



XIV ANPED-CO

XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3587 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)

GT 08 - Formação de Professores

OS CICLOS DE CARREIRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DE PROFESSORES: discussões iniciais do objeto

Maria Eneida da Silva - UnB - Universidade de Brasília

Agência e/ou Instituição Financiadora: UeG e UnB

Este trabalho objetiva socializar estudos iniciais de uma pesquisa que pretende compreender a constituição do ciclo de carreira dos docentes dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Goiás (UEG), considerando as trajetórias da carreira; o tempo e as condições de trabalho docente; e os significados e sentidos do trabalho docente na universidade. Assim, o referencial teórico parte de Huberman (2000); Cavaco (1999); Isaia; Bolzan e Giordani (2007); dentre outros, para compreender a totalidade, as mediações e as contradições dos sujeitos e do objeto. A investigação é qualitativa com pesquisa bibliográfica, documental e estado do conhecimento; e aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com professores efetivos das licenciaturas dos campi com 50% + 1 de efetivos. Para as análises, serão utilizados os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013) e a triangulação de dados. Os estudos iniciais revelam fases da carreira docente que se caracterizam pelo tempo e condições de trabalho, responsáveis por desenvolver sentimentos e posicionamentos distintos dos professores ao longo da carreira e que podem interferir no trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Ciclo de vida profissional; formação de professores; Universidade Estadual de Goiás.

Introdução

Este artigo advém dos estudos iniciais da pesquisa “O ciclo de vida profissional dos professores de licenciatura Universidade Estadual de Goiás” que, enquanto objetivo geral, compreender a constituição do ciclo de carreira dos docentes dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Goiás (UEG), considerando as trajetórias da carreira; o tempo e as condições de trabalho docente; e os significados e sentidos do trabalho docente na universidade.

Sobre o ciclo de carreira temos as contribuições importantes dos estudos que sustentam inicialmente nosso referencial teórico: Huberman (2000); Cavaco (1995); Chakur (2005); Isaia; Bolzan e Giordani (2007); dentre outros. Estes autores defendem a ideia de uma vida profissional docente com algumas tendências gerais, delimitadas em fases que se agrupam pelo tempo cronológico da carreira e outras determinações pessoais e coletivas.

A proposta do método é de aproximação do Materialismo Histórico-Dialético por considerar a totalidade, a mediação e as contradições do objeto. Assim, tem-se na abordagem qualitativa uma pesquisa teórico-empírica com estudo bibliográfico, documental e estado do conhecimento; e uma pesquisa de campo com técnicas de questionário e entrevistas semiestruturadas com professores efetivos dos campi da UEG com, no mínimo, 50% mais 1 de efetivos no quadro. Para as análises, serão utilizados os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Uma vez que a pesquisa está em andamento, o objetivo deste artigo é socializar os estudos iniciais sobre o ciclo de carreira, considerando a necessidade de sua compreensão para a discussão sobre a formação e a atuação de professores na educação superior.

A formação e a atuação docente na educação superior: discussões iniciais

A formação de professores tem suscitado discussões em diversos trabalhos científicos com investigações sobre a profissão docente, o ingresso e a permanência na profissão, as condições de trabalho, a identidade profissional etc. Essas são temáticas que também perpassam as reflexões sobre a profissionalização e a desprofissionalização.

A formação de profissionais da e para a educação sofre, cada vez mais, o reflexo da hegemonia das políticas neoliberais que, promovendo acordos com organismos multilaterais, tem desencadeado políticas públicas e ações institucionais que impactam paulatinamente a profissionalização docente. No que tange à educação superior, a lógica mercantil tem massacrado as universidades públicas e, conseqüentemente, a docência universitária, com exigências supostamente formadoras que intensificam o trabalho docente com múltiplas atividades no ensino, na pesquisa e na extensão.

Dessa forma, o professor se vê obrigado a publicar cada vez mais porque o currículo com muitas produções é que pode trazer prestígio profissional, uma vez que esta se tornou a cultura da academia (MAGALHÃES, 2013) e a moeda de troca para a progressão na carreira e os financiamentos das agências de fomento. A autora enfatiza que ocorre, portanto, a valorização da pesquisa e da publicação em detrimento das atividades de ensino para as quais não sobra tempo e falta empenho, gerando conflitos na academia.

Tal situação enseja a discussão sobre a qualificação didático-pedagógica do docente universitário para diminuir o distanciamento entre a nova cultura da academia e o aluno. Pimenta e Anastasiou (2005) enfatizam que esta qualificação tem sido historicamente ignorada na política educacional brasileira ao desconsiderar a necessidade da formação nos cursos de licenciatura para a docência na educação superior. As autoras pontuam que o candidato à carreira universitária, na maioria dos cursos, só precisa comprovar o conhecimento especializado de sua área ou disciplina e a experiência na prática da profissão. Isso descaracteriza a profissionalidade docente, posto que assumir-se professor, em qualquer nível educacional, não pode partir de processos empíricos e sim de processos formativos sistematizados, pois a natureza do trabalho docente é o conhecimento; de interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2014) mediadas pelo conhecimento.

Esse processo formativo pode conduzir à emancipação humana do sujeito por meio do conhecimento que vise à práxis, pois o homem é um ser social, construído historicamente, que precisa duvidar de algo e questionar o que parece estar estabelecido e consolidado. Na contra-hegemonia do sistema que controla e engessa o trabalho docente, a formação crítico-emancipadora pode favorecer a autonomia do sujeito em sua atuação porque nos parece ser indispensável ao processo de formação social e humana, posto que “considera as contradições históricas objetivas para a construção desse sujeito crítico e emancipado para lutar contra a adaptação e o conformismo” (DA SILVA, 2017, p. 11.262).

Diante disso, a compreensão do ciclo de vida profissional dos docentes da UEG se sustenta na necessidade de discutir a formação e a atuação docente e a complexidade das etapas do desenvolvimento profissional desses professores como base para debates sobre o início e/ou ingresso na profissão; o trabalho docente; as condições materiais e subjetivas desse trabalho, enfim, a profissionalidade docente na educação superior de uma universidade *multicampi* que surgiu com o objetivo de interiorizar e democratizar o acesso a esse nível da educação pública.

Assim, este estudo poderá contribuir para subsidiar cientificamente a discussão e a luta por políticas institucionais e incentivar a criação de políticas públicas para a educação superior que considerem o professor e sua profissionalidade como elementos centrais para a formação e a atuação docente na educação superior.

O ciclo de vida profissional docente: o que dizem os estudos

Para iniciar a investigação do objeto, foi feito um levantamento em dissertações de mestrado acadêmico e teses de doutorado dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* brasileiros disponíveis no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – com defesas ocorridas entre 2008 e 2018. Com a utilização dos descritores “ciclo de carreira docente”; “ciclo de vida profissional” e “ciclo de vida profissional docente”, a consulta foi feita pelo acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações e foi possível constatar que só existe uma tese de doutoramento na área da Educação – publicada nos últimos dez anos – que investigou o ciclo de vida profissional de docentes da educação superior.

O trabalho é de Talamira Taita Rodrigues Brito que investigou, em 2011, o ciclo de vida profissional dos docentes do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e pôde identificar quatro fases “que dialogam e se sucedem em suas trajetórias: Fase I- que chamei de Antecedentes à docência; Fase II-chegada à profissão; Fase III-momento de abertura, assentamento e reconhecimento da docência; Fase IV-Desenvoltura e independência para com a sua profissão” (BRITO, 2011, p. 308).

A autora afirma ainda como resultado de seu trabalho que a carreira pode começar em qualquer idade e que isso depende da constituição das relações entre os processos formativos, oportunidades de trabalho e a história de cada um. Outra conclusão da autora é que o ciclo de vida dos professores da educação superior não pode ser visto como os ciclos de outras profissões, mesmo que existam características subjetivas semelhantes, até mesmo porque os docentes do Instituto de Biologia da UFU já iniciam a carreira acadêmica com o título de doutor.

Quando se fala em carreira docente, é importante também considerar a formação continuada enquanto um processo contínuo e ininterrupto a consolidar a vida profissional do professor. Essa qualificação é uma das dimensões da profissionalidade, esta entendida como modelos de ser professor, de construção histórica e social, cujo conceito “expressa um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhados entre os pares, com o intuito de buscar uma identidade para a profissão” (CRUZ, 2017, p. 58). A profissionalidade docente é construída ao longo da trajetória profissional a partir do trabalho docente, cuja natureza é o conhecimento que encontra suporte também na formação em situações e níveis educacionais que propiciem a construção e produção desse conhecimento.

Da mesma forma, o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000) e Cavaco (1999) – no qual também coexistem elementos de constituição do sujeito professor – é permeado por construções psicológicas, sociais e históricas que longe da rigidez do enquadramento categórico procura agrupar didaticamente as fases de cada ciclo a partir do desdobramento cronológico.

Essas fases do ciclo de carreira docente precisam, antes de qualquer continuidade de discussão ou explanação, serem compreendidas como trajetórias construídas cotidianamente pelas vivências individuais e também coletivas, pelas experiências interiores e simbólicas, por intermédio de situações em que o sujeito recebe influências e segue influenciando. Dessa forma, as etapas se caracterizam pelos espaços, tempo e condições de trabalho responsáveis por desenvolver sentimentos e posicionamentos distintos ao longo da carreira.

As fases da carreira, propostas por Huberman (2000), são divididas e nomeadas de acordo com os anos de profissão e as características vivenciadas em cada uma delas, sendo que se inicia com uma linha única, perpassa diferentes subdivisões na metade do ciclo total para retomar a unicidade ao final da carreira. Mesmo considerando que é complexo agrupar profissionais em perfis-tipo, sequências lineares e fases delimitadas, visto que não se podem desconsiderar sujeitos histórica e socialmente construídos, Huberman (2000) pontua as tendências gerais de cada fase.

Assim, o autor esclarece que o professor quando entra na carreira estabelece o contato inicial com as diversas situações de sala de aula, etapa esta configurada tanto como sobrevivência quanto como descoberta nos 2 ou 3 primeiros anos de ensino. Essa fase é acompanhada pelo choque de realidade, em que a complexidade da situação profissional desencadeia, segundo Huberman (2000, p. 39), “[...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, [...]”.

Logo após esse contato inicial, entre 4 e 6 anos de docência, vem a estabilização que designa o estágio do comprometimento definitivo e tomada de responsabilidade e que tem significados de “[...] pertença a um corpo profissional e independência”, sendo que “grande número de professores fala mesmo de ‘libertação’ ou de ‘emancipação’ [...]” (HUBERMAN, 2000, p. 40). Nessa fase, o autor ainda destaca a diminuição da preocupação do professor consigo mesmo e o aumento com os objetivos didáticos, tanto quanto tem mais segurança para lidar com situações complexas e inesperadas, com mais confiança, estilo próprio de ensino e flexibilidade de gestão das turmas, cuja autoridade se torna mais ‘natural’.

Já a fase da diversificação, acontece entre 7 e 25 anos de profissão, e é marcada por percursos individuais com motivação e dinamicidade na busca de novos desafios para não cair na rotina. Huberman (2000, p. 41-42, destaques do autor) afirma que nessa fase os professores estão “em

condições de lançar o ataque às aberrações do sistema [...] mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou 'selvagens') [...] [que] traduz-se igualmente em ambição pessoal”.

Entre os 25 e 35 anos de carreira, os docentes iniciam uma série de questionamentos, cujos sintomas “podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efectiva face à prossecução da carreira” (HUBERMAN, 2000, p. 42). É uma etapa em que os professores fazem seu trabalho exatamente na medida das normas, caracterizando uma fase de facetas diversas e que enquanto para uns a monotonia causa o questionamento do meio da carreira, para outros pode ser o desencanto que desencadeia a “crise”. O autor esclarece que esta não é somente uma fase, mas fases, em que o professor se pergunta o que fez de sua vida profissional sob a possibilidade de continuar ou não no mesmo percurso; e que o questionamento é mais elevado nos homens. São essas demandas que acabam por conduzir à próxima fase da carreira, o estágio de serenidade e distanciamento afetivo ou de conservantismo.

Chega-se ao final da carreira entre 35 e 40 anos de docência com duas fases distintas: a do desinvestimento sereno, marcada por um processo de interiorização e maior reflexão, consequências do período de serenidade; ou a fase do desinvestimento amargo, cuja sensação é de estagnação e desespero como fase posterior à do conservantismo. É na fase do desinvestimento sereno que os professores libertam-se do investimento no trabalho para dedicar mais tempo a si mesmos.

A despeito das sequências utilizadas para as fases da carreira, Huberman (2000) e Cavaco (1999) não considera essa sequência como universal porque é necessário ponderar as condições sociais e o período histórico. Esses autores defendem a ideia de que cada etapa prepara a que vem depois, mas sem a determinação da ordem (CHAKUR, 2005).

Os estudos de Huberman – embora realizados na França com professores que lecionam em uma etapa da educação equivalente ao nosso ensino médio – são referência no Brasil sobre os ciclos de vida profissional docente e, a partir deles, são desenvolvidas pesquisas sobre os ciclos de vida profissional de professores também da educação superior. Estes são os estudos, por exemplo, de Isaia, Bolzan e Giordani (2007, p. 3, grifo das autoras) que constituíram o ciclo de vida profissional de docentes de uma Universidade Federal, considerando o tempo de experiências na educação superior, dividindo o percurso em “**anos iniciais** (0-5), **anos intermediários** (6-15) e **anos finais** (de 16 anos em diante)”.

Assim, as autoras afirmam, a partir das narrativas dos professores, que as concepções de docência apresentam processos reflexivos e práticas efetivas, constituindo um movimento construtivo ao longo da carreira que os fazem perceberem a si mesmos, o seu trabalho pedagógico e suas interações com o outro; que a noção de trajetória é entendido como etapas, idades vividas em sucessivos espaços temporais e que se entrelaçam formando gerações pedagógicas; e concluem que a carreira é influenciada por características pessoais e profissionais, cuja história remete ao outro e que essa carreira é sequencial, mas não se apresenta de forma linear.

Huberman (2000) e Cavaco (1999) discutem o ciclo de vida profissional de professores enquanto etapas vividas singularmente por cada professor sem que, para tanto, haja uma ordem pré-estabelecida. Os estudos destes autores sobre o desenvolvimento profissional de professores pontuam a existência de tendências gerais no ciclo de ordem coletiva, mas que se individualizam por conta de condições psicossociais e históricas de cada sujeito.

Considerações Finais

A compreensão do ciclo de carreira dos docentes da UEG se sustenta na necessidade de discutir a formação e a profissão docente e a complexidade das etapas do desenvolvimento profissional e da profissionalidade docente em uma universidade *multicampi* que surgiu com o objetivo de interiorizar e democratizar o acesso a esse nível da educação pública gratuita.

Os estudos iniciais revelam fases da carreira docente que se caracterizam pelo tempo e pelas condições de trabalho, responsáveis por desenvolver sentimentos e posicionamentos distintos dos professores ao longo da carreira e que podem interferir diretamente no trabalho pedagógico.

Dessa forma, a pesquisa poderá subsidiar cientificamente a discussão e a luta por políticas institucionais na UEG e incentivar a luta por políticas públicas para a educação superior que considerem o professor

e sua profissionalidade como elementos centrais na e para a educação.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2006, 26 (2). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em 10 jan. 2018.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues. **O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho**. 2011. 370 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13871> Acesso em 5 nov 2017.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 155-91.

CHAKUR, C. R. S. L. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397- 407, 2005.

CRUZ, S. P. da S. **Professor Polivalente: profissionalidade docente em análise**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

DA SILVA, Maria Eneida et al. Letramento na formação de professores: uma reflexão sobre pesquisa, ensino e extensão na universidade. In: Semana de Integração: Universidade, Formação e Cidadania, 6, 2017, Inhumas-GO. **Anais da VI Semana de Integração**. Inhumas: UEG, 2017, p. 1173-1183. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/9203>. Acesso em 05 jan. 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. Anais da **ANPED...** Caxambu: GT 08, ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3213--Int.pdf>. Acesso em 10 jan. 2018.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **Psicologia: ensino & formação**, 2013, 4 (1), 60-78. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v4n1/v4n1a05.pdf>. Acesso em 8 mar. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.