teus alunos fazem, que tu acaba dando aula, das disciplinas que tu tens que estudar para elas, compartilhar experiências com outros colegas que tu nunca teria encontro e tu compartilha a sala de aula com eles, tem muitas

coisas boas, as bancas, essa coisa da leitura do trabalho do outro, olhar pela perspectiva que ele está querendo desenvolver o trabalho e que o colega teu está orientando eu acho que isso é muito bonito. É uma oportunidade e além de tudo é um momento em que tu pode contribuir, dar sugestões isso é maravilhoso (Professora BIO).

Assim, os direcionamentos relativos à **prática de pesquisa** são tomados como elementos de destaque na produção docente desta professora, podendo ser indicados como espaços/tempos formativos que permitem e favorecem que o **movimento de individuação** se estabeleça. A narrativa docente expressa este posicionamento:

Porque eu acho que a produção de sala de aula ela é devir também, tu não tem controle, porque naquele momento, por mais que tu tente controlar tudo que tu grave tudo, por que eu gravo tudo, eu filmo, assim eu tenho muitos registros sobre esta produção escrita e falada e sobre o compartilhamento, mas mesmo assim escapam muitas coisas, porque escapa o que esta acontecendo dentro do outro, escapa até mesmo o que está acontecendo dentro de mim. E quando a gente vai rever tu constrói, ainda, outras coisas, ainda, sobre aquilo que tu havia sentido a primeira vez no momento da aula (Professora BIO).

Uma elaboração que impacta e repercute as ações realizadas ao produzir e organizar a aula.

Então, eu aprendi a abrir mais, abrir mão deste controle e deixar a coisa fluir mais e a não querer mais a resposta que me satisfazia e a ter mais escuta. Então, eu comecei a ser mais cuidadosa com o tipo de coisa que eu levava para quando eu estivesse neste lugar (menção à docência), que é o lugar do não controle (Professora BIO).

No caso da professora PED as menções relativas à pesquisa e sua repercussão na prática docente se deram de forma menos enfática, o que consideramos estar relacionado ao fato de que sua inserção nesta atividade, ainda, é recente, no contexto atual de atuação docente universitário, como destaca em sua narrativa:

Tem sido uma experiência bacana e eu considero assim, ousada, porque, o ano passado, segundo ano que eu estou aqui eu já fiz duas propostas, uma de pesquisa e uma de extensão, as duas foram contempladas com editais internos. E o projeto de pesquisa é com os estudantes e as crianças... essa é a minha primeira experiência (menção à pesquisa) nesta universidade (Professora PED).

Em suas considerações, a professora PED, enfatiza especialmente as exigências de publicação e de produtividade no contexto acadêmico:

Sinto falta para ler, porque como alguém dizia ontem na reunião: o lattes tem fome e você precisa alimentá-lo. Você tem que escrever, você tem que produzir, você tem que publicar na revista qualis B, qualis A. Você tem que participar do evento tal e você não tem tempo para ler, nem o que você próprio publica, nem o que o outro publica. Então, a vida se torna uma necessidade de escrita, mas quando é que você vai ler e pensar sobre aquilo? (Professora PED).

Aspectos também mencionados pela professora BIO:

Hoje para mim é transformar o que eu faço em produção que seja contabilizada no Lattes. Essa é a minha grande demanda, hoje. Porque eu faço coisas que eu gosto muito, e que acabam não se transformando em alguma coisa de valor dentro da lógica que a gente vive. Isto tem me feito sofrer bastante (Professora BIO).

Como destaca a professora BIO, seu empate é transformar o que faz e o que considera importante, a partir de suas ideias e concepções, em uma lógica de produção com a qual não concorda, tendo em vista a ênfase em critérios quantitativos que tem predominado na avaliação docente. Certamente este processo cerceia a ação/reflexão docente, tendo em vista, que a corrida por publicação em revistas indexadas, a concorrência a editais e adequação a prazos produzem um descompasso entre o tempo burocrático da produção e o tempo formativo para a docente. Aspectos que podem ser indicados como condições favoráveis **à alienação do cotidiano docente**, tendo em vista que ao ser conduzido para a produção de um trabalho “forçado”, se constitui em condições propícias para que este se torne exterior e estranho ao professor (MARX, 1844), não agregando valor ao desenvolvimento profissional docente. As narrativas de PED e BIO ratificam esta ideia:

(...) porque você tem que escrever, tem que escrever para ontem, mas se você vai escrever para ontem, você não tem tempo para ler aquele texto lá que vai te ajudar na escrita. Acaba que você lê apenas o que você vai precisar para dar a sua aula e isso é muito pouco (Professora PED).

(...) eu tive problema com alunos que não produzem, porque todo mundo é obrigado a dizer, mesmo que num determinado momento, tu não tenha o que dizer e daí sai aquelas coisas. É muito triste tu ter que dizer apenas para cumprir uma obrigatoriedade do Lattes, dizer a mesma coisa, eu acho muito empobrecedor eu

acho que a gente deveria ter o direito de calar quando a gente, ainda, não tem o que dizer, a gente deveria ter o tempo da espera para aquilo amadurecer (Professora BIO).

Entretanto, como destaca Heller (1991), a essência da alienação da vida cotidiana não pode ser considerada a partir da análise das condições alienantes, mas sim da capacidade do sujeito em hierarquizar essas situações. Um processo vinculado diretamente à relação que o indivíduo mantém com as esferas da não-cotidianidade, especialmente, no modo como estas repercutem na produção dos enfrentamentos da vida cotidiana.

Isto equivale a dizer que a compreensão ampliada acerca dos fazeres e saberes que constituem o trabalho docente é condição imprescindível para que os enfrentamentos docentes não sejam tomados de forma parcial. Nesta perspectiva, consideramos que a discordância acerca do predomínio de critérios quantitativos e das ações vinculada à pesquisa no trabalho docente não significa negar a importância desta última para o desenvolvimento docente e da própria condição da universidade como instituição social compromissada com o desenvolvimento dos indivíduos na sua dimensão de humano genérico. A narrativa da professora BIO expressa esta condição:

Mas eu acho que tudo é uma grande desculpa, mesmo o tempo, mesmo o lattes, apesar de eu estar pagando preços muito altos, por não levar isso muito a sério, mas eu sei o quanto foi importante para as pessoas que estiveram comigo terminar o mestrado e qualquer pressão que eu fizesse elas não terminariam (Professora BIO).

Consideramos, portanto, que as condições alienantes do cotidiano docente, alienam aqueles que as assumem e as reconhecem como única possibilidade de existência, tomando-as na sua condição absoluta e determinada. O professor que assume e vive a condição criadora de si, e, portanto, sua condição humano-genérica, revela no seu cotidiano não apenas a negação das **condições alienantes**, mas especialmente evidencia em suas contradições as possibilidades de enfrentamento e, conseqüentemente, em seu devir a condição de transformá-las. A narrativa que segue em nosso entendimento expressa esta condição:

Eu quero é construir um lugar aqui dentro com quem eu possa conversar, trocar, produzir e não é com todo mundo, é um pequeno espaço. Então, a minha energia hoje é gasta com isso. Isso me traz um conforto (Professora BIO).

Um confronto que se estabelece a partir da convicção de que transformações são possíveis. Talvez não transformações totalitárias estabelecidas a partir de saltos absolutos do cotidiano, mas transformações paulatinamente construídas, que tomam as contradições que emergem, como substrato de um devir que não cessa; que exige sim pontos de ancoragem, mas que não são tomados como pontos de chegada na sua acepção absoluta, mas sim pela sua condição de se constituírem em possibilidade de novos pontos de partida.

Nesta direção, a **personificação da docência** põe em relevo o esforço empreendido pelos docentes para colocarem em andamento suas compreensões acerca dos saberes e fazeres que abarcam o fazer-se professor. Um processo que precisa ser considerado em seu devir e, portanto, preñado de possibilidades de transformações. Como embate presente, estão as rupturas necessárias de serem produzidas com relação às apreciações valorativas nas quais prepondera a ideia da docência como uma aprendizagem que se realiza no âmbito particularista e solitário do fazer-se professor, de modo a emergir e consolidar uma contextura social que reconheça o magistério superior como um trabalho que exige investimento que tem, na dimensão coletiva e compartilhada de construção, a sua expressão maior de produção.

6 A PROFESSORALIDADE UNIVERSITÁRIA: OS MOVIMENTOS DE PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA

A humanidade só levanta problemas que é capaz de resolver, e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para resolvê-los já existiam ou estavam, pelo menos em via de aparecer

Karl Marx (Contribuição à crítica política, 2003)

Aprender um modo de ser professor no magistério superior revela desafios, enfrentamentos os quais incidem em [re]configurações do sentir, pensar e fazer dos profissionais que escolhem a docência como campo de atuação. Uma produção que emerge e se constitui a partir de uma contextura social que revela valores, significados e concepções acerca da profissão docente.

Ao considerarmos a temática acerca dos movimentos da professoralidade universitária, adentramos o espaço da atividade docente neste âmbito. Nosso foco esteve centrado na compreensão do processo de produção de ser professor, procurando compreender os movimentos que o constituem.

Ao longo do estudo investigamos a repercussão das experiências docentes no aprimoramento de seus fazeres e de seus saberes, processo esse compreendido como a produção criadora da docência. Logo, o devir docente constitui-se como objeto desta pesquisa, traduzindo-se na compreensão da docência como uma atividade que se reconfigura à medida que novas necessidades e exigências emergem. A expressão das dimensões de mobilização e de concretização revela o contexto sociocultural como substrato e como essência da configuração e [re]configuração da atividade docente.

Assim, a professoralidade foi destacada como a dinâmica processual de experimentação que o sujeito realiza ao se produzir como professor, envolvendo a elaboração de suas experiências de formação. Como componentes da produção da docência estão às distintas objetivações que o professor realiza, caracterizando o modo como a docência é compreendida e [re]significada ao longo da trajetória docente.

O estudo empreendido ao tomar como problemática *que movimentos são produzidos na tessitura da professoralidade universitária* permitiu-nos destacá-la na confluência de uma produção caracterizada pela **docência no imediatismo**, que se

amplia em direção à **personificação da docência**. Revela a produção do ser professor como um processo ascendente de construção, o qual tem na configuração e [re]configuração da atividade de se produzir como professor, a expressão do devir professoral.

Os movimentos de **particularização** e de **individuação** são dinamizadores da produção docente que expressam rupturas e continuidades como dimensões reflexivas da construção docente, manifestando a superação dialética, como marca da professoralidade.

Nesta perspectiva, destacamos a produção docente universitária como um processo que alia a subsunção das ações docentes a esfera da cotidianidade, e a elaboração/elevação dos eventos cotidianos, de modo a produzir transformações na atividade docente. Assim, os movimentos de **particularização** e de **individuação** evidenciam as integrações estabelecidas entre a esfera da cotidianidade e da não cotidianidade docente.

O **movimento de particularização** diz respeito aos processos de reprodução/repetição que incidem na atividade docente, os quais revelam a manutenção e a subsunção das práticas docentes à esfera da cotidianidade, permitindo destacá-lo como a interrupção do fluxo do devir docente, favorecendo que a alienação da docência se constitua. Caracterizam este movimento os seguintes aspectos:

- o trabalho pedagógico realizado a partir de mediações espontaneamente dirigidas, as quais são resultantes de experiências acerca da docência que não se constituíram em objeto de estudo e de uma reflexão sistemática;
- o predomínio da relação conteúdo e professor no trabalho pedagógico, manifestando a subsunção dos processos interativos a esta relação;
- a resistência ao que o professor considera fragilizar a autoridade docente e, conseqüentemente, o seu modo de ser e fazer-se professor;
- o incrementado pelo pressuposto de que somente o domínio do conhecimento relativo ao ofício primário é capaz de fornecer o substrato para a produção da docência;

- a ausência de experiências de formação relativa ao domínio do campo pedagógico e sua relação com as práticas docentes no magistério superior;
- as apreciações valorativas as quais expressam que a docência é uma atividade profissional que se constitui no âmbito do fazer.

No que se refere ao **movimento de individuação**, esse processo refere-se à suspensão da cotidianidade docente. Relaciona-se à elaboração acerca das práticas docentes, comportando a possibilidade de expansão do espectro compreensivo e relacional das ações desenvolvidas. Desta forma, o movimento de individuação resulta em transformações no modo de ser, pensar e agir docente, traduzindo-se na criação/invenção dos modos professorais e, conseqüentemente, na possibilidade de superação das condições alienantes do cotidiano docente. Caracterizam este movimento os seguintes aspectos:

- o aprimoramento dos fazeres e saberes que compõe o exercício da docência no magistério superior que têm na atividade de estudo docente, a possibilidade de expansão do processo de elaboração das práticas cotidianas, para além do contexto mais imediato;
- o confronto e o questionamento acerca das práticas docentes como marcadores, expressando a disposição ao autoabandono e a consciência do inacabamento inerentes a [re]organização da atividade de produção da docência;
- as interações ocorridas no trabalho pedagógico abrigam uma [re]organização contínua e definidora das práticas docentes a serem produzidas;
- as experiências de formação direcionadas ao domínio do campo pedagógico, permitem que a docência se constitua como um processo contínuo de teorização acerca das escolhas e definições que o trabalho pedagógico abriga;
- a ampliação e potencialização deste movimento à medida que os professores têm a possibilidade de confrontar e compartilhar as suas experiências docentes;

- o seu incremento com a proximidade dos campos relativos ao domínio do conhecimento do ofício primário e do campo pedagógico, expressando similitudes relativas à provisoriedade e a singularidade que abrangem o trabalho sobre e com o humano.

Nesta direção, as considerações acerca dos movimentos de **particularização** e de **indivuação** da docência, permitem-nos destacar a professoralidade como um processo que se atualiza e se configura no intercâmbio das relações que perfazem as ações práticas e reflexivas docente.

A pesquisa realizada, ao pôr em relevo a configuração da **docência no imediatismo**, deixa evidente os dilemas e os desafios expressos pelos professores ao se verem diante da iniciação docente, a partir de uma contextura social a qual expressa e legítima que o domínio do campo ou a prática da profissão no ofício primário seriam capazes de garantir uma produção docente exitosa.

Assim, o enfrentamento vivido pelos professores revela a busca por conexões com os saberes e práticas advindos de seus campos de atuação primários, de modo a permitir a configuração de um modo de ser professor na urgência da cotidianidade docente. O pragmatismo e a analogia às experiências externas a docência no magistério superior manifestam a condição de despreparo dos professores para o magistério superior, caracterizando uma produção na qual prepondera o **movimento de particularização da docência**.

À medida que os professores vivenciam a construção da docência, realizam movimentos de **particularização** e de **indivuação** que lhes permitem mobilizar ações e operações que se ampliam de modo a dirigi-los à **personificação da docência**. Os contornos professorais vão ganhando matizes próprias, advindas dos enfrentamentos cotidianos com que os professores se deparam ao longo da atividade docente, caracterizando uma produção que se **personifica**, revelando gostos, valores, concepções [re]elaborados diante das experiências docentes.

Nessa direção, a **personificação da docência** põe em relevo a incorporação e a validação de modos peculiares de sentir e se fazer professor, permitindo-lhe que paulatinamente incorpore aos saberes advindos do domínio do campo do ofício primário, saberes validados e [re]significados ao longo da atividade no magistério superior.

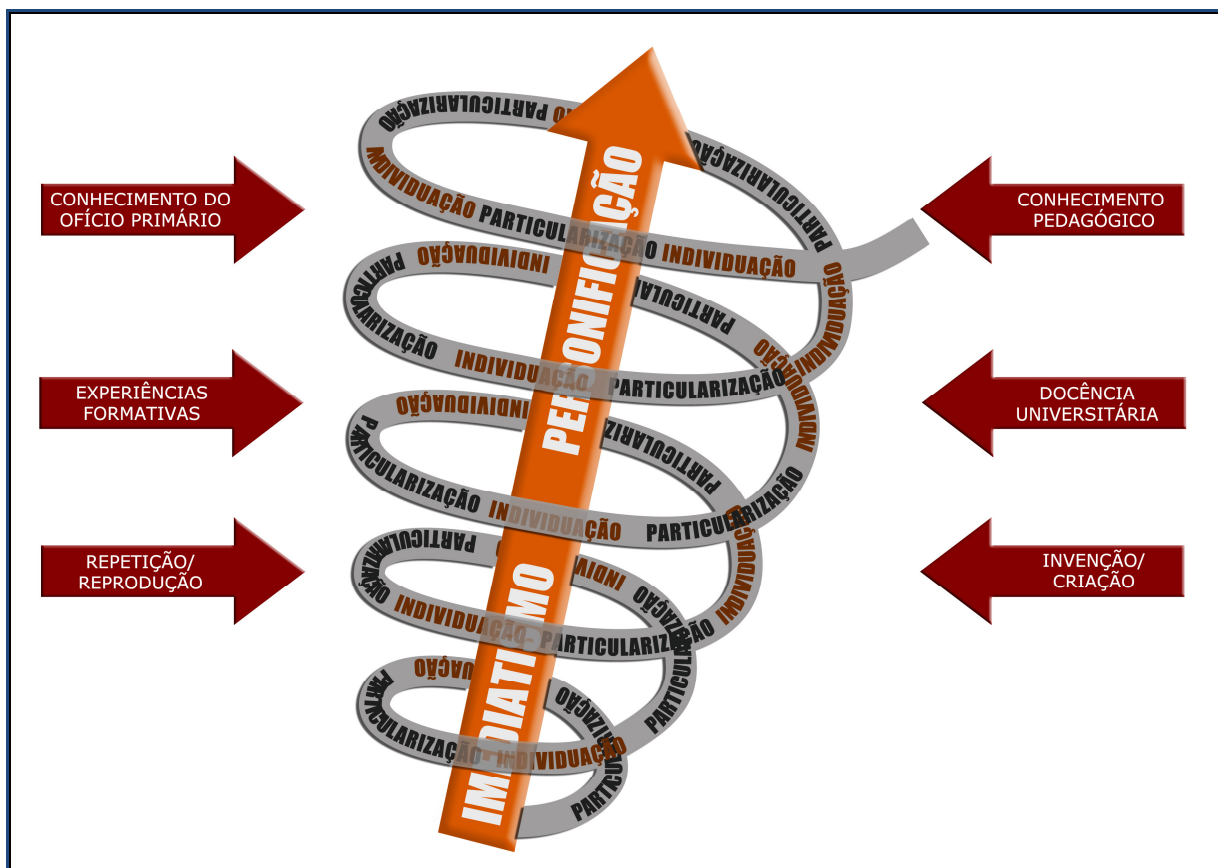
As criações que emergem deste processo de produção, partem dos enfrentamentos diários que os professores experienciam ao longo da atividade docente. Desafio, o qual, está em compreender que o trabalho pedagógico implica a assunção de modos de interação e de mediação capazes de promover a [re]organização de saberes e fazeres que o compõe, exigindo abertura para novas questões decorrentes das dinâmicas produzidas. Uma abertura que permita a compreensão sobre as tomadas de decisões necessárias à organização do trabalho pedagógico, exigindo que a relação entre o professor e o conteúdo seja expandida.

Não obstante, é preciso considerar que o professor, no desenvolvimento de sua prática, além dos referenciais teóricos de determinado campo de conhecimento, precisa do conhecimento advindos do domínio do campo pedagógico, tendo em vista que é a partir desta inter-relação que ele será capaz de desenvolver uma prática mais consciente acerca do trabalho pedagógico. Um processo que incide no investimento à organização de atividades docentes de estudo relativas tanto ao domínio do campo específico como ao domínio do campo pedagógico, pois o desenvolvimento profissional docente se faz na confluência destes âmbitos.

No que tange ao domínio do campo do ofício primário, este processo é marcado pelo reconhecimento por parte dos professores de que atividades docentes de estudo precisam ser produzidas de modo a permitir uma ação conscientemente dirigida e avaliada no trabalho do professor. O compartilhamento e a socialização acerca dos conhecimentos que abrangem este domínio revelam-se como premissas reconhecidas e necessárias a docência. Já no que se refere ao domínio do campo pedagógico este processo revela um enfrentamento que se faz preponderantemente no âmbito solitário e particular das práticas docentes. Um processo marcado pela produção de referentes que se dão predominantemente a partir de uma validação estabelecida no contexto particular onde as práticas docentes são produzidas, [re]traduzindo-se em processos que obstaculizam o **movimento de individuação da docência**.

Nesta perspectiva, o estudo empreendido, ao destacar a docência universitária permeada pelos movimentos de **particularização** e de **individuação**, nos permite identificar tensões à professoralidade no contexto universitário, as quais abrangem a relação entre: a *Criação/invenção e a reprodução/repetição*; as *experiências formativas e a docência universitária*; o *conhecimento do ofício primário e o conhecimento pedagógico*.

Tal compreensão pode ser explicitada a partir da representação que segue:



Quadro 7 – Representação dos processos que tecem a professoralidade
Fonte: Autora

Primeira tensão: criação/invenção e reprodução/repetição

Destacamos a professoralidade universitária tensionada por processos de reprodução/repetição e de criação/invenção da docência universitária, expressos pelos movimentos de **indivuação** e de **particularização**. Movimentos, os quais retraduzem os enfrentamentos docentes em aliar os conhecimentos que compõe o repertório de saberes elaborados ao longo de seus percursos e a produção de modos de ser e fazer-se como professor.

Uma dinâmica que emerge diante das necessidades que o trabalho pedagógico impõe aos professores, exigindo a [re]configuração dos referentes docentes de modo que as objetivações produzidas ascendam a níveis cada vez mais elaborados na produção da docência.

Isto significa dizer que a professoralidade se constitui a partir de tensionamentos que abrangem o que o professor tem como conhecimento validado e o desprendimento em dirigir e submetê-los a novas elaborações docentes, de forma a aliar os conhecimentos precedentes aos novos desafios que a docência abriga.

Nesta perspectiva, consideramos que não há como compreender a criação/invenção docente, sem que levemos em conta os referentes sobre os quais esta se configura. Especialmente, pelo fato de que a criação/invenção repousa, em grande medida, no modo como a reprodução/repetição vai sendo [re]ordenada, isto é a partir de elementos das experiências passadas aliadas aos enfrentamentos presentes no cotidiano da docência.

(...) essa aula não saiu como eu queria, mas aos poucos eu fui vendo que era com o tempo que eu ia construir e com o tempo eu ia melhorando isso aí(...) Foi o que eu fiz. Eu dei um tempo e aí quando eu comecei aqui eu vi que eu comecei a respirar, eu preparava aula e de rever, de estudar, aí eu repetia, não, mas isso *não tá bom, tá repetitivo, não tá fácil de entender* (Professora ODO).

Como destacado ao longo do estudo a elaboração docente abriga rupturas e experienciarções inventivas que possibilitem projetar novos delineamentos ao fazer docente, a partir da capacidade do professor em afastar-se do que produz na sua cotidianidade. Entretanto, para que este processo emergja, é necessário a existência de pontos de ancoragem para que a criação/invenção aconteça, evidenciando que não há como produzir saltos absolutos, de um modo de ser a outro.

Nesta perspectiva, a professoralidade revela-se tensionada por avanços e retrocessos que incidem na aprendizagem da docência. Envolve o confronto e a constante revisão e [re]elaboração das experiências, resultando em enfrentamentos, para os quais nem sempre os professores possuem os substratos para a criação.

(...) eu acho que eu consegui lidar, como tem outras que a gente se perde e não consegue lidar(...) A angustia de saber se vai poder ajudar ou não os alunos, por qual caminho tu vais chegar em determinado aluno, qual caminho que tu vai chegar no outro que é mais resistente (Professora MED).

Assim, o desafio está no desenvolvimento de ações que permitam incrementar o processo criador/inventivo da docência, a partir da organização de lugares que favoreçam a ampliação dos referentes docentes e, conseqüentemente,

as implicações docentes se expandam. Uma dinâmica que permita que a [re]configuração dos fazeres e saberes seja potencializada, incidindo na composição de um desenho professoral que se atualiza no intercâmbio entre o conhecimento elaborado e as possibilidades de fazer e de recriar na docência.

Aspectos estes que nos remetem a uma segunda tensão a qual abrange as experiências formativas e a docência universitária

Segunda tensão: experiências formativas e a docência universitária

Os professores participantes deste estudo revelam as experiências de formação como fundantes dos modos de sentir, fazer e pensar docente, as quais se constituem como substrato do processo de [re]criação do fazer-se professor.

Nesta perspectiva, o devir docente revela-se atrelado ao modo como as experiências de formação repercutem no processo de objetivação das necessidades que emergem na concretização do trabalho pedagógico, colocando em destaque as múltiplas interações que ali se estabelecem.

Isto significa dizer que o devir docente implica a compreensão das experiências de formação como substratos das apreciações valorativas que incidem no ser e fazer-se professor. Uma composição que se traduz em sentidos e significados das ações docentes, direcionando a atividade de produção da docência. Assim, a ênfase está assentada na compreensão das experiências docentes tomando-as pelo “valor de uso” que estas adquirem aos enfrentamentos docentes, traduzindo-se, portanto, em possibilidades de interpretação e de [re]significação das ações desenvolvidas no cotidiano docente.

As experiências formativas constituem-se desta forma em dinamizadoras do repertório de saberes docentes, o qual é constantemente ativado e reconfigurado diante dos desafios que se apresentam ao professor em sua prática docente.

Eu acho assim, eu não percebo o tempo inteiro, eu percebo quando eu estou fazendo a reflexão sobre o meu movimento, o movimento da produção em si, como tu tens aportes de vários campos, por que tu tens a tua história pessoal, tu tens a toda a tua história profissional, tu tens os teu pares, tu tens as leituras que tu estás fazendo, enfim os autores com que tu partilhas e aonde tu vais buscar, para sustentar a tua argumentação (Professora BIO).

Nesta perspectiva, os professores participantes deste estudo revelam que as experiências de formação relativas ao domínio do campo pedagógico são fundamentais para a [re]configuração da atividade de produzir-se como professor, permitindo a emergência do **movimento de individuação**, comportando a possibilidade de expansão do espectro compreensivo e relacional das ações desenvolvidas.

Isso tem a ver com a minha trajetória...eu não tenho muita clareza de tudo..sabe que num primeiro momento foi de adaptação, mas também houve espaços de fuga, o doutorado, o pós doutorado. Foram momentos que me permitiram respirar, pensar e viver outras coisas. E estes lugares com outras pessoas abriram possibilidades novas, permitiram outros encontros e daí outras coisas puderam acontecer, possibilitaram outras construções em mim. (Professora BIO).

Entretanto, revelam também que as ações formativas, com maior impacto na produção docente exigem uma organização que ultrapassa iniciativas pontuais e esporádicas. Destacamos as alternativas que valorizam as atividades de construção do conhecimento direcionado ao domínio do campo pedagógico, visto que como constatado no decorrer do estudo, as experiências de formação pedagógica vivenciadas durante o exercício profissional docente contribuem significativamente para as disposições profissionais dos professores, favorecendo a [re]configuração do modo de produzir a docência.

Isto significa dizer que as experiências advindas do campo do conhecimento e da prática do ofício primário, revelam-se insuficientes para que a produção da docência se estabeleça como um trabalho que se renova e se reconfigura continuamente. Inclusive, revelam tensionamentos à professoralidade universitária, quando tomadas como substratos únicos da produção da docência, favorecendo o **movimento de particularização**.

Nesta direção, é premente ao professor, a tomada de consciência acerca da necessidade de desenvolver uma postura investigativa que lhe permita por meio de estudos e reflexões, acerca do domínio do campo pedagógico, [re]organizar suas práticas docentes cotidianas, [re]construindo-as continuamente, de modo a contribuir para a configuração de um desenho professoral que se renova e se amplia continuamente. Uma situação que nos remete a uma terceira tensão.

Terceira tensão: conhecimento do ofício primário e conhecimento pedagógico

Destacamos a professoralidade universitária tensionada pelas exigências e necessidades que emergem no trabalho pedagógico, e a ausência de referentes que permitam que as necessidades sejam objetivadas para além do que os professores vivenciam no contexto imediato da docência. Uma condição que consideramos restringir a possibilidade criadora/inventiva de se expandir na potencialidade que ela abriga e exige.

Nesta perspectiva, as práticas desenvolvidas no contexto de atuação marcam uma negação ou, pelo menos, a desvalorização dos processos de elaboração ao planejamento e à ação docente para esse nível de ensino. Evidenciamos a professoralidade universitária tensionada, de um lado, por uma necessidade dos saberes pedagógicos, ainda, carentes de reconhecimento e de investimentos e, de outro lado, pela contextura social na qual prepondera a ideia de que o passível de ser teorizado e socializado refere-se ao domínio do conhecimento do ofício primário. Tais considerações permitem destacar a hierarquização existente entre estes domínios como uma tensão que incide sobre o processo criador da docência.

Nesta direção, consideramos o processo de criação docente, entendido como a professoralidade universitária, limitado por uma contextura social que legitima a preponderância do investimento dos professores ao domínio do conhecimento do ofício primário. Uma dinâmica que favorece que a alienação do cotidiano docente se constitua, revelando impedimentos à ampliação da tomada de consciência acerca do que o professor é capaz de produzir.

A atuação profissional da docência exige que os sujeitos invistam na apropriação dos conhecimentos que incidem sobre este campo de atuação, reconhecendo que a docência não pode restringir-se a uma produção particular, validada em processos solitários de significação, caracterizando e favorecendo uma espécie de jurisprudência particularista. Ou seja, para que se constitua de fato em trabalho precisa ser produzido, necessariamente, a partir de processos coletivos e compartilhados, tendo em vista que é nestas dimensões que o trabalho docente tem sua expressão maior.

Assim, a organização de lugares de formação se faz necessário, pois o rompimento com práticas e concepções cristalizadas é um processo que requer tempo, disponibilidade e, principalmente vontade para modificar o fazer profissional.

Uma dinâmica que reconheça as rupturas e as continuidades que incidem no aprender a ser professor.

Como elementos de destaque estão as rupturas relativas às apreciações valorativas, na qual prepondera o domínio do conhecimento vinculado ao ofício primário como o âmbito capaz de garantir o êxito na docência, bem como as continuidades entre o modo de teorização dos domínios de conhecimento implicados na docência.

Comecei o terceiro semestre quando eu já tinha tomado posse aqui na UFSM para trabalhar com o curso de Redes e como para o Ensino superior, por enquanto, não existe nenhuma obrigação relativa à formação pedagógica e, a gente por ser da área das exatas, a gente tem um ritmo diferente dos profissionais da área das humanas (Professor CIC).

Com relação às rupturas com as apreciações valorativas vigentes destacamos para a necessidade de revisão sobre o que significa produção docente no contexto das IES, tendo em vista a primazia dos critérios relativos à pesquisa e as publicações acadêmicas. O investimento na formação pedagógica do professor é premente, exigindo esforços pessoais e institucionais nesta direção. Isto pressupõe estratégias de formação que tenham como premissa a valorização do caráter contextual e organizacional das práticas docentes, as quais têm implicação direta com uma atitude permanente de questionamento para busca de soluções às questões de ensino e de aprendizagem que envolvem o cotidiano docente.

No que se refere às continuidades, o estudo realizado colocou em evidência que o modo como os professores produzem suas teorizações acerca das práticas docentes, trazem matizes características de seus campos de origem, permitindo destacar tensionamentos nos processos de teorizações docentes, especialmente quando estes confrontam campos relativos às ciências exatas e das ciências humanas.

Por isso que muitas vezes a universidade perde nesse negócio de planejamento, o pessoal da educação pede muito isso. Mas não, é extremamente difícil tu cumprir aquilo ali para quem dá aula. (Professor VET2).

Assim, consideramos que a organização de lugares formativos precisam levar em conta as relações expressas entre os diferentes domínios de conhecimento que o professor mobiliza na sua prática docente, colocando em destaque a necessidade

de estudos que permitam o aprofundamento acerca da contextura sociocultural relativa ao domínio do campo do ofício primário e sua relação com o processo de teorização implicado no domínio do conhecimento pedagógico.

Desafios à professoralidade universitária

As tensões delineadas à professoralidade, a partir da produção docente no contexto universitário, levam-nos a considerar que o desenvolvimento profissional docente exige a organização de ações que viabilize o fomento à reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da profissão.

Uma dinâmica que permita aos professores a compreensão de que a docência requer conhecimentos que abrangem a confluência do conhecimento do ofício primário e do pedagógico. Logo, a docência exige esforços direcionados ao aprofundamento científico-pedagógico que viabilize aos professores enfrentar os desafios que o trabalho pedagógico impõe, pois como destacado ao longo do estudo, a reflexão sobre a ação docente é insuficiente quando não se dispõe de recursos teóricos que permitam a sua [re]configuração e o constante redimensionar das práticas docentes.

As tensões expressas pelos movimentos de individuação e de particularização da docência convergem para a necessidade de fortalecer a capacidade de reflexiva do professor, de modo a permitir a composição de uma atuação docente consciente e conhecedora de seus projetos e ações.

Consideramos que o fortalecimento da capacidade reflexiva do professor, está no estreitamento da relação teoria/prática, de modo que a dimensão criadora da docência seja potencializada. Não é possível produzir a docência sem que estas relações sejam estreitadas, o que exige a compreensão de que a docência se constitui na confluência destas relações, expressando a relação dialética entre as dimensões particulares deste ofício e as construções socioculturais acerca da profissão docente.

Os movimentos expressos na tessitura da professoralidade nos permitem destacar como desafios da produção docente universitária:

- A tomada de consciência acerca dos saberes envolvidos na docência universitária, os quais abrangem o investimento tanto no domínio do campo do ofício primário, como do conhecimento pedagógico.

- A assunção da docência como uma profissão que exige investimento para além do âmbito do aprender fazendo.

- A tomada de consciência acerca da docência como uma atividade profissional que exige o desenvolvimento de atividade docente de estudo relativa às questões envolvidas no ensinar e no aprender.

- A superação do isolamento profissional que incide sobre as práticas docentes no contexto do magistério superior;

- O investimento pessoal e institucional em espaços de compartilhamento acerca das questões relativas ao ensinar e ao aprender no contexto do magistério superior;

- a ampliação de espaços institucionais voltados para a construção coletiva e compartilhado acerca do ser e fazer-se professor, permitindo a consolidação de um desenvolvimento profissional a partir de processos de validações sociais e colaborativas.

- a busca pela experiência formativa precisa ser assumida como um investimento auto e interformativo, permitindo o desenvolvimento de uma cultura de colaboração que favoreça a emergência de espaços de compartilhamento acerca dos enfrentamentos docentes.

Consideramos, nesse sentido, que o estudo desenvolvido contribui para as discussões feitas pelo campo da Pedagogia universitária, fortalecendo a argumentação em torno da necessidade de espaços sistematicamente organizados que possibilitem, aos professores do ensino superior, discutirem e compartilharem experiências e conhecimentos próprios à especificidade do magistério neste nível de ensino. Repousa, pois, nesta condição, o incremento à tomada de consciência acerca da abrangência e da complexidade que a atuação docente abriga.

Assim, a expectativa depositada é que o estudo realizado fomente o reconhecimento do domínio do campo pedagógico como instrumental teórico-prático imprescindível à produção docente no contexto do magistério universitário, viabilizando sua incorporação no espectro valorativo docente.

Acreditamos que as ideias apresentadas e defendidas ao longo da investigação possam vir a ser enriquecidas e complementadas a partir de novos estudos, permitindo consolidar, revisar ou até mesmo refutar aspectos destacados na pesquisa. Nesta perspectiva, assumimos sua incompletude e o desejo em dar continuidade na elaboração das ideias aqui apresentadas, tendo na revisão e na socialização dos achados, a possibilidade de descortinar novos delineamentos a este campo de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, A. **El enseñante es también una persona**: conflitos y tensiones en el trabajo docente. Barcelona. Gedisa. 1984.

AUSTRIA, V. C.. **Processos constitutivos da docência superior**: saberes e práticas de professores de Fisioterapia. Projeto de Dissertação. PPGE/CE/UFSM, 2008.

ARAUJO, J. Pedagogia universitária: gênese filosófico educacional e realizações brasileiras no século XX. **Linhas Críticas**. UNB, v. 14, n. 26. Docência na educação superior. 2008

BOLZAN, D. P. V. **A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

_____. **Formação de Professores**: construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Verbetes. In: CUNHA, M. I; ISAIA, Silvia. Formação da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Editora Chefe) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** - Glossário. Vol. 2, 2006.

_____. **Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior**. Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007/2009.

_____. **Aprendizagem docente e processos formativos**: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2010/2011.

_____. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Livro 1. (org.). Edla Eggert [et al]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. Pedagogia Universitária: movimentos construtivos da docência no ensino superior. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010, **Anais...** Londrina - PR. ANPED SUL 2010.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**. Vol. 1, n. 1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

BOLZAN, D. P. V. e ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

_____. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes, **Anais...** São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 10, 2010.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora. Portugal, 1994.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CUNHA, M. I.. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 11 n. 32 Rio de Janeiro, May/Aug. 2006.

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: XIV ENDIPE. **Encontro Nacional de Didática e prática de ensino**. POA, ANAIS. Seiva publicações. 2008 a.

_____. Redes acadêmicas: o sentido da partilha na construção de conhecimento. In: BROILO, C. L.; CUNHA, M. I. (org) **Pedagogia universitária e produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 b.

_____. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D. P.V.(org). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009 a.

_____. **O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão**. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009 b.

_____.(org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, M. I; BROILO, C. Pedagogia universitária e docência: movimentos e energias no rio grande do sul. Texto apresentado no **I Simpósio de Educação e Desenvolvimento Profissional**, promovido pela RIES, com apoio da UFSM e UNIFRA, 2002 (Mesa-Redonda: RIES – A Pedagogia Universitária no RS).

DAVIDOV, V; SHUARE. M. **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**. Editorial Progreso, impresso em la URSS, 1987.

DAVIDOV, V; MARKOVA. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE. M. **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**. Editorial Progreso, impresso em la URSS, 1987.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. A educação escola e a teoria de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, nº 19, 1996

MARX, K; ENGELS, F. **O capital**: crítica da economia política. v. 1, t1e t 2. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FERNANDES, M. C. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

FREITAS, M. T. A. Abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**. Nº116, p. 21-39. SP, Julho, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto Editora. Porto. Portugal. 1999.

GAUTHIER, C; MARTINEAU, S; DESBIENS, J; MAIO, A; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Unijui, Ijui, 2006.

HELLER, Agnes. **La teoria de los sentimientos**. 2ª ed. Editorial Eqtamara, S.A. Barcelona. 1982 a.

_____. **La revolucion de la vida cotidiana**. Edicion 62 s/a, Provença 278, Barcelona, 1982b

_____. **Agnes Heller**: entrevistada por Francisco Ortega. Rio de Janeiro. Ed. UERJ, 2002.

_____. **Sociologia de la vida cotidiana**. Impresso em Nova-grafick s/a., Puigcerd127, 08019- Barcelona, 1991.

_____. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HELLER, A. FEHÉR, F. **A Condição política pós-moderna**. 2ª ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2002.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

ISAIA, S. M. A. Repercussões dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico dos professores de 3º e 4º graus: produção de conhecimento e qualidade de ensino professor de licenciatura e a qualidade de ensino. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Brasil. 1992.

ISAIA, S. M. A. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: FREITAS, M. (org). **Vygotski: um século depois**. Juiz de fora: EDUFJF, 1998.

_____. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre as trajetórias docentes. **Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2003/2007.

_____. Aprendizagem da docência superior? Desafios para a formação de professores.. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. V ANPEd Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais...** Curitiba. 2004

_____. O professor do Ensino Superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In **Seminário Internacional: Pessoa Adulta, Saúde e Educação**. PUCRS, Porto Alegre, 2005.

_____. Desafios à educação superior: pressupostos a considerar (p.63-84) In: RISTOFF, D; SEVIGNANI, P.(Org.). **Docência na Educação Superior: Brasília 1º e 2º de dezembro de 2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate. vol.5).

ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. V. 29, n. 2, p. 121-133. UFSM. Santa Maria/RS, 2004.

_____. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: **UNirevista**. Vol. 1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007a.

_____. Ciclos de vida profissional docente: os movimentos construtivos na docência superior. In: 4º Congresso Nacional y 2º Internacional de Investigación Educativa, **Anais...** Cipolletti – Argentina, 2007b.

_____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre Pedagogia Universitária. **Linhas Críticas** (UnB), v. 14, 2008.

LENZ, N. **A constituição da docência superior em letras: de professor da educação básica a docente universitário**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Santa Maria, 2010.

LEONTIEV, A.N. El desarrollo psíquico del niño en la edad prescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE. M. **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**. Editorial Progreso, impresso em la URSS, 1987.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Editorial Cartago de México, S.A. Cerrada de San Antonio N° 22, 1984.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. LURIA, A R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. El surgimiento de la conciencia del hombre. In: VYGOTSKI, L. ; LEONTIEV A. ;LURIA A. **El proceso de formacion de la psicología Marxista**. Impresso en la URSS. Editorial Progreso, 1989.

LIMA, G. E. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para o Formação de pedagogos**. Tese de doutorado. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LUCARELLI, E; CUNHA, M. Inovações pedagógicas e saberes docentes: experiencias de investigações e Formação que aproximam Argentina e Brasil. In: ISAIA, S; BOLZAN, D; MACIEL, A. **Pedagogia univeristaria: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009

LUCKAS, G. **Ontologia do ser Social. O trabalho**. Tradução: TONET, I. (Universidade Federal de Alagoas), a partir do texto *Il lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell' Essere Sociale*. Versão revista por Pablo Polese de queiroz, Mestrando em Sociologia pela UNICAMP- SP, a partir da edição em espanhol "el Trabajo" e cotejado com o original em alemão DIE ARBEIT – Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins (original) Status, 1971- Kapiel I – Lucheterhand, 1986. Disponível em: <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf>

MARX, K; ENGELS, F **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. 1844. Disponível em: www.vive.gob.ve/.../manuscritoseconómicos.pdf

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2007

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

MEIRELES, C. **Crônicas de Educação** Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. In: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

MOROSINI, M. C. Impacto das sociedades tecnologicamente avançadas na aprendizagem Universitária: cidadania, empregabilidade e comprometimento. In: ENGERS, M. E; MOROSINE, M. C (Orgs). **Pedagogia Universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007

_____. A pesquisa como formação. In: ISAIA, S. M; BOLZAN, D.P. (Orgs). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

NOVOA, A. (org). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In **Inovação**. Vol. 4, Nº 1. 1991

NOVOA, António. Os professores e as histórias de vida. IN: NOVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Porto Editora. Portugal, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emília; LERNER, Délia; OLIVEIRA, Marta Kohl (org.). **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Afiliada, 2000.

OLIVEIRA, V. Glossário. In: MOROSINI, M (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. FAPERGS/RIES, 2003.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, 1993.

PEREIRA. M. A **estética da professoralidade**: um estudo disciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP. 1996.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, (coleção Docência em Formação. Vol.1). 2002.

PIMENTA, S. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S; GHEDIN, E.(org). **Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, M. G. C. **A docência na educação superior: saberes e identidades.** GT: Didática / n.04. www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt04/GT04-1245--Int.rtf.

POWACZUCK, A. C. H. As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade alfabetizadora (2008). **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal de Santa Maria/ RS.

_____. A construção da professoralidade alfabetizadora. **Anais... 32ª ANPED.** GT. 08. 2009.

POWACZUK, A. C. H; BOLZAN, D. P. V. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. **Anais... 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd),** 2011,

POWACZUK, A. C. H; SANTOS, E. A. G; BOLZAN, D. P. V. Espaços/tempos de alternância pedagógica: a tessitura da aprendizagem docente. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE – UFMG/Belo Horizonte/MG, **Anais... 2010.**

RAMALHO, B; NUNES, B; GAUTHIER, CLEMENT. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos Cedes,** Campinas, 2004.

SCHÖN. D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NOVOA, Antonio.(org). **Os professores e sua formação.** Portugal: Dom Quixote. 1992.

_____. **Formando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino aprendizagem.** Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

TARDIF. M. **Saberes Docente e a Formação Profissional.** Petrópolis/RJ, Vozes, 2002.

_____. TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis/RJ Vozes, 2007.

VIYGOTSKI, L.; LEONTIEV A.; LURIA A. **El proceso de formacion de la psicologia Marxista.** Impreso en la URSS. Editorial Progreso, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo I. Madrid: Visor: Distribuciones, S.A. Madrid, 1991.

_____. **La imaginación y el arte em la infância.** Madri- Espana. Ediciones Akal, S.A, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 3ªed. SP: Martins Fontes, 2005.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

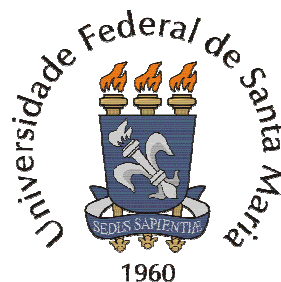
VOLPATO, G. **Profissionais liberais e /ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência no ensino superior.** Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2007.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

ZEICHNER.K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós- Graduação
Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Movimentos da professoralidade Universitária: a tessitura da docência

Pesquisador responsável: Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria- Programa de Pós- graduação (PPGE/UFSM)

Telefone para contato (inclusive a cobrar): 55) 32227547 ou (55) 81009918 (autora) **Autora:** Ana Carla Hollweg Powaczuk

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Telefones para contato: (55) 32227547 ou (55) 81009918 (autora) e (55) 3220-8023 (pesquisadora)

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria - RS

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central compreender que movimentos são

produzidos pelos professores para aprender a docência universitária, tendo como foco a trajetória de formação pessoal e profissional de professores colaboradores da investigação.

Nesta medida, você professor ao aceitar participar da investigação participará de entrevistas semiestruturadas, as quais abordarão aspectos de sua trajetória pessoal e profissional, mas especificamente sobre suas experiências relacionadas a docência. As entrevistas acontecerão em hora e lugar acertado conforme sua disponibilidade e serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se refere à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue a você docente-colaborador para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que considerar pertinente, ou não autorizar sua análise e posterior publicação.

Ressaltamos que você, como colaborador da presente pesquisa, poderá deixar de participar do estudo caso assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral, contudo, o que poderá emergir, ao rememorar e explicitar eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-lo. Também, não acarretará custos ou despesas a você.

Todavia, destacamos que a sua participação nesta investigação terá como benefício à possibilidade de participar de um espaço formativo, a partir da entrevista que serão realizadas. A oportunidade narrar, relembrar e retomar aspectos de sua trajetória constitui-se numa forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo de produzir sentido e significado sobre suas ações docentes, possibilitando a construção de novos sentidos e interpretações acerca dos eventos e situações vivenciados, coloca-o num movimento reflexivo, possibilitando-lhe, assim, desenvolver e enriquecer aprendizagens docentes.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O seu anonimato será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 81009918 (autora), (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do professor-colaborador

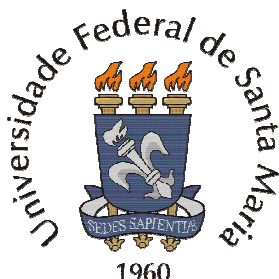
Nº. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da autora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

Anexo B – Termo de Confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Movimentos da professoralidade universitária: a tessitura da docência.

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefones para contato: (55) 32227547 e (55) 96669918 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 32208023 (PPGE).

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria - RS

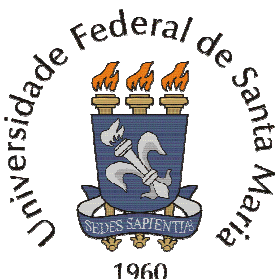
Autora: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos colaboradores cujos dados serão gravadas em áudio durante a entrevista semiestruturada. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3336b, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável Prof^a Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ___/___/_____ com o número do CAAE _____

Santa Maria, 21 de dezembro de 2010.

Assinatura da Pesquisadora responsável

Anexo C – Autorização Institucional



UNIVERSIDADE FEDERALDE SANTA MARIA PRÓ- REITORIA DE GRADUAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, prof^o. Dr^o Orlando Fonseca, pró-reitor de graduação da Universidade Federal de Santa Maria, autorizo a pesquisadora responsável prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan, e sua orientanda de doutorado Ana Carla Hollweg Powaczuk a recrutar os sujeitos-colaboradores de sua pesquisa intitulada “Movimentos da Professoralidade Universitária: a tessitura da docência”. A referida investigação objetiva compreender os movimentos construtivos da docência universitária. Para tal, pretende-se entrevistar quinze professores atuantes em cursos de Graduação desta Universidade.

Santa Maria, 21 de dezembro de 2010.

Pró- Reitor de Graduação