

“LONGEDOCÊNCIA” NO ENSINO SUPERIOR: o (re)investimento
de professores voluntários após a aposentadoria

HIGHER EDUCATION: the (re) investment of volunteer teachers after retirement

“LONGEDOCENCIA” EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: la (re)
inversión de profesores voluntarios después de la jubilación

Juliana Lima Moreira Rhoden¹

Dóris Pires Vargas Bolzan²

RESUMO

Este artigo é resultado de uma tese de doutorado que teve como proposta ampliar e trazer novas discussões em torno do professor(a) aposentado que (re)investiu na profissão, após aposentadoria, e retornou como voluntário(a). O objetivo deste estudo foi compreender os processos de mobilização que os professores voluntários produzem ao (re)investirem na carreira docente, após a aposentadoria. Teve como contexto de investigação a Universidade Federal de Santa Maria. O percurso teórico-metodológico da investigação se direcionou pelos fundamentos da pesquisa qualitativa e se desenvolveu a partir da abordagem narrativa de cunho sociocultural. A pesquisa foi delineada em duas etapas. A primeira de caráter exploratório, onde se utilizou documentos como método investigativo, e seus resultados possibilitaram o conhecimento de aspectos da realidade do trabalho voluntário. A segunda visou à realização da entrevista narrativa com 12 professores aposentados que aderiram ao serviço voluntário, a quem nominamos “longedocentes”. De modo geral, o estudo revelou que o que mobiliza o professor voluntário a (re)investir na carreira docente, após a aposentadoria, é um entrelaçamento de acontecimentos e de experiências vivenciadas no percurso da carreira e trajetória profissional, que estão encadeados entre si, configurando-se em uma trama de sentidos, está envolvido em todo o ciclo profissional, que se atualiza, ampliando o ciclo, num novo modo, tempo e condição. Os achados também nos revelaram que existe uma tipologia de ciclo de vida profissional, após a aposentadoria, a que chamamos de ciclo da “Longedocência”, com aspectos que influenciam e características que marcam esta etapa de (re)investimento.

Palavras-chave: Ensino superior. Aposentadoria. Longedocência. Trajetória. Pesquisa narrativa.

ABSTRACT

This article is the result of a doctoral dissertation that aimed to expand and bring new discussions around the retired teacher who (re) invested in the profession after retirement and returned as a volunteer. The aim of this study was to understand the mobilization processes that volunteer teachers produce by (re) investing in the teaching career after retirement. Its research context was the Federal University of Santa Maria. The theoretical-methodological course of the investigation was guided by the foundations of qualitative research and developed from the narrative approach of sociocultural. The research was delineated in two steps. The first was exploratory, where documents were used as an investigative method, and its results enabled the knowledge of aspects of the reality of voluntary work. The second view to the narrative interview with 12 retired teachers who joined the voluntary service, whom we named “longedocentes”. In general, the study revealed that what mobilizes the volunteer teacher to (re) invest in the teaching career, after retirement, is an interweaving of events and experiences lived in the career path and professional career, which are linked together, configuring itself in a web of meanings, it is involved in the whole professional cycle, which is updated, expanding the cycle, in a new mode, time and condition. The findings also revealed to us that there is a typology of the professional life cycle after retirement, which we call the “Longedocencia” cycle, with aspects that influence and characteristics that mark this (re) investment stage.

Keywords: Higher education. Retirement. Longedocencia. Trajectory. Narrative research.

¹ Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) . São Borja - RS, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7251-1067> E-mail: juli.rhoden@gmail.com.

² Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1704-008X>. E-mail: dbolzan19@gmail.com.

RESUMEN

Este artículo es resultado de una tesis de doctorado que tuvo como propuesta ampliar y traer nuevas discusiones en torno del profesor (a) jubilado que (re) invirtió en la profesión, después de la jubilación y regresa como voluntario (a). El objetivo de este estudio fue comprender los procesos de movilización que los profesores voluntarios producen al (re) invertir en la carrera docente, después de la jubilación. La Universidad Federal de Santa María constituyó nuestro contexto investigativo. El camino teórico-metodológico de la investigación se orientó por los fundamentos de la investigación cualitativa y se desarrolló a partir de un abordaje narrativo de cuño sociocultural. La investigación fue delineada en dos etapas. La primera de carácter exploratorio, donde se utilizó documentos como método investigativo y sus resultados posibilitaron el conocimiento de nuevos aspectos de la realidad del trabajo voluntario. La segunda visó la realización de la entrevista narrativa con 12 profesores jubilados que se adhirieron al servicio voluntario, a quien denominamos “*longedocentes*”. En general, el estudio reveló que lo que moviliza al profesor voluntario a (re) invertir en la carrera docente después de la jubilación es un entrelazamiento de acontecimientos y de experiencias vivenciadas en el recorrido de la carrera y trayectoria profesional que están encadenados entre sí, configurándose una trama de significados relativa al conjunto del ciclo profesional, y que se actualiza, ampliando el ciclo, en un nuevo modo, tiempo y condición. Los hallazgos también nos revelaron que existe una tipología de ciclo de vida profesional, después de la jubilación, a la que llamamos ciclo de la “*Longedocencia*”, con aspectos que influyen y características que marcan esta etapa de (re) inversión.

Palabras-clave: Enseñanza superior. Jubilación. Longedocencia. Trayectoria. Investigación narrativa.

1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

Este artigo é um recorte da tese intitulada *Professor voluntário: ciclo da longedocência no ensino superior*, a qual decorre dos estudos desenvolvidos no Grupo de pesquisa Formação de professores e práticas educativas: educação básica e superior (GPFOPE). Na pesquisa, concluída em 2018, que teve como contexto de investigação a Universidade Federal de Santa Maria, visamos responder a seguinte questão: por que, após a aposentadoria, muitos professores se mantêm interessados em continuar atuando e permanecem na atividade da docência como voluntários? Nosso objetivo foi compreender os processos de mobilização que os professores voluntários produziam ao (re)investirem na carreira docente, após a aposentadoria. Para tanto, estabelecemos alguns objetivos específicos: conhecer a trajetória profissional e pessoal dos professores voluntários que (re)investiram na carreira docente, após a aposentadoria; reconhecermos os elementos que compõem os processos de mobilização para continuar na docência; identificar que sentido e significados são atribuídos ao trabalho pelos professores voluntários.

Para entendermos como foi se tramando o processo de mobilização, apoiamos-nos no conceito de *mobilização* de Charlot (2000). Para este autor, o conceito de mobilização implica a ideia de movimento, refere-se à dinâmica interna e tem relação com a trama dos sentidos que o sujeito vai dando às suas ações, que os leva a se envolver em certas atividades, porque as considera significativas.

As questões pertinentes ao tema que desenvolvemos em nosso estudo partiram do pressuposto que o (re)investimento na docência já é uma realidade de muitos professores aposentados e que o professor que opta por aderir ao serviço voluntário, de algum modo, se mobiliza para (re)investir na carreira. A aposentadoria, para alguns, pode ser vista como a última etapa da carreira, significando o seu encerramento, já para outros, pode vir a ser uma nova etapa, a continuação de uma trajetória profissional, um ciclo que se amplia com novas possibilidades ou redirecionamentos. Fatores de ordem subjetiva influenciam para a manutenção do vínculo com o trabalho; assim como fatores objetivos, do mesmo modo têm o potencial de influenciar na escolha por (re)investir na profissão.

Nesta perspectiva, compreendemos que ter como protagonistas, deste estudo, os professores voluntários aposentados é, ao mesmo tempo, estarmos diante de atores do processo educativo que atualmente se encontram em outro patamar da carreira, de saberes, de atuação profissional e ciclo vital. Estes professores no curso de vida

construíram uma carreira, uma identidade profissional, marcada por diferentes espaços, tempos e momentos, envolvendo “um intrincado processo que engloba tanto fases da vida quanto da profissão” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 22). Desse modo, ao longo do percurso, os professores foram desenvolvendo modos de ser e de investir ou (re)investir na profissão que, de alguma maneira, os mobilizaram e os autorizaram a querer estar constantemente aprendendo e se desenvolvendo, bem como continuar participativos na vida acadêmica, cultural e social, prosseguindo, trocando e colaborando com outras gerações.

Nosso estudo teve dois vieses, um enfoque mais objetivo, ou seja, que olha mais em termos de trajetórias ou caminhos percorridos pelos professores que o levaram a (re)investir na profissão, e um enfoque mais subjetivo, em termos de percepção que os professores tem de si e a forma como foram tecendo suas vidas e sua trajetória pessoal, as quais os mobilizaram a (re)investir na profissão, levando em conta o curso das experiências e das vivências dos acontecimentos vitais que ocorreram ao longo da trajetória.

Neste sentido, percebemos o professor aposentado, voluntário, como pessoa e profissional, já que tais aspectos estão inter-relacionados, pois se entrelaçam e se misturam ao longo da carreira docente. Nesse ponto, Isaia (2000, p. 21) aponta a importância de pesquisas e de investigações voltadas às trajetórias de vida dos professores, contemplando o modo como articulam o pessoal e o profissional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, ao longo do tempo. O tempo entendido “mais que simples cronologia, é um veículo portador de sentidos que imprime as experiências e à vida vivida” (STANO, 2001, p. 24). O caráter dinâmico da profissão docente permite-nos olhar e compreender este movimento de construção, formação e transformação, bem como as razões que mobilizam a (re)investir, após aposentadoria.

Ademais, compreender os processos mobilizadores exigiu o entendimento de que os professores são situados historicamente em um tempo e um espaço; e, para tanto, fez-se necessário levarmos em conta a natureza da atividade humana como um processo marcado pela coletividade. Considerando que a estrutura humana “é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social” (VYGOTSKI, 2003, p. 40), é importante percebermos como os professores vão se (trans)formando no tempo. Tempo este “que não pára, que não envelhece e que acompanha como passado e futuro, o presente de cada sujeito situado historicamente, posto no mundo” (STANO, 2001, p. 8) e que, ao mesmo tempo, carrega as particularidades de cada docente e de como ele expressa e dá sentido aos acontecimentos vividos.

Quando nos interessamos em desenvolver o estudo centrado na temática do (re) investimento na carreira docente, a ideia de (re)investimento na profissão teve a inspiração nos estudos de Isaia (2000, 2001, 2005, 2007, 2010) que se dedicou ao ciclo de vida do professor universitário a partir do ideário de Huberman (1995), que problematizou o ciclo de vida profissional dos professores da educação básica. As concepções desta autora sobre a trajetória profissional e os ciclos específicos dos professores do ensino superior foram tomadas como principal orientação teórica. A opção por Isaia se deve ao fato de que seus estudos nesta área são referência aqui no Brasil. A própria autora assume que: “[...] no contexto universitário, os professores com maior titulação e engajados em Programa de Pós-graduação, mesmo após a aposentadoria, continuam atuando em sua própria instituição ou em novos contextos institucionais, mantendo atividades de ensino” (ISAIA, 2000, p. 28).

Por compreendermos que existem professores que retornaram à docência, (re) investindo na profissão e que o desinvestimento não é uma realidade para todos que se aposentam legalmente no ensino superior, a investigação, de certo modo, veio a confluir com caminhos já iniciados por outros pesquisadores. Contudo, consideramos que sua relevância está no fato de que este estudo amplia e traz novas discussões em torno do **professor aposentado que (re)investiu na profissão, após aposentadoria**

e retornou à universidade como professor(a) voluntário(a). Neste sentido, nossa pesquisa tem o potencial de contribuir com a produção de conhecimento no campo da educação, da pedagogia universitária. Ademais, ao delinear as principais produções que mais se aproximavam à temática da investigação, evidenciamos que, no meio acadêmico, nos últimos anos, são poucos os trabalhos que tratam desta especificidade temática, portanto, acreditamos que nossa pesquisa traz um avanço e uma contribuição para a comunidade científica acerca do tema.

No que se refere à relevância social desta pesquisa, consideramos que ela contribui para a valorização do conhecimento e da experiência destes professores, o que pode vir a ser um estímulo a outros docentes e também às instituições de ensino superior para que reconheçam cada vez mais a importância do trabalho destes docentes ainda em trajetória profissional e engajados na educação superior. Como aponta Zabalza (2004, p. 105), “talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores.” E complementa: “sendo as universidades “instituições formativas”, ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exercem.”

Entendemos ainda que, quando damos visibilidade, voz e texto às narrativas dos professores aposentados voluntários, estas que estão permeadas de sentido e atravessadas por novos sentidos atribuídos pela investigação, estamos ao mesmo tempo reconhecendo que suas trajetórias são importantes na construção da identidade docente no ensino superior. Neste viés, compreendemos que a pesquisa do mesmo modo é pertinente porque colabora para tornar visível a história de quem fez e ainda faz a universidade, por colocar em destaque um pouco aqueles que tanto contribuíram e seguem contribuindo com a experiência de longo tempo na universidade.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este estudo direcionou-se pelos fundamentos da pesquisa qualitativa a partir da abordagem narrativa de cunho sociocultural. Esta proposta foi construída por Bolzan (2002, 2006, 2009), Bolzan et al. (2016), a partir dos estudos de Vygotski (2003, 1995), Bakhtin (2009, 2011), Wertsch (1993), Connelly e Clandinin (1995) e Freitas (2002, 2007). A importância desta abordagem se dá em função de ter como pressuposto que, para uma melhor compreensão das questões formuladas, precisamos ir à sua gênese e refletir sobre o fenômeno em movimento e evolução, em sua historicidade, e se diferencia por analisar a atividade narrativa dos sujeitos colaboradores da pesquisa a partir da realidade sociocultural que lhes é específica.

Quando utilizamos a abordagem narrativa sociocultural, estamos realizando um estudo qualitativo que comporta processo interpretativo e descritivo dos depoimentos dos sujeitos participantes do processo de pesquisa a partir de seus contextos de origem (BOLZAN, 2002, 2006, 2009, 2012); Bolzan et al. (2016); (VYGOSTKI, 1994). Sendo assim, nada pode ser compreendido de forma isolada, tudo é resultado de uma construção que se organiza ao longo da conversação, o que implica uma compreensão dentro de determinada circunstância histórica e cultural.

A abordagem narrativa sociocultural caracteriza-se como um processo por meio do qual se busca compreender o contexto experiencial social e cultural dos sujeitos que explicitam seus pensamentos por meio de suas vozes. Esses sujeitos são marcados pelas suas experiências históricas e pelo contexto de origem e da comunidade na qual estão inseridos, “durante a narração múltiplos “eus” emergem em função dos múltiplos papéis que os sujeitos desse processo, investigador e participantes, assumem” (BOLZAN, 2009, p. 73-74).

Na pesquisa narrativa sociocultural o ambiente no qual se desenvolve a investigação e os indivíduos precisam ser considerados com suas múltiplas vozes, como unidades básicas de interpretação. Desse modo, “los que nos interessa, concluy e respecto a la narrativa en general, es ver como la narrativa es particularmente polifónica y dialógica,

puesto que refracta las orientaciones sociales del enunciado; a dialogía intrínseca del lenguaje, la comunicación interna y externa del hablante” (FERRER, 1995, p. 169)³.

Portanto, as premissas de nosso estudo tem como base o contexto de cada sujeito e o modo como estes dão sentido e significado às experiências vividas. O trabalho desenvolvido a partir das narrativas dos sujeitos tem como base para organização e dinamização do estudo a utilização de tópicos guia que se caracterizam como ideias força, capazes de auxiliar no desenvolvimento da conversação entre sujeitos e pesquisador. É usual que, após áudio gravação, sejam feitas as transcrições das narrativas que serão devolvidas aos entrevistados, a fim de que eles possam rever seus depoimentos e fazer os ajustes que julgarem necessários.

3 ETAPAS DA PESQUISA

3.1 Primeira etapa: estudo exploratório

Mediante os objetivos e as finalidades da pesquisa, organizamos o processo investigativo em duas etapas. A primeira foi de caráter exploratório, necessário ao mapeamento do campo de pesquisa, no qual utilizamos **documentos institucionais e normativos**. Para Severino (2007), consiste em levantar informações e mapear sobre o campo empírico a ser estudado, servindo para uma aproximação inicial do objeto de pesquisa. Salientamos que esta etapa foi importante para a compreensão inicial do objeto de estudo. Desse modo, a primeira etapa da investigação nos possibilitou situar e compreender a implantação e a dinâmica do trabalho voluntário na UFSM; além da possibilidade de identificarmos os professores aposentados que aderiram ao serviço voluntário, regulamentado pela Resolução nº 012/2004, de 19 de outubro de 2004, bem como conhecer alguns aspectos gerais referentes ao perfil desses professores. Este mapeamento indicou um número expressivo de profissionais voluntários na UFSM.

3.1.1 Serviço voluntário na UFSM: breves considerações

A prestação de serviço voluntário na UFSM começou a ser instituída desde o ano de 2004. Após passar por todas as discussões e ser aprovada em todas as instâncias onde tramitou, criou-se a **Resolução nº 012/2004** – que Regulamenta, no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, a prestação de serviços voluntários.

De acordo com a Resolução nº 012/04, de 19 de outubro de 2004, com fundamento na Lei nº 9.608/98, de 18 de fevereiro de 1998, que regulamenta as ações do voluntariado no Brasil, considera-se serviço voluntário o exercício não remunerado de atividades de ensino, pesquisa e extensão, **prestado por pessoas físicas, inclusive servidores aposentados da universidade e de outras instituições de ensino superior**, que tenham o plano de atividades aprovado, observadas as normas estabelecidas na Resolução nº 012/04.

Segundo consta no documento, o serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afins. Ademais, a prestação de serviço voluntário na UFSM segue trâmites internos que dão origem à proposta, ao cadastro e à adesão.

A instituição não tem um Programa específico de professor voluntário. A (re) inserção como professor no âmbito da UFSM vai depender de um convite e ou de sua própria escolha em (re)investir na profissão, bem como da sua aprovação em todas as instâncias responsáveis até que culmine na assinatura do termo de adesão.

Conforme levantamento realizado, evidenciamos que, desde que a Resolução nº 012/04 entrou em vigor, **257** termos de adesão à prestação de serviços voluntários no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria foram assinados (considerando a última

³ Tradução nossa: “o que nos interessa diz respeito à narrativa em geral, é ver como ela é particularmente polifônica e dialógica, posto que refrata as orientações sociais do enunciado; a dialogia intrínseca da linguagem, a comunicação interna e externa do falante (FERRER, 1995, p. 169).

versão recebida da PROGEP - que corresponde ao período de janeiro de 2005 a outubro de 2017). Deste quantitativo, verificamos que **77** foram assinados por professores na situação de **Inativos (aposentados) do Magistério Superior** e dois por professores Inativos (aposentados) Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Os demais termos (178) foram assinados por pessoas em outras situações, uma vez que a atividade como voluntário é ampla, não se restringindo aos professores.

Conforme consta no Art. 1º da Resolução n. 012/04, o serviço voluntário no âmbito da UFSM pode ser exercido também por pessoas físicas e de outras instituições. Portanto, dentre os 257 que aderiram, como pudemos evidenciar, nem todos eram professores (aposentados ou não). Na sequência, apresentamos o quadro 1 com a síntese destes dados.

Quadro 1 – Síntese do número de termos assinados desde que a Resolução nº 012/04 entrou em vigor

SERVIÇO VOLUNTÁRIO NA UFSM (com adesão entre janeiro 2005 a outubro de 2017)	
Nº Total de termos assinados	257
Nº de termos assinados por professores na situação de inativos (aposentados) do Magistério Superior	77
Nº de termos assinados por professores na situação de inativos (aposentados) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	2
Nº de termos assinados por outros colaboradores (não aposentado, professor externo, aluno, técnico,...)	178

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados obtidos da PROGEP (2018).

Outro dado importante, que diz respeito somente aos **professores aposentados**, é que, segundo dados fornecidos em 2018 pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), entre o período de janeiro de 2005 a outubro de 2017, 375 professores na UFSM se aposentaram. Deste quantitativo, **350 professores do Magistério Superior** e 25 professores do ensino básico, técnico e tecnológico.

Dos **350 professores do Magistério Superior que se aposentaram**, considerando o mesmo período, verificamos que **77 professores**, o que corresponde a 22% do total, aderiram ao serviço voluntário e dos 25 professores do ensino básico, técnico e tecnológico que se aposentaram, apenas dois professores, o que corresponde a 8% do total dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico, aderiram ao serviço voluntário.

Analisando a última tabela que tivemos acesso com os dados dos professores voluntários na situação de inativos (aposentados), verificamos que, do total de 77 professores do período de 2005 até 2017, 39 professores, o que corresponde a 50,6%, já se desligaram e **38**, o que corresponde a **49,4% constam em exercício provisório**, atuando na UFSM. Este número de professores que constam em exercício provisório, segundo informações da Pró-reitoria de gestão de pessoas (PROGEP), se refere aos professores que firmaram termos de adesão voluntária ou renovaram seus contratos. Salientamos que **12** professores, dos 38 professores aposentados em exercício provisório, foram nossos colaboradores no segundo momento da pesquisa (etapa da entrevista narrativa de cunho sociocultural).

Destacamos que há uma flutuação no número de professores que estão ligados à prestação de serviço voluntário, pois depende de quantas vezes o professor renova seu voluntariado e se ele é aceito pelas instâncias que dão o aval. Ademais percebemos que não existe um limite para a renovação, o professor pode renovar várias vezes o seu voluntariado, desde que não seja negado o seu processo de renovação pelas instâncias responsáveis pela anuência. Há professores que ficaram nessa condição por dez ou mais anos na universidade.

3.2 Segunda etapa: a entrevista narrativa

A segunda etapa constituiu-se no principal momento da pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural. Tratou-se de um momento da investigação organizado

para a realização da **entrevista narrativa**, esta que foi executada após respeitados e aprovados todos os trâmites exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM. A base epistêmica da entrevista se caracterizou pelo estudo sócio-histórico vygotskiano e bakhtiano, ambos autores abordaram a linguagem como processo de expressão e criação do homem, relacionado à cultura e à história, atribuindo valor à palavra e à interação com o outro.

Os autores Jovchelovitch e Bauer (2002) compreendem a entrevista narrativa como sendo uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões. A ideia básica da entrevista narrativa, de acordo com esses autores, “é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER 2002, p. 93).

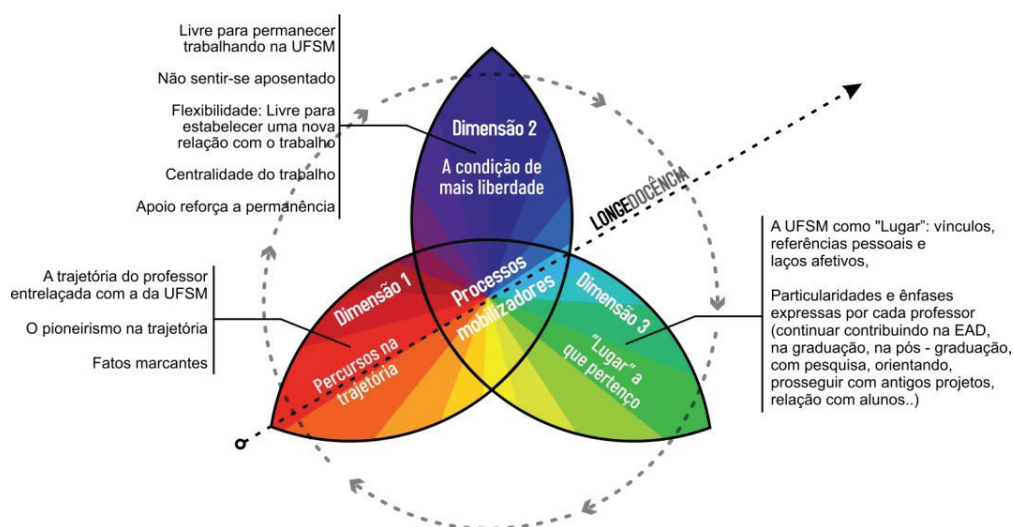
Constituíram-se colaboradores desta etapa da pesquisa seis professores aposentados e **seis** professoras aposentadas de diferentes áreas de formação e campos de atuação, e que estão lotados, como voluntários, em diferentes departamentos e ou programas de pós-graduação. É importante esclarecermos que nossos colaboradores não foram identificados por seus nomes verdadeiros, para que fosse preservada a identidade. Como nomes fictícios, atribuímos nomes de “**pedras preciosas**”, pelo significado e valor que representam.

Organizamos as entrevistas a partir de tópicos guia, divididos em três grupos: **trajetória, ser professor voluntário, tempo de carreira após a aposentadoria**, cada qual com questões que orientaram o diálogo com os colaboradores da entrevista. As narrativas resultantes da entrevista com os professores voluntários aposentados passaram por um complexo processo de leitura, de organização, de compreensão e de interpretação de acordo com a base teórica e metodológica da abordagem narrativa sociocultural, que culminaram no processo de categorização, na identificação das dimensões categoriais do estudo, elementos /eixos interpretativos e elemento transversal.

A partir destes procedimentos metodológicos, estruturamos em três dimensões categoriais principais: (1) **percursos na trajetória docente que influenciaram na escolha em (re)investir**, (2) **“condição de mais liberdade”**, (3) **“Lugar” a que pertencem**, cada qual com elementos/eixos que se desdobram.

Na figura que segue apresentamos uma imagem representativa das dimensões categoriais, elementos/eixos interpretativos que se consolidaram e se configuraram a partir dos achados.

Figura 1 – Representação das dimensões categoriais, elementos/eixos interpretativos e transversalidade/entrelaçamento.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

É importante ressaltarmos que buscamos uma forma de realizar a interpretação, a partir da organização de dimensões e de elementos que se desdobram dessas dimensões, encadeados entre si e que constituem a trama dos processos mobilizadores da longedocência. Portanto, está envolvido em todo o ciclo profissional dos professores e se atualiza numa nova roupagem no presente, pelo movimento de (re)investimento. Identificamos que permanecer na UFSM, como voluntários, após a aposentadoria, está relacionado às dimensões *percursos na trajetória condição de mais liberdade e lugar de pertencimento*. Ademais, no processo de explicação e de interpretação dos achados, nos detivemos em aspectos voltados à trajetória, à carreira do professor universitário, ao ciclo de vida profissional, ao ser um professor aposentado, ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem de ser professor.

4 A TESSITURA DA LONGEDOCÊNCIA

Trazemos, como primeira dimensão categorial, o que denominamos **percursos na trajetória docente que influenciaram na escolha em (re)investir na atividade docente**. Essa dimensão engloba os percursos que foram sendo trilhados pelo professor voluntário e como foi se constituindo docente, no tempo e no espaço. Esta dimensão nos traz a apreensão de alguns aspectos que marcaram os caminhos percorridos pelos professores voluntários, como foram compondo a trajetória profissional e seus movimentos na carreira que influenciaram na escolha em seguir atuando na UFSM, após a aposentadoria. Segundo Isaia e Bolzan (2008), o percurso trilhado pelo professor corresponde ao que denominam de trajetória e que, em termos profissionais, se relaciona à carreira docente que apresentam seus ciclos de vida profissional.

Sabemos que uma trajetória docente, compondo o ciclo da existência, não acontece de um dia para o outro, em termos subjetivos é um processo do ciclo de vida, envolvendo a etapa da vida em que a pessoa se encontra, às circunstâncias histórico-culturais e às peculiaridades da história e das experiências de cada professor. Em termos objetivos representam as marcas da profissão, os caminhos percorridos pelos professores, o ciclo de vida profissional (ISAIA, 2001). As narrativas dos professores, de certa maneira, possibilitaram-nos compreender como os episódios do passado estão presentes no cotidiano desse novo, que os mobilizam a seguir. Como destaca Freitas (2000, p. 101), “essas vozes, através da linguagem revelam toda uma peculiaridade cultural, permitindo que ocorra um entrelaçamento do passado com o presente [...]”.

Entre as razões que evidenciamos como mobilizadores e que são partes do movimento de (re)investimento do professor está o fato de que **suas trajetórias se entrelaçam com a própria história e desenvolvimento da UFSM**, traduzindo significações do contexto em que se constituíram docentes e que são destacados por eles. **Muitos foram pioneiros**, abriram caminhos, vivenciaram acontecimentos que marcaram a sua vida, assim como da instituição. Os elementos que constituem esta primeira dimensão são: **a trajetória do professor entrelaçada com a da UFSM, o pioneirismo na trajetória, fatos marcantes**.

A trajetória do professor entrelaçada com a da UFSM constitui o percurso do professor no contexto da UFSM. Depreendemos que os percursos presentes na trajetória só podem ser entendidos se percebidos como movimentos únicos, que envolvem a história social, individual de outras pessoas, considerando as relações que emergem neste transcurso, portanto, estabelecem-se por meio de relação interpessoais

Portanto, procurando compreender os movimentos, os momentos históricos, perceber o tempo, os acontecimentos vividos, o entrelaçamento de vida e de profissão, apontamos que histórias de vida, desenvolvimento pessoal e profissional mesclam-se com a história e o desenvolvimento da universidade. Neste sentido, vislumbrar o sobrepôr dos tijolos que preconizam a construção dos prédios da UFSM é, de certo modo, compreender a própria carreira/trajetória desses professores. Muitos docentes começaram a trilhar sua trajetória na UFSM ainda muito jovens, portanto, neste cenário,

existiu uma trajetória docente contextualizada que foi se entrelaçando e se misturando com o desenvolvimento da própria instituição, reforçando a escolha de nela seguir. Isto poder ser evidenciado pelas narrativas que seguem:

Sou formado na primeira turma do Curso de Engenharia Florestal da UFSM, em 1974. Nesta época havia falta de professores no Curso. Muitas disciplinas foram oferecidas de forma intensiva por professores da Universidade Federal de Viçosa, MG. Então, muitos formandos da turma foram convidados (na época era legal assumir por convite) para serem professores, entre eles eu. Após isso, realizamos escala para saídas em curso de Mestrado e, posteriormente, de Doutorado. No início da carreira docente, realizamos curso de formação pedagógica e, também, concurso público por exigência de lei [...]. (Quartzo).

Na época de estudante (1973-1976), eu já fui monitor na área de cirurgia no hospital, então minha tendência, desde o início, já foi por essa área, tanto que fiz o meu estágio e TCC também sobre isso. Quando a instituição abriu vaga, fiz o concurso e passei, [...] Durante a minha formação, nos anos de 1977 a 1978, assumi a ampla rotina do hospital veterinário [...] Em 1994, eu ingressei à classe de professor titular. [...] Entre 1998 a 2000 fiz meu doutorado e fiquei na UFSM mais dez anos depois de doutor, até que me aposentei, e assim fui crescendo dentro da instituição. (Rubi).

Sou da primeira turma, que fez o curso de 1977 a 1979. Enquanto fazia o curso aqui – trabalhava lá em São Sepé, à noite, e vinha estudar em Santa Maria, durante o dia. Aí depois que eu me formei eu consegui transferência para Santa Maria, ainda trabalhando no Segundo grau, e somente em 1983 fui nomeada como concursada na UFSM e continuei minha carreira na universidade como professora. (Safira).

O **pioneirismo na trajetória** implica outro balizador, quando se evidenciam os momentos em que os professores foram, de alguma maneira, precursores dentro da universidade e contribuíram para o processo de consolidação e desenvolvimento dela. Desse modo, carregam boa parte da história da instituição.

Sabemos que uma universidade só se constitui, se desenvolve, evolui, se torna duradoura, de relevância, significado e alcance social porque existiu a ação conjunta e continuada de muitas pessoas. Quando uma universidade se desenvolve, consolida-se ao longo do tempo, é porque existiram pessoas à frente, que desbravaram o trajeto e, de algum modo, contribuíram no planejamento e na implementação de cursos/laboratórios/prédios/projetos/convênios/parcerias, enfim, deram início ao caminho para que novas personagens viessem se integrar, se somar a esse contexto e sua história.

Observamos que experiências de pioneirismo foram uma realidade presente na trajetória dos professores voluntários aposentados. Esses professores, no decurso da trajetória, foram protagonistas de fazeres profissionais, cada um, com sua parcela de contribuição, de feitos reais, cooperou para construir cotidianamente a história da UFSM e a própria história da educação. Logo, este pioneirismo produziu marcas neste caminho. Esses professores, ao se sentirem atores e autores, significaram e deram sentido a estas vivências, do mesmo modo, deram reconhecimento a própria autoria, o que percebemos que reforça a razão para seguir trilhando a trajetória na UFSM.

Como podemos observar nas narrativas, alguns professores fazem questão de evidenciar o seu pioneirismo, assim como expressar o contentamento de ter participado e contribuído, de alguma maneira, por meio do seu trabalho, com o desenvolvimento da UFSM.

*Quando iniciou meu contrato aqui na UFSM, em 25 de agosto de 1972, comecei a dar aula na Agronomia, depois abriu a Florestal, **dei aula para a primeira turma**. Estes dias estava fazendo as contas e lembrei que dei aula na Fundação, no curso de especialização, teve só uma turma, Brasil, Argentina, Uruguai, dei uma disciplina. A turma de Agronomia era muito grande antigamente, 80 alunos, dois semestres 160 alunos, mais a Florestal, foram muitos alunos ao longo dos anos, já tive mais de quatro mil*

alunos. No administrativo, já fui chefe de departamento, depois vice também. Participei do conselho superior da universidade, representando o centro, além de fazer parte de várias comissões, administrativa, capa verde, ingresso e reingresso. (Diamante).

Criamos a pós-graduação em informática – fui a primeira coordenadora, fiquei nesse cargo por três anos, era pesquisadora do CNPq, dava cinco ou seis aulas para graduação, mais a pós. [...] Então nesta trajetória, criei um departamento e, depois disso, também criamos o curso de sistemas de informação [...]. (Ametista).

Os **fatos marcantes** se referem àqueles momentos que se sobressaem na trajetória e também sinalizam as marcas de reconhecimento vivenciadas pelo professor ao longo da carreira, perpetuadas em sua memória pelo sentido que atribui. As experiências vivenciadas pelo professor voluntário aposentado em sua trajetória docente, que acontecem de forma individual e ao mesmo tempo coletiva, podem deixar marcas significativas neste caminho. Observamos que, entre estas vivências do percurso narrado como mais significativas pelos professores voluntários aposentados, aquelas que se referiam aos momentos de ter contado com algum tipo de reconhecimento na trajetória pelo seu trabalho foram as mais destacadas.

Logo, ter recebido algum laurel ou ter sido em alguma situação homenageado (formatura, pela instituição), sentir-se valorizado por colegas e/ou alunos, reconhecido dentro e fora da UFSM pelo trabalho desenvolvido, ser convidado para compartilhar a sua experiência são algumas dessas situações de destaque apontadas. Estando, portanto, estas vivências carregadas de sentido e significado e, assim, se desvelando entre as razões que influenciaram e estimularam a continuar no caminho da docência, no contexto da UFSM. Como podemos observar no recorte extraído de algumas narrativas dos professores.

Trabalho há 30 anos com tecnologia de carnes. Sou reconhecido nacional e internacionalmente. Agora mesmo na operação da carne fraca fui convidado a assessorar, na hora dos finalmente – queriam que eu estivesse presente. [...] Eu fui representante dos professores da universidade junto a Capes e junto ao CNPq. Prêmios, tenho vários prêmios, inclusive agora dia 24 passado recebi o maior prêmio Santander alimentos; recebi em um Congresso de alimentos em Gramado. Recebi outro prêmio de destaque em pesquisa da Fapergs. Tenho uma medalha de 50 anos do Conselho de Farmácia. Eu tenho muitas medalhas, tenho bastante reconhecimento pelo trabalho e pesquisas realizadas [...]. (Citrino).

[...] Eu recebi muitas homenagens de formaturas das turmas. Mas uma homenagem me sensibilizou bastante. Desde a época de acadêmico eu sempre fui muito voltado para cirurgia, então já me destaquei na graduação, pela habilidade, pelo dom natural e pela capacidade de improviso, aí os meus colegas me apelidaram de bisturi de ouro, isso teve reflexo depois de formado. Em função disso, meus alunos, em uma formatura - me deram como presente um bisturi folhado em ouro, foi uma coisa bonita, esta foi uma das coisas mais marcantes que eu recebi na instituição que eu me lembro assim, desta época. (Rubi).

O que denominamos “**condição de mais liberdade**” gerada pela aposentadoria, consideramos como a segunda dimensão categorial. Na perspectiva de Santos (1990), Leandro-França (2014), a aposentadoria pode suscitar a vivência de sentimentos diferentes nos indivíduos que se aposentam, alguns podem perceber e experimentar esta nova etapa como uma situação de “crise”, enquanto outros percebem e experienciam este novo ciclo como situação de “**liberdade**”, por estarem diante da possibilidade da concretização de desejos, anteriormente não realizados, e da oportunidade de mudanças para uma vida de mais autonomia e satisfação. Percebemos que a aposentadoria, como processo que foi vivenciado no percurso da trajetória dos nossos colaboradores, sinalizou um renovado tempo no ciclo de vida pessoal e profissional, que pode ser vislumbrado por eles como um momento de predomínio de uma “**condição de mais liberdade.**”

Desse modo, entendemos “**condição de mais liberdade**” no ciclo de vida profissional, gerada após a aposentadoria, como uma das razões que impulsiona o professor a (re)investir na atividade docente, reinaugurando e [re]significando sua relação com o contexto do trabalho. Possibilita compreender o momento em que o professor se permite fazer uma revisão de suas prioridades, reorganizando e procurando equilibrar, ao seu modo e tempo, seus interesses de vida e trabalho.

A condição de mais liberdade também está associada à autonomia e à maturidade conquistada pelo professor ao longo da sua trajetória. Consideramos esta condição de mais liberdade como uma disposição que mais fortemente emerge e pode ser vivenciada no ciclo profissional que se ampliou, após a aposentadoria. Desse modo, nesta dimensão, temos os seguintes desdobramentos: **liberdade para permanecer trabalhando na UFSM, não sentir-se aposentado, flexibilidade: liberdade para estabelecer uma nova relação com o trabalho, centralidade do trabalho, apoio reforça a permanência.**

O elemento “**liberdade para permanecer trabalhando**” mostra que o professor, entre as diferentes possibilidades de escolhas que se abriram diante da aposentadoria, foi livre para querer ou não continuar exercendo a docência na UFSM. Desse modo, continuar, numa condição de mais liberdade, ao seu modo e ao seu tempo, foi uma escolha.

Quando me aposentei, em 2010, eu já tinha a intenção de permanecer, tanto que já sabia do serviço voluntário [...]. Estar nesse outro momento da carreira correspondeu 100% às minhas expectativas, tanto é que continuo fazendo isso, estou aqui há 7 anos como professor voluntário. Já tenho minha agenda de ações até dezembro quase que completa em termos de compromissos dentro desse esquema. Eu continuo no mesmo tipo de ação, não vejo perspectiva de parar, a hora que eu ficar muito cansado, eu me acomodo, mas enquanto tiver campo de trabalho, condições, vou continuar. (Rubi).

Eu não concebo que eu vá ficar em casa parada sem fazer nada. Eu muito brinquei dizendo: – agora quero ficar sentada olhando televisão, mas fiz isso poucas vezes. Então a aposentadoria representou pra mim uma continuidade. [...] E agora eu tenho mais liberdade de fazer o que gosto como docente. (Safira).

Minha aposentadoria é algo legal, acho que nós podemos trabalhar mais tempo [...] O fato de ser professor voluntário permite que sejamos mais livres, que escolhamos como queremos trabalhar, utilizando os bens disponíveis [...]. (Citrino).

Este primeiro elemento, condição de mais liberdade, coaduna com o segundo elemento “**não se sentirem aposentados**”, uma percepção subjetiva dos professores que favorece o sentimento de que não se sintam aposentados, devido à própria continuidade que deram às suas atividades e à importância que atribuem ao trabalho que desenvolvem e ao retorno que têm dele. A aposentadoria é um direito ao tempo livre alcançado que, para estes professores, permitiu o (re)encontro com uma docência redesenhada, ainda carregada de sentido e significado que os mantêm engajados e em constante reafirmação de um desejo de continuidade, que inclusive contribui para o sentimento de que “**não se sintam aposentados**”, não se autodeclarem ou autopercebam como “aposentados”, devido ao próprio seguimento das suas atividades e o ampliar do seu ciclo profissional.

Observamos que são professores que dão ao exercício docente e suas facetas uma importância e um sentido que faz com que esta profissão esteja aliada ao seu projeto de vida, que tem um lugar, o continuar “sendo, constituindo-se professor”. Desse modo, continuam uma trajetória pós-aposentadoria, configurando, reinaugurando, ampliando o ciclo profissional, sendo um “**longedocente**”, exercendo a sua “**longedocência**”, aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Isso pode ser evidenciado nas falas dos professores, quando dizem que:

As pessoas me perguntam, às vezes, se agora estou folgando. Digo que não, que não tive tempo pra isso. Não sei se é porque a aposentadoria tem esta característica, mas eu realmente não me sinto aposentada [...]. (Esmeralda).

Eu me aposentei, mas continuei. Meu marido é que me diz isso: “tu não te aposentaste, pois tu continuaste”. [...] Eu ainda não senti a aposentadoria [...]. (Jade).

A minha aposentadoria não existiu ainda. Eu ainda não me sinto aposentada, eu me sinto uma pessoa mais desocupada, mas não aposentada. Eu nem penso nisso, acho que eu tenho bastante para dar ainda, tenho bastante saúde e continuo estudando, continuo produzindo, estou com vários artigos em revistas para serem publicados. Não parei ainda. Não me senti aposentada. (Pérola).

No terceiro elemento “**flexibilidade: liberdade para estabelecer uma nova relação com o trabalho**”, temos narrativas que expressam que o professor, ao vivenciar a condição de mais liberdade gerada pela aposentadoria, passa a sentir-se liberado de algumas exigências antes impostas pela lógica de trabalho e vividas como obrigação, o que, conseqüentemente, **o mobiliza a continuar exercendo a docência e em interação com outras gerações.**

Os professores voluntários vivenciaram vários desafios em seu percurso profissional no contexto da UFSM, passaram por todas as etapas, tiveram exigências na carreira que estava pautada numa organização e, assim, desenvolveram várias atividades e funções. Isso porque, como revela Zabalza (2004, p. 35):

Em relação à universidade, são numerosas as funções que, como instituição social, se espera que desenvolva: ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social e cultural, apoio técnico e científico a empresas, consultoria social, serviço social e apoio as pessoas de baixa renda, estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais de pesquisa e formação, crítica social e etc.

Desse modo, ao compreendermos a caracterização da atividade docente e percebermos o que ela tem de singular em relação a outras atividades laborais, evidenciamos a enorme diversidade de trabalho que tem um professor ao longo de uma carreira e trajetória. São múltiplas atribuições que o docente de magistério federal precisa desenvolver, para além de suas funções tradicionais (ensino, pesquisa e extensão), o que exige uma variedade de investimento, saberes, tempo e relações para garantir sua atividade-fim, que é a formação e a produção de conhecimentos. O professor, ainda, se encontra imerso em uma obrigação de parâmetros de produtividade, além da enorme diversidade de atividades que transitam entre os quesitos de investimento intelectual.

Sentir-se mais livre para reorganizar-se, estabelecer uma nova relação com o trabalho docente, rompendo com a antiga rotina, com flexibilidade de tempo e horário, tendo um ritmo mais calmo de trabalho, portanto, é um elemento que os mobiliza a continuarem sendo docentes, longedocentes, ampliando o ciclo profissional. Do mesmo modo que podem optar em quais atividades docentes se dedicarão e também ter tempo para outros interesses e atividades os direcionam a permanecerem na UFSM. Podemos evidenciar isso nos enunciados a seguir:

Eu deixei de vir todos os dias pra cá, não preciso ter um horário que me coloca no compromisso de vir todos os dias à universidade [...] Diminuíram as vindas aqui, mas a responsabilidade não. (Jade).

Fico aqui na segunda, terça e quarta até o meio dia. Eu faço 20 horas [...]. (Diamante).

[...] Eu acho bom porque a gente não tem o compromisso de ficar na graduação, – eu não me disponibilizei a dar aula na graduação, apenas na pós-graduação, no voluntariado da pós, pois me deixa com horários mais livres, mais para as orientações. E com os horários mais livres, o processo de criação também fica melhor. [...]. (Ametista).

Logo, essa “condição de mais liberdade” permite romper com um tipo de relação com o exercício profissional e com uma antiga rotina, mas não com o trabalho, pois ele tem um sentido e uma centralidade em suas vidas. Como podemos confirmar nas narrativas a seguir:

Acho que o trabalho significa tudo na vida da pessoa. A pessoa que não tem trabalho, não vai pra frente. Não tem uma visão diferente da vida. Ocupar-se com alguma coisa é demonstrar que esta evoluindo, crescendo, desenvolvendo algo. Sem trabalho, as pessoas não crescem, não evoluem, num mundo onde a gente precisa trabalhar um pouco mais a espiritualidade, não só o querer, o ter, o trabalho tem este significado também de evoluir e crescer. Claro que a gente precisa ganhar, mas não só dinheiro, e, sim, satisfação pessoal, crescimento, evolução. Estar se desenvolvendo sempre. (Safira).

Faz parte da vida trabalhar. Eu me encontrei agora semana passada com umas colegas e me perguntaram o que eu vou fazer sem a EAD. Falei que nem sei, não pensei sobre isto ainda. Não sei o que vai ser da minha vida sem ir para frente do computador, atender telefonemas, porque esse trabalho é muito gratificante, ele faz parte do dia a dia. A maioria dos professores que continua é porque gosta realmente de trabalhar. Se ele quer ganhar dinheiro, ele vai pra outro setor, porque aqui a gente sabe que não se enriquece como professor. (Jade).

Assim temos em evidência o terceiro elemento “**centralidade do trabalho**” o qual indica o espaço de destaque que o trabalho ocupa na vida dos professores, o que se integra com a vontade em continuar com as atividades docentes, porém não significa que não abra espaço para outras possibilidades, atividades fora do contexto da UFSM.

No elemento o **apoio reforça a permanência**, evidenciamos que o professor se sentir apoiado, acolhido e reconhecido pela instituição e pelos pares favorece e estimula a sua vontade de (re)investir, de permanecer, de ampliar o ciclo de vida profissional. Como podemos observar nos excertos que seguem:

Já vai ser o segundo ano da última renovação. O ano que vem já tenho que pensar no assunto de novo. Só fazendo um parêntese, eu queria deixar bem claro que todas as vezes que eu fiz solicitação, aqui na universidade para renovar, 100% do colegiado votou à favor, pois vai para reunião departamental, e isso é um fator motivador para continuar, isso muito me instigou a continuar [...]. (Rubi).

Aqui eles têm uma consideração especial pelos professores, são muito bem educados. Eu sou muito bem visto como professor sênior [...]. (Citrino).

Tive uma boa receptividade do grupo para continuar após a aposentadoria como voluntária [...]. (Ametista).

Está lá a minha sala sim, tem a sala lá com algumas coisas. E eles querem que eu vá [...]. (Topázio).

Por outro lado, situações geradoras de desconfortos no contexto institucional podem vir a provocar um processo de desmobilização. Entendemos que haja certa estranheza quando um professor opta em continuar atuando no mesmo local, o que ainda fica mais acentuado, quando este trabalho é exercido de forma voluntária e se esse professor tem uma idade, considerada cronologicamente, mais avançada.

Esta estranheza, muitas vezes, se desvela, por alguns sujeitos e **ou situações do contexto acadêmico**, por olhares, no discurso, pela indiferença, pela falta de valorização e de reconhecimento em relação aos professores voluntários, o que consideramos como uma tensão. Isso pode ser significado pelos professores, muitas vezes, como uma exclusão e uma falta de consideração por parte de algumas pessoas que compõem a universidade. Como se os professores aposentados não tivessem direito de usufruir da sua condição de mais liberdade, também para optar em continuar atuando no mesmo local em que se deu a sua aposentadoria.

Como se a aposentadoria tivesse que ser a ruptura da carreira, o desprendimento instantâneo de uma identidade profissional conferida em um contexto de trabalho, um recolher-se, para, quem sabe, dar lugar aos jovens professores ou ser abruptamente substituído e apenas lembrado e citado pelo seu legado acadêmico publicado ao longo da trajetória. E que a “vida”, o seu “tempo livre”, após a aposentadoria, poderiam ser mais bem preenchidos em outras áreas ou espaços.

Observamos que são discursos, muitas vezes, que aparecem de modo implícito no âmbito acadêmico, revelando que a universidade não está inteiramente aberta e preparada para atentar ao conhecimento e à experiência que os professores aposentados voluntários têm para compartilhar. E, por mais que o professor tenha se tornado menos vulnerável ao julgamento da comunidade em que vive, ressaltamos que tal estranheza ainda provoca certo impacto em alguns professores que optam em continuar, contribuindo com sua experiência, como voluntários. E que este impacto, pode vir a acarretar um processo de desmobilização em alguns professores. Como sinalizam as seguintes narrativas:

Eu acredito que algumas pessoas da administração entendem da importância do nosso trabalho, e por isso ele tem tido continuidade. De mesmo modo, tem pessoas que não possuem nem noção do que seja e ficam perguntando: o que estes caras aposentados querem aqui ocupando sala, espaço na universidade. Tem gente que pensa que ocupo ambiente que poderia ser mais bem utilizado. (Ônix).

Os alunos e muitos colegas de trabalho apoiaram a minha permanência como Professor Voluntário Sênior, pela experiência e importância no Programa de Pós-Graduação, já que sempre fui produtivo em termos de publicações científicas, muito cobrado dos Cursos pela CAPES. Por outro lado, sempre têm colegas que acham, não sei por qual motivo, que o professor que se aposenta tem que ir embora. (Quartzo).

No que diz respeito à terceira dimensão **“Lugar” a que pertencço**, esta revela o quanto os professores se sentem pertencentes à UFSM e a legitimam como “lugar” carregado de sentido. E como este “lugar” constitui um elo, que permite ao professor identificar-se, sentir-se parte, pois encontra marcas da sua própria vida e história.

Tomamos como referência as compreensões de Cunha (2010) sobre “espaço”, “lugar”, “território”, com ênfase nas duas primeiras, esclarecendo de que maneira estes conceitos podem ter uma relação com o que denominamos **“lugar” a que pertencço: o sentimento de pertencimento como elemento mobilizador**, já que a própria autora nos coloca que “a expectativa é de que esse exercício de cartografia dos termos, que foram caros a investigação, possa contribuir e dialogar com outros estudos” (CUNHA, 2010, p. 57). A autora propôs uma teorização reflexiva para a compreensão dos espaços, lugares e territórios onde se instituem os processos de formação do professor universitário. Aqui propomos olhar para estes conceitos para entendermos algo que mobiliza o professor a ficar, após a aposentadoria, que é o **sentimento de pertencer a um “lugar”**, a universidade pública, reconhecida e que está entre as melhores do país.

Cunha (2010, p. 54) coloca que a universidade é o espaço de formação dos professores da educação superior. Em nossa compreensão, consideramos que a UFSM é “espaço” da carreira do professor voluntário, onde ele percorreu a sua trajetória profissional, constituiu-se docente e, após a aposentadoria continuou (re)investindo, porque transformou este espaço em “lugar.” Nessa perspectiva, o “lugar” representa a ocupação do espaço pelos professores voluntários que continuam atribuindo significado e sentido ao legitimarem sua condição. Cunha (2010, p. 53-54), ao responder o que transforma o espaço em lugar, traz a seguinte proposição:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O *lugar* se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. [...] Quando nossa

subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. **Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós [...].**

Podemos considerar que UFSM, como “espaço” físico, contexto da carreira e trajetória, do fazer profissional, torna-se um “lugar”, na medida em que está carregada de sentido, afetividade, valor. Segundo Tuan (1983, p. 6), o significado de espaço, frequentemente, se entrelaça ao de lugar. “Espaço é mais abstrato do que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em “lugar”, à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor.” Desse modo, torna o sentimento de pertencimento a este “lugar” parte importante desse processo mobilizador.

Um “lugar” em que se expressam sentimentos identitários, no qual o professor encontra facetas da sua própria vida e história, estabelecendo uma dinâmica interativa que os mantém em constante aprendizagem e desenvolvimento profissional. É deste “lugar” que o professor tem raízes que estão fixadas, que ele, de certo modo, extrai nutrientes essenciais, nos aspectos emocionais, cognitivos e sociais, para **este novo ciclo que se amplia, após a aposentadoria.**

Nessa perspectiva, a UFSM, como “espaço” que se torna um “lugar” para o professor voluntário que continua na instituição, após a aposentadoria, vai muito além do sentido geográfico de localização. Refere-se mais aos aspectos afetivos e subjetivos que racionais e objetivos, porém ambos estão inter-relacionados, pois “o mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo” (BOCK, 2001, p. 23). Esse sentimento que faz com que a UFSM seja reconhecida como um “lugar” ao qual o professor ainda pertença, fica evidente nas narrativas que seguem:

Eu me lembro que os guardinhas que ficavam lá na portaria me perguntavam: “mas, professora, a senhora não está aposentada? O que vem fazer aqui todos os dias?”, ao que eu respondia amo essa universidade e gosto de vir até para conviver com as pessoas que estão aqui. Isso é a minha paixão. Eu até hoje não deixo de vir pelo menos uma vez por semana aqui no curso. Todo mundo acha muito estranho, porque não é comum professores fazerem isso. Eu ouço muitos dizerem que querem se aposentar e nunca mais “porem os pés” aqui. Mas, pra mim, esse lugar é a minha casa, e, enquanto eu existir, vou estar por aqui. A UFSM me acolheu como a minha casa, a minha história está ligada essencialmente a ela. (Safira).

Então, quando me aposentei, eu já sabia o que queria. Eu já tinha sido convidado para fazer outras atividades fora, até para coordenar cursos fora, mas isso eu não peguei, pois não é muito atrativo, então só fiquei ministrando aulas na pós-graduação, eu queria ficar aqui. (Rubi).

Porque a vida nossa, por exemplo, é aqui. [...] E como eu gosto de trabalhar aqui, tenho interação forte com os alunos e todos [...] Sabe por que eu estou aqui? Por que me sinto bem aqui [...]. (Diamante).

Observamos que o envolvimento pessoal com a UFSM é ponto central que faz com que os professores reconheçam a instituição como “lugar” a que pertencem. “Lugar” que permite a convivência com outros, o reconhecimento profissional, o ensinar e o aprender, o desenvolvimento. Do mesmo modo que também se revela como um “lugar” de referência identitária. Como evidenciamos na narrativa a seguir:

Tenho um sentimento de pertencimento pela UFSM, hoje sim, aliás, eu nunca perdi este sentimento. Quando tinha saído definitivamente, quando havia me aposentado, me senti perdida, pensei, agora não pertencço mais a nada, não sabia mais como me apresentar, faltava àquela referência. Então, a gente percebe o quanto a universidade é importante para nós, o quanto a gente faz questão de pertencer a uma instituição forte. (Esmeralda).

Podemos compreender que se aposentar e afastar-se deste “lugar”, a UFSM, pode representar uma ruptura identitária. E como bem nos esclarece Marcelo Garcia (2009, p. 112), “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam.” Assim, a UFSM é um “Lugar” que, pela sua importância, valor e prestígio, transcende um mero espaço físico, pois, além de ser uma reconhecida universidade, traz algo que é também de um valor subjetivo, contém parte da história pessoal e profissional de cada professor, esse “lugar” está carregado de “códigos particulares” e relações afetivas que significam muito para os professores voluntários. Um “lugar” que tem características especiais e que, ao mesmo tempo, satisfaz necessidades pessoais, subjetivas, além de profissionais. Como coloca Cavalcante e Nóbrega (2011, p. 184):

A relação da pessoa com um espaço é o que permite a sua transformação em lugar. Enquanto lugar, o espaço ganha importância e sua identificação situa-se para além de seus limites físicos. Ele é principalmente reconhecido pelo valor atribuído à vivência e aos sentimentos relacionados a ele. É neste ponto que reside a diferença entre espaço e lugar [...].

Desse modo, compreendemos que o professor tem uma percepção positiva, uma vivência significativa e um envolvimento emocional pelo lugar UFSM. Com os anos de atuação, chega a definir “quem” e “o que” é através de sua referência a esta universidade. Os elementos que emergiram nesta dimensão foram: **a UFSM como “lugar”: vínculos, referências pessoais e laços afetivos, particularidades e ênfases expressas por cada professor** (continuar contribuindo na EAD, na graduação, na pós-graduação, com pesquisa, orientando, prosseguir com antigos projetos...).

Este primeiro elemento, que chamamos de **“UFSM como “lugar”: vínculos, referências pessoais e laços afetivos”**, nos leva a compreender a existência dos aspectos afetivos e subjetivos envolvidos em relação à instituição. Ao longo do processo de socialização profissional, dialético, que pressupõe interação, o professor, neste contexto em que percorreu a carreira, desenvolveu referências pessoais e laços afetivos, o que, de alguma maneira, os impulsionam a querer continuar atuando neste “lugar”. “Lugar” que, de certo modo, satisfaz necessidades sociais e afetivas.

O que me fez permanecer é porque a universidade e a área de estudo fazem parte do encarnado da gente, parte da formação, da trajetória. A universidade faz parte da gente. [...] Os professores mais antigos viveram a universidade, a construíram com muito amor, parecia que era a casa deles e nós levamos isso. A minha geração levou isso, aprendemos a ter um amor à universidade como se fosse a nossa casa. Percebo que a nova geração já é “mais profissional”, tem muita gente que vem de fora, faz concurso, porém, muitas vezes, nem tem interesse em permanecer aqui. O interesse é até surgir oportunidades em outros locais. Nossa geração não era assim, trabalhávamos até no sábado e no domingo, direto, com amor e dedicação. Hoje em dia são mais alunos de pós-graduação que vão, mas na nossa época eram os próprios professores. Então a gente criou esse carinho pela universidade. [...] A nossa equipe de professores da agrometeorologia era muito unida, fazíamos churrasco juntos, às vezes jantares, aniversários. [...]. (Topázio).

O não romper com o “lugar” a que pertença, seguir vinculado a ele, do mesmo modo, aparece no sentido de querer continuar, através do seu trabalho docente, contribuindo com a universidade e com a sociedade, coadunando outro elemento mobilizador. Como fica evidenciado na narrativa que segue:

Não há o que pague o que a universidade me deu, o conhecimento, a possibilidade que eu tive. É uma das minhas satisfações de vida é passar adiante o que eu aprendi, esta é uma razão para que eu continue, é uma maneira de prestar um serviço à universidade em forma de agradecimento a tudo o que ela me deu e isto não têm preço e é claro a dedicação que eu tenho pelo ensino. Se a universidade não renovar comigo e eu não vejo porque não, eu continuaria do mesmo jeito dando aula em instituições particulares,

convites eu tenho, mas, aqui, o agradecimento que eu tenho à instituição me faz querer sempre continuar. (Rubi).

Evidenciamos que os professores, de certa forma, reconhecem e atribuem as suas conquistas profissionais também à universidade (UFSM) e não somente a eles mesmos, isso faz com que queiram contribuir, retribuir, como uma expressão de gratidão por toda a trajetória pessoal e profissional vivida.

Assim como o elemento **particularidades e ênfases expressas por cada professor** apresenta-se para evidenciar o que é específico de cada professor, as diferentes razões que os levam a querer continuar neste “lugar”, contribuindo. Embora os professores apresentem semelhanças em suas trajetórias, o percurso de cada um (sujeito/docente) tem suas singularidades, sua configuração particular.

No diálogo estabelecido com os professores voluntários, principalmente depois de instigados a falar sobre o que os motivou a manter-se na docência após a aposentadoria, emergiram diferentes ênfases e particularidades que os mobilizam a querer continuar neste “lugar”, contribuindo. É importante destacar que indicamos em suas falas os excertos que trouxeram esta resposta, mais direta e pontual. Nesta perspectiva, sinalizamos os diferentes motivos, atribuídos pelos docentes: continuar contribuindo com a forma educacional EAD (Educação a Distância); seguir desenvolvendo atividades de ensino, na graduação, na pós-graduação; continuar com as atividades de pesquisa, orientando; prosseguir com antigos projetos; manter o relacionamento com os alunos, ficando evidenciadas as particularidades que mobilizam os docentes.

5 O CICLO DA “LONGEDOCÊNCIA”

Olhar para estes achados produzidos e entrelaçados neste estudo levou-nos, do mesmo modo, a entendermos **que existe uma tipologia de ciclo de vida profissional**, após a aposentadoria. Portanto, foi tomando como referência o contexto, a realidade investigada, o que evidenciamos como resposta ao nosso problema e aos nossos objetivos de pesquisa que chegamos ao entendimento desse ciclo, a que chamamos **de ciclo da “longedocência”**, e que construímos alguns indicadores que são pontos de partida para a compreensão dessa etapa. Desse modo, vimos compor o ciclo de vida profissional dos professores universitários, o que vem confluir com o caminho já iniciado por Isaia (2001, 2005, 2007, 2010), ampliando mais um ciclo e temática aos seus estudos, assim apreendendo o provável percurso dos professores que (re) investem, após aposentadoria.

Sendo assim, tendo por fio condutor os resultados da nossa pesquisa, apresentamos os aspectos que influenciam **o ciclo da longedocência** e as características que marcam. O ciclo da longedocência permitiu-nos evidenciar os processos mobilizadores e as razões que sustentam a adesão dos professores aposentados a (re)investirem como voluntários e o sentido que atribuem ao próprio trabalho.

5.1 Alguns aspectos influenciadores

- um fato novo, o qual também podemos relacionar **com a ideia de longevidade**, vem ocorrendo na contemporaneidade e se tornou emergente. Nossas fontes empíricas evidenciaram que muitos professores, a quem chamamos de longedocentes, estenderam sua trajetória profissional docente, num processo que cunhamos de **“Longedocência”**;
- fatores de **ordem subjetiva** influenciam a manutenção do interesse do professor em continuar ampliando seu ciclo profissional, portanto, ele é mobilizado por elementos que são internos, que têm **relação com sua própria subjetividade**. Para ampliar o ciclo de vida profissional é preciso atribuir sentido ao que se faz, ter interesse, escolher, desejar, ter razões para seguir em atividade. Assim, como os **elementos externos**, como a oportunidade de adesão ao serviço voluntário,

ser convidado a continuar, ser aceito pelos seus pares, estar em um espaço de trabalho com condições, infraestrutura, são fatores objetivos que têm o potencial de influenciar;

- a aposentadoria legal, associada à oportunidade e à vontade do professor(a) em (re)investir é um marco definidor do ciclo da longedocência. No ciclo da “longedocência”, toda a bagagem de conhecimentos, saberes, experiências e marcas advindas da carreira, **confirmam e reafirmam a escolha profissional** dos longedocentes.
- Na sequência, vamos abordar **características e acontecimentos que são indicadores do ciclo da “longedocência”**. Este ciclo profissional que se amplia na vida dos professores voluntários aposentados foi trilhado pelos 12 colaboradores de nosso estudo:
- **Maturidade e sabedoria alcançada:** considerando o ciclo vital, no ciclo da longedocência, os longedocentes, geralmente, estão entre as fases da adultez média plena e velhice, que corresponde a geratividade versus estagnação e cuidado, e integridade versus desesperança, sabedoria. (ERIKSON, 1998; MOSQUERA, 1987). O longedocente, em sua maturidade e sabedoria, demonstra ter mais autonomia, segurança, responsabilidade, flexibilidade e resiliência.
- **Revisão de prioridades da vida pessoal e profissional:** momento na trajetória em que, por meio de um exercício de reflexão, o longedocente reorganiza seu projeto de vida. Para alguns esta revisão já acontece quando estão próximos de se aposentar, para outros em seguida da aposentadoria.
- **Mais focados no momento presente:** o longedocente tem a capacidade de repensar, [re]significar a trajetória nos tempos atuais, o passado (caminho percorrido) nutre o presente e o impulsiona (a seguir aprendendo e se desenvolvendo). Existe uma consciência do inacabamento, e o (re)investir, sustentado pelos realces em sua trajetória, o impulsiona a continuar avançando.
- **Prioriza o conciliar necessidades pessoais, profissionais e sociais:** seguir com uma atividade profissional, ter tempo para a família, cuidar da saúde e ter momentos de lazer, ou seja, viver a “longedocência” com qualidade de vida é prioridade para o longedocente.
- **Sentir-se mais livre:** o longedocente percebe o benefício legal da aposentadoria como uma conquista positiva, um ganho de mais liberdade, para tomar decisões e fazer escolhas; subjetivamente, o professor “não se sente aposentado”, sente-se mais livre.
- **Manifestação do desejo, da vontade e da disposição para manter-se ativo no cenário acadêmico:** o longedocente toma posição frente a sua escolha de seguir no exercício da atividade docente, quer continuar aprendendo e se desenvolvendo, dá preferência ao seu “lugar” de pertencimento.
- **Forte identificação com o lugar no qual exerceu a carreira docente:** o longedocente tem forte identificação com a instituição que exerceu sua carreira. Esta identificação continua após o marco legal da aposentadoria. Reconhece-se como parte do contexto onde se desenrolou sua carreira e gosta de ser reconhecido como alguém que ainda é parte dele (identificação, pertencimento, afiliação). Os valores pessoais do longedocente têm um alinhamento aos valores institucionais. O longedocente tem um grau elevado de afetividade pela instituição, portanto tem importância continuar pertencente a ela. A adesão ao serviço voluntário é uma maneira de manter o elo com a instituição e com tudo o que ela representa na vida pessoal e profissional.
- **Senso de gratidão e de retribuição:** o longedocente demonstra uma consideração especial pelo lugar onde constituiu a carreira e a trajetória, palco de suas conquistas pessoais e profissionais, o que o impulsiona a querer continuar,

dando um retorno dessa conquista, seguir compartilhando e contribuindo com o que mais sabe e se identifica em seu campo/área de conhecimento, gerando um benefício coletivo.

- **Sente que tem uma função e missão formativa, um compromisso com a educação:** o longedocente sente que tem uma função e missão formativa, algo que ainda precisa continuar fazendo pelo coletivo, o que leva a se dedicar a esta causa e encontrar prazer no que faz, não sendo mobilizado a exercer sua atividade por dinheiro. Tem a consciência e observa o seu trabalho como um valor de transformação.
- **Gosto, paixão ou interesse pela profissão:** o longedocente tem uma identificação com a atividade e área profissional que exerce. Compreende a atividade profissional com vigor, espanto ou admiração, o que o impulsiona a querer contribuir com seu campo de conhecimento.
- **Identidade profissional docente forte:** o longedocente se reconhece como professor e gosta de ser reconhecido como tal. Esta identidade profissional que ele construiu, ao longo dos anos, é reafirmada constantemente e o professor faz questão de mantê-la.
- **Maturidade intelectual, disposição em transmitir seu legado:** o longedocente, por toda a bagagem de conhecimentos, experiências e marcas adquiridas ao longo dos anos de carreira, encontra-se mais preparado profissionalmente. Sente-se impulsionado e tem o propósito em transmitir seus conhecimentos e saberes.
- **Compromisso com outras gerações em uma relação de reciprocidade:** o longedocente demonstra vontade e disposição em interagir, orientar, aprender e se desenvolver com o outro: alunos, colegas e comunidade acadêmica. No contexto de ensino- aprendizagem, está centrado nas demandas dos estudantes, na relação, em construir afeto, acolher e trocar, aprendendo com os estudantes.
- **Influência pelo trabalho, exemplo e afeto:** o longedocente está mais voltado a influenciar os outros (alunos e colegas mais jovens) através do trabalho que desenvolve, pelo afeto, pela razão e pelo exemplo.
- **Autenticidade:** o longedocente investe e se engaja em projetos e atividades que lhes são prazerosas e significativas, ou seja, em atividades em que se identifica, que esteja de acordo com sua vontade e escolha (alguns mais com atividades de pesquisa, outros, ensino ou extensão, outros preferem apenas se envolver em um projeto específico, orientar, entre outros).
- **Optam pela flexibilidade e estabelecem uma nova relação com o trabalho docente:** o longedocente dá preferência a gerenciar seu próprio tempo e ritmo de trabalho, prioriza jornadas de trabalho mais flexíveis. Na longedocência, escolhe romper com a antiga lógica de trabalho.
- **Leveza e serenidade no desenvolvimento do trabalho docente:** o longedocente vive o seu trabalho na plenitude porque faz o que escolheu. O trabalho não é mais realizado por obrigação, rompe com a antiga rigidez.
- **Comprometido com o que escolheu fazer:** pode fazê-lo com empenho, o que leva o longedocente a ter um maior comprometimento afetivo e profissional com as atividades que desenvolve. Traduzido também pelo vínculo, pela ligação, pelo compromisso que estabelece, pela dedicação.
- **Assertividade:** na longedocência, o longedocente, geralmente, consegue estabelecer limites nas relações de trabalho e diz “não” quando necessário.
- **Resiliência na longedocência:** o longedocente é capaz de lidar com situações geradoras de desconforto, como estereótipos relacionados ao aposentado, momentos em que o apoio não prevalece, apesar dessas situações serem

geradoras de certo mal estar e poderem ser desmobilizadoras da vontade em seguir na atividade docente.

5.2 Dilemas que podem surgir na etapa da “Longedocência”

- **Sentimento de exclusão:** este sentimento pode aparecer nos momentos em que o longedocente não se sente apoiado pelos seus pares e/ou comunidade acadêmica em seu (re)investimento. Também pode aparecer quando a ele não são oferecidas condições apropriadas de trabalho e apoio em suas demandas.
- **Solidão longedocente:** momentos em que o longedocente sente falta de mais interlocução para o compartilhamento de suas experiências e saberes (de vida e profissional). Traduz-se, às vezes, por um sentimento de invisibilidade no contexto acadêmico, no qual a sua bagagem é pouco considerada.
- **Falta de reconhecimento da sua identidade profissional:** expresso na vontade de ter mais consideração por parte da instituição/meio acadêmico pelos anos de carreira e profissão. Dá preferência a denominações condizentes com a profissão e identidade de um professor que conta com larga experiência e qualificação. Uma terminologia como de “professor sênior” em detrimento a “professor voluntário” seria mais coerente. Observamos que, por mais que possa causar estranheza, o serviço voluntário pressupõe sim a existência de uma relação subordinada, tendo em vista que, quando o profissional assina o contrato, está abrindo mão de alguns antigos direitos conquistados.
- **Estereótipos relacionados à aposentadoria:** o longedocente se sente desconfortável quando percebe, no contexto institucional, a existência de preconceitos em torno da aposentadoria e do professor aposentado. Discursos, olhares que podem vir de modo velado e implícito nas relações institucionais que se estabelecem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos professores voluntários aposentados foram capazes de nos revelar sentidos, movimentos do percurso, explicitar ações, pensamentos e singularidades. Nossa base epistêmica caracterizada pelo estudo sócio-histórico, permitiu-nos ir além do que nos foi relatado, pudemos localizar nossos achados no tempo e espaço da universidade. E, assim, reconhecer o entrelaçamento dos acontecimentos e das experiências de cada professor(a) que colaborava com nossa pesquisa, da sua particularidade e dos pontos em comum destacados.

Portanto, salientamos que foi desse modo e olhando para o todo, para o conjunto do que havíamos constituído a partir dos achados, que fomos compreendendo os processos mobilizadores dos professores que permaneceram na UFSM, como voluntários, após aposentadoria e o que denominamos de “longedocência”. Desse modo, pudemos reconhecer, por meio de nosso estudo, que este professor aposentado, que se configura como voluntário na UFSM, caracteriza-se como longedocente, porque se encontra em um ampliado ciclo de vida profissional, o ciclo da “longedocência”. Portanto, são professores que não findaram o ciclo de vida profissional com a aposentadoria, pois estenderam e seguem gerativos, aprendendo e se desenvolvendo profissionalmente. Esse processo de continuidade denominamos de “longedocência”, por entendermos que ter uma longa carreira e trajetória docente, demarcada por movimentos, trocas, aprendizagens, oportunidades, é uma escolha do próprio professor(a) e não se encerra com o marco legal da aposentadoria.

Nesse sentido, a própria aposentadoria passa a ser percebida pelos professores voluntários apenas como um marco normativo, mas não “um aposentar de si” e daquilo que lhe é significativo neste trabalho. Isso ocorre porque ainda encontram sentido no que fazem, desejam e têm a liberdade de escolher continuarem em atividade, no

exercício do magistério superior, sendo professores, “*longedocentes*”, ampliando o ciclo profissional.

Nesta perspectiva, a “*longedocência*” também está assentada no movimento do tempo e no continuar sendo e aprendendo ao longo da vida, redefinindo interesses, objetivos pessoais e profissionais. Assim, estende a trajetória profissional em um ritmo próprio, em uma condição de mais liberdade, resgatando o melhor de si, do que ficou em um segundo plano/ e ou reprimido em função das diversas demandas e obrigações impostas pelos deveres profissionais, antes da aposentadoria.

Ter atuado por diversas décadas na UFSM, participado de sua história e desenvolvimento, tendo vivenciado nesse espaço/tempo acontecimentos que marcaram significativamente este caminho percorrido, o impulsionam a querer continuar dando um retorno dessa conquista e, na escolha do (re)investimento, como voluntário, seguir compartilhando e contribuindo com a instituição naquilo que mais sabe e se identifica do seu campo de conhecimento, gerando um benefício coletivo.

Desse modo, são professores que atribuem uma centralidade ao trabalho. Um trabalho que dá sentido a própria vida e existência, que é fonte de prazer, de satisfação, de bem-estar e que fortalece sua identidade, transforma a si e também proporciona transformar o outro e a sociedade. Um trabalho que pode também ser exercido de modo voluntário, uma vez que, na doação do tempo e da experiência, o longedocente traz benefícios para si e para quem usufrui desse trabalho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. 15. ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2009.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOLZAN, D. P. V. *Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior*. Projeto de pesquisa. Bolsa PQ – CNPq, 2009-2012.

_____. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. In: TRAVESSINI, C. et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2008. p. 102-120. v.1.

_____. Verbetes: conhecimento compartilhado e conhecimento pedagógico compartilhado. In: MOROSINI, M. C. et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Brasília, DF: RIES; INEP, 2006. p. 378. v. 2.

BOLZAN, D. P. V. *Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior*. **Relatório parcial do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, Registro no GAP nº 020117. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2009.

BOLZAN, D. P.V. et al. *Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior*. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. Santa Maria: GAP/CE/UFSM, n. 032835, 2016.

- CAVALCANTE, S.; NÓBREGA, L. M. A. Espaço e lugar. In CAVALCANTE, S.; ELALI, A. G. (Org.). *Temas básicos de psicologia ambiental*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes, 1995.
- CUNHA, M. I. da. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.
- ERIKSON, E. *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FERRER, V. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativas y educación*. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995.
- FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.
- _____. Bakhtin e psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2007. p. 141-160.
- _____. (Org.). *Memórias de professoras: história e histórias*. Juiz de Fora: UFJF, 2000.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto-PT: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior In: *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 153-165. v. 2.
- _____. Ciclo de vida profissional docente: delineamento teórico metodológico específico para professores do ensino superior. In: ALONSO, C. M. M. C. (Org.). *Reflexões sobre políticas educacionais*. Santa Maria: UFSM; Universidad de La Republica [Montevideo], AUGM, 2005. p. 35-44. I Encontro Internacional de pesquisadores de políticas educativas.
- _____. *Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes*. Relatório Final Bolsa PQ. CNPq, 2007-2010.
- _____. *Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento*. Projeto de Pesquisa PQ – CNPq, 2010- 2012.
- _____. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEPE, 2000.
- _____. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília: Plano, 2001. p.35-58.
- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.
- _____.; _____. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: UFSM, 2009. p.163-176.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEANDRO-FRANÇA, C. L. Aposentadoria: crise ou liberdade? In: MURTA, S. G.; LEANDRO-FRANÇA, C. L.; SEIDL, J. (Org.). *Programa de educação para a aposentadoria: como planejar, implementar e avaliar*. Novo Hamburgo: Sinopsy, 2014. p. 54-65.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte; v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/smtjyy>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

MOSQUERA, J. J. *Vida adulta: personalidade e desenvolvimento*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.

SANTOS, M. de F. *Identidade e aposentadoria*. São Paulo: EPU, 1990.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STANO, R. de C. M. T. *Identidade do professor no envelhecimento*. São Paulo, Cortez, 2001.

TUAN, Y.-F. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIEFEL, 1983.

UFSM. Resolução nº 012, de 19 de outubro de 2004. Regulamenta, no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, a prestação de serviços voluntários. *PPGGEO*, Santa Maria, 19 out. 2004. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/resolucao_012_2004.pdf>. Acesso em: 12 de jan 2016.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. Tomo III.

WERTSCH, J. V. *Voces de la mente: um enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.