



UFSM

Dissertação de Mestrado

**PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES: NO
PARADOXO DE REINVENTAR A SI PRÓPRIO ENQUANTO
PESSOA E PROFISSIONAL
– UM ESTUDO DE CASO NA URI-CAMPUS SANTIAGO/RS –**

Mara Rúbia Santos Melo

Santa Maria , RS, Brasil

2004



UFSM

Dissertação de Mestrado

**PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES:
NO PARADOXO DE REINVENTAR A SI PRÓPRIO ENQUANTO
PESSOA E PROFISSIONAL
– UM ESTUDO DE CASO NA URI-CAMPUS SANTIAGO/RS –**

Mara Rúbia Santos Melo

**Santa Maria, RS, Brasil
2004**

**PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES:
NO PARADOXO DE REINVENTAR A SI PRÓPRIO
ENQUANTO PESSOA E PROFISSIONAL**
– UM ESTUDO DE CASO NA URI-CAMPUS SANTIAGO/RS –

por
Mara Rúbia Santos Melo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-
Graduação do Centro de Educação, da Universidade Federal de
Santa Maria - UFSM - como requisito parcial para obtenção do
grau de
Mestre em Educação

PPGE

Centro de Educação

Santa Maria, RS – Brasil

2004

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

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES:
NO PARADOXO DE REINVENTAR A SI PRÓPRIO ENQUANTO
PESSOA E PROFISSIONAL
– UM ESTUDO DE CASO NA URI-CAMPUS SANTIAGO/RS –**

Elaborada por

Mara Rúbia Santos Melo

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Silvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM/RS
(Orientadora)

Prof^ª Dr^ª Adriana da Rocha Maciel – FSG/RS

Prof^ª Dr^ª Valeska M. Fortes de Oliveira – UFSM/RS

Santa Maria, julho de 2004

M528p

Melo, Mara Rúbia Santos, 1960-

Professor formador de professores : no paradoxo de reinventar a si próprio enquanto pessoa e profissional – um estudo de caso na URI-Campus Santiago/RS / por Mara Rúbia Santos Melo ; orientadora Silvia Maria de Aguiar Isaia. – Santa Maria, 2004.
xiv, 224 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

1. Educação 2. Formação de professores 3. Trajetória profissional 4. Processo construtivo 5. Identidade profissional I. Isaia, Silvia Maria de Aguiar, orient. II. Título

CDU: 377.8

Ficha catalográfica elaborada por
Luiz Marchiotti Fernandes CRB-10/1160
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Rurais/UFSM

© 2004

Todos os direitos autorais reservados a Mara Rúbia Santos Melo. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito do autor.
Endereço. Rua Cassilda Genro, n.1540. Bairro Maria Alice Gomes, Santiago, RS,
977000-000 Fone (0xx) 55 2512482; End. Eletr: mararubiam@brturbo.com

DEDICATÓRIAS

À meus pais

José e Leonor

pelos exemplos de amor, afeto, dedicação, determinação, compromisso e implicação com o meu processo formativo.

Ao meu querido marido

Hélio

pelo companheirismo, incentivo, paciência, apoio, carinho, compreensão e amor de todas as horas.

Aos meus filhos amados

Anderson, Alesson e Ândrea

pelo carinho, força, estímulos e pela realização do sonho de ter filhos sensíveis e sábios, por serem humanos .

Aos meus antigos professores

Professores Fascinantes do passado e do presente ...

pelos exemplos de sabedoria, por despertarem cada vez mais o meu desejo de ensinar e aprender e acima de tudo, amar o outro e a profissão.

AGRADECIMENTOS

À DEUS pelo amor e pelas graças recebidas ao longo da vida e de forma mais específica no decorrer da pesquisa, ajudando-me a superar os obstáculos da vida e da profissão.

À minha querida família, em especial ao meu marido e filhos, pelo amor, paciência, apoio e compreensão, diante das ausências impostas na realização deste sonho.

À minha orientadora fascinante, **Professora Sílvia Maria de Aguiar Isaia**, que com muita competência pessoal / profissional, amizade, companheirismo e acolhimento, partilhou comigo da realização deste projeto... deste sonho...e com quem muito aprendi...

À Professora **Ayda Bochi Brum**, por quem tenho carinho e admiração, em especial, pela credibilidade e confiança depositada, em todos os momentos em que estivemos juntas, principalmente por me permitir participar de alguns de seus sonhos, entre eles a construção a Escola de Educação Básica a URI e da Universidade, fatos que abriram caminhos para este trabalho.

À URI, através da Diretoria Geral - Campus Santiago Prof^o **Clóvis Fernando Bem Brum**, Prof^a **Rosane Vontobel Rodrigues** e Prof^o **Francisco Assis Gorski**, Por abrirem o espaço do contexto institucional para a efetivação da pesquisa e pela credibilidade .

Aos professores doutores, que gentilmente aceitaram Participar da Banca Examinadora, contribuindo com sua experiência .

Aos professores dos cursos de Licenciaturas da URI, pela preciosa colaboração e pela disponibilidade em especial àqueles que carinhosamente participaram como sujeitos desta pesquisa, concedendo material tão valioso.

À minha amiga de trabalho Sandra, que gentilmente fez as correções do trabalho, oferecendo orientações seguras, demonstrando sensibilidade e afetividade pelo texto.

À Andreia que auxiliou no trabalho de transcrição das entrevistas e na tabulação dos dados coletados.

Ao Ademar, diretor da escola pública em que trabalho, pelo apoio e às colegas Ivete, Isaura e Vera que me substituíram em tarefas na escola.

À minha cunhada Marinês e à minha sogra Irací, que mediarão carinho e amor aos meus filhos, durante a minha ausência.

A todos que, direta ou indiretamente, auxiliaram-me, agradeço do fundo do meu coração.

SUMÁRIO

| | |
|---|------|
| DEDICATÓRIA..... | V |
| AGRADECIMENTOS..... | VI |
| LISTA DE FIGURAS..... | XI |
| LISTA DE ANEXOS..... | XII |
| RESUMO..... | XIII |
| ABSTRACT..... | XIV |
| PRIMEIRAS PALAVRAS..... | 01 |
| 1. DELINEAMENTO DO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO..... | 10 |
| 1.1. Questionamentos que Afloram a Curiosidade..... | 10 |
| 1.2. O caminho que Liga e Religa o Percorso... Onde ir? Objetivos Traçados..... | 11 |
| 1.3. Passo a passo, o Caminho Trilhado..... | 12 |
| 1.4 O Roteiro do Caminho..... | 17 |
| 1.5. Contexto da Pesquisa..... | 20 |
| 2 . CONHECENDO E REVELANDO OS FORMADORES DE PROFESSORES ARTÍFICES DA VIDA INSTITUCIONAL..... | 23 |

| | |
|---|-----|
| 3. MARCAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS QUE ILUMINAM O CAMINHO CONSTRUTIVO DE SER PROFESSOR | 49 |
| 3.1 Luzes do caminho formativo: resgatando a emoção pessoal das representações vividas com professores fascinantes..... | 51 |
| 3.2 Vislumbrando a energia do encontro na cumplicidade do passado, iluminando e revelando os sujeitos da pesquisa | 59 |
| 4. ENCONTROS E DESENCONTROS DO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES DE LICENCIATURA: DADOS DE UMA REALIDADE..... | 65 |
| 4.1 Implicação Pessoal com o Processo Formativo | 70 |
| 4.1.1 Marcas da Vida e da Profissão..... | 73 |
| 4.1.2 A opção pela profissão..... | 84 |
| 4.1.3 O Encontro com a Docência na Formação de Professores..... | 92 |
| 4.1.4 Desejo de Aprender e Ensinar..... | 103 |
| 4.2. Implicação com a Profissão | 119 |
| 4.2.1 Implicação com a instituição..... | 121 |
| 4.2.2 Abertura para Trocas..... | 131 |
| 4.2.3 O Encontro com o Aluno..... | 137 |
| 4.2.4. Articulação Teoria/Prática..... | 142 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.5. Preocupações e Interesses | 153 |
| 5. SISTEMATIZANDO REFLEXÕES SOBRE AS TRAVESSIAS DA VIDA PROFISSIONAL NA URI..... | 171 |
| 6. BIBLIOGRAFIA..... | 182 |
| 7. ANEXO..... | 189 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Fluxograma das fases da pesquisa..... | 18 |
| Figura 2. Dinâmica explicativa do processo identitário dos professores... | 20 |
| Figura 3. Resumo esquemático da primeira categoria e das subcategorias... | 69 |
| Figura 4. Resumo esquemático da Segunda categoria e das subcategorias.. | 69 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO 1 Instrumento da pesquisa nº 1 - Questionário para docentes das licenciaturas..... | 189 |
| ANEXO 2 Instrumento de pesquisa nº 2 – Entrevista semi- estruturada para docentes das licenciaturas..... | 196 |
| ANEXO 3 Gráficos dos resultados da tabulação do instrumento da pesquisa nº 1 – Questionário para docentes da licenciaturas..... | 199 |

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A DINÂMICA DA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO IDENTITÁRIO DOS PROFESSORES DE LICENCIATURA DA URI-SANTIAGO: DESVELANDO O SIGNIFICADOS DE SER PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES.

Autora: Mara Rúbia Santos Melo
Orientadora: Prof^a Dra. Silvia Maria de Aguiar Isaia
Data e Local da Defesa: Santa Maria, julho de 2004

Esta investigação insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores do Programa de Pós-graduação da UFSM, seguindo o plano de pesquisa desenvolvido pela Professora Dr^a Silvia Maria de Aguiar Isaia. O contexto é a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus Santiago, tendo por sujeitos professores de licenciatura. Privilegia como temática: A dinâmica da construção do processo identitário dos professores de licenciatura da URI-Santiago: desvelando o significados de ser professor formador de professores, tendo por objetivos (1) apreender elementos da trajetória de formação dos professores de licenciatura, demarcando aspectos singulares da trajetória docente no ensino superior, detectando elementos do processo construtivo de ser professor (2) estabelecer um perfil institucional/profissional, apreendendo a singularidade da realidade, com vistas à estruturação de olhares capazes de colaborar com uma leitura de grupo institucional, despertando no professor a vontade de refletir sobre o si mesmo pessoal e profissional (3) compreender os significados construídos no exercício da docência, em relação a constituição dos professores enquanto formadores (4) construir um referencial sobre a identidade dos professores de licenciatura, dando significado para o processo interativo da dimensão institucional, pessoal e profissional, no sentido de contribuir para o processo formativo deste grupo. A pesquisa desenvolve-se em duas fases. Na primeira, 36 professores participaram respondendo ao questionário fechado de cunho objetivo, envolvendo procedimentos de análise quanti-qualitativo. Com os dados obtidos, constrói-se uma primeira compreensão do processo identitário do grupo. Na segunda fase tendo como ponto de referência a entrevista semi-estruturada, procura-se entender o universo identitário destes sujeitos, oportunizando momentos de reflexão, para que eles próprios pudessem compreender a realidade de serem formadores de professores. Para análise do material coletado, optou-se por uma investigação qualitativa com as peculiaridades da análise de conteúdo. Os resultados foram discutidos juntamente com a literatura pesquisada, cruzando as vozes dos professores e dos autores. Emergiram duas grandes categorias: a) Implicação pessoal com o processo formativo; b) Implicação com a profissão. Os resultados auxiliaram na construção de algumas respostas para as inquietações pessoais e profissionais da pesquisadora, sendo possível compreender que a solidão pedagógica institucional pode ser rompida mediante de uma atitude coletiva de trabalho. O processo identitário dos professores da URI-Santiago, faz parte de uma história que vem sendo construída através da história da própria instituição. Nessa dinâmica revela-se nos professores: desejo, vontade coletiva na busca de envolvimento, implicação com o processo formativo, com a instituição e com a profissão.

ABSTRACT

Dissertation of Master Graduation
Education Pós-Graduation Program
University Federal of Santa Maria, RS, Brazil

A DINÂMICA DA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO IDENTITÁRIO DOS PROFESSORES DE LICENCIATURA DA URI-SANTIAGO: DESVELANDO O SIGNIFICADOS DE “SER PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES”.

(The Dinamic of Construction of Identify Process of Teachers from the Major of URI-Santiago: revealing the mean of to be teacher forming others teachers)

Author: Mara Rúbia Santos Melo

Orienting: Dr^a. Teacher Silvia Maria de Aguiar Isaia

Date and Place of support the thesis: Santa Maria, July of 2004

This investigation is inside of line of research Formation of Teachers of Pós-Graduation Program of UFSM, according to the research plan that the Dr^a Teacher Silvia Maria de Aguiar Isaia is developing. The context is the Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santiago, and it has as subject teachers from the Major graduation. The theme: the dinamic of construction of identify process of teachers from the Major of URI-Santiago: revealing the mean of to be teacher forming others teachers, and has as objectives (1) to apprehend elements of the trajectory of formation of major’s teachers, demarcating singulars aspects of teaching trajectory in superior education, detecting elements of construction process to be a teacher, (2) to establish a professional/institucional profile, apprehending the singularity of reality, intending the structuration of skilful views to collaborate with a reading of institutional group, awaking in the teacher the desire of reflection about himself in the professional and personal points, (3) to understand the means constructed during the teacher’s trajectory, in relation of the constitution of teachers as teachers forming others teachers, (4) to construct one reference about the teacher’s identify from the major graduation, giving some meaning to the interactive process of institutional dinamic, personal and professional, to contribute for the formation process of this group. This research develops in two stages. In the first, 36 teachers answered the closed and objective questionnaire which had quant-qualifying process for analyse. With the fond of, is possible to construct one first comprehension of identify process of the group. In the second stage, having as reference the interview almost structured, the work is to try to understand the identify universe of these subjects, giving the opportunitie for a moment to reflect, for them to understand the reality of their work: to form teachers. To analyse of the material collected, choised for a qualifying investigation with the peculiarities of analyses of the content. The results were discussing close to the literature researched, acrossing the teachers and authors speech. Emerged two big categories: a) Personal implication with the forming process; b) Implication with the profession. The results helped in construction of some answers for the personal and professional restlessnessof the researcher, and it was possible to understand tha the pedagogical’s loneliness can be impaired with collective attitude in work. The identify process of teachers of URI-Santiago make part of one history that has been construct through of the history of this institution. This dinamic reveals inside the teachers: desire, collective mind to be involved, implication with the formation process, with the institution and with the profession.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Cada pessoa é o portador de um mundo de uma mensagem desconhecida. Todos nós somos não mais que um símbolo para significar algo que nós mesmos não sabemos o que seja.
Guimarães Rosa

O trabalho proposto insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, seguindo o planejamento de pesquisa desenvolvido pela Professora Dr^a Silvia Maria de Aguiar Isaia (orientadora deste trabalho de pesquisa). Visa a contribuir para a construção de mais um campo de reflexão sobre os professores de licenciatura, demarcando olhares para o processo formativo destes e de suas trajetórias, ampliando o universo de discussão sobre os elementos constitutivos de ser formador de professores.

Desta forma, o interesse deste estudo volta-se ao professor do ensino superior, mais precisamente, à compreensão do processo formativo dos professores das licenciaturas da URI-Campus de Santiago, tendo como meta a aprofundar o estudo sobre os condicionantes e as possibilidades efetivas de formação. Nesse sentido, a ênfase do trabalho volta-se para a compreensão da singularidade da trajetória desses professores na instituição, refletindo sobre as experiências vividas no processo constitutivo de ser professor formador e ainda, demarcando um olhar sobre a dimensão da identidade desse grupo.

Ao longo do trabalho busquei compreender os processos constitutivos da pessoa e do profissional, dando destaque para a constituição da história formativa e identitária dos professores de licenciatura da instituição. O

cotidiano de trabalho constituiu-se em um lugar privilegiado de significados, neste sentido, direcionei o olhar para o interjogo das forças subjetivas que cruzam, encontram, desencontram, conflituam ou reforçam o existir pessoal e profissional na instituição. O caminho trilhado revela os sentimentos mais profundos que encantam, desencantam os sonhos de um existir partilhado, compartilhado, compreendido e expresso no diálogo complexo que envolve a busca de um projeto comum: *formar professores para a educação básica*.

O professor, como agente responsável pelos rumos da sua formação, constituiu-se o ponto central da questão de pesquisa, suas experiências pessoais e profissionais demarcadores de sua trajetória foi examinada e significada. O cotidiano da trajetória foi considerado fator relevante para procurar entender como se produz a vida, a profissão e a instituição, buscando interpretar e compreender a realidade cultural e social desse grupo.

Com um olhar atento para a dinâmica intra e interpessoal, busquei compreender como essa experiência vital acontece, desvelando a singularidade no âmbito da vida em geral e da vida profissional. Dessa forma, tornou-se meta a busca de entendimento sobre como os professores desenvolvem o conhecimento de ser professor de licenciatura, mais especificamente na URI – Campus Santiago. A trama e o texto do vivido, da história de cada um, foi significada através da leitura derivada da *Análise de Conteúdo*¹, por favorecer a possibilidade de não só descrever,

¹ "Metodologia de análise que apresenta possibilidades muito interessantes para a pesquisa qualitativa" (MORAES, 1998, p. 111)

mas também de interpretar os fenômenos detectados, expressando dialeticamente a compreensão dos fatos vividos.

Por compreender a necessidade de aproximação entre o enigma da subjetividade, diante das evidências da objetividade, pretendi compreender como os professores mobilizam seus conhecimentos, seus valores, seus sentimentos, no sentido de construir a sua identidade, revelando os efeitos sobre a profissão e a instituição. A pesquisa objetivou à promoção de um amplo debate dialógico, com vistas à construção de uma análise interpretativa/reflexiva do contexto vivido. Diante desses olhares, privilegiou-se a seguinte temática: ***A dinâmica da construção do Processo identitário dos professores de licenciatura da URI – Campus de Santiago: desvelando o significados de Ser Professor Formador de Professores.***

Os objetivos do estudo permearam a busca de elucidação da singularidade de ***ser professor formador de professores***,. Visou ainda, a busca de compreensão sobre os sentimentos presentes no contexto do ensino superior, ampliando a consciência profissional docente, com vistas à construção de identidade, numa perspectiva crítica reflexiva.

Escolhi como contexto de estudo, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus Santiago, local onde atualmente exerço atividade docente, nos cursos de graduação em Pedagogia (anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil), por considerar esse espaço institucional bastante promissor para a configuração de um ***processo identitário***² dos professores e da própria instituição. Isso tendo em vista o fato, de ser uma instituição nova, que tem assumido o

² Processo identitário, entendido como espaço construtivo em permanente mutação, constituindo-se cotidianamente através de uma linguagem própria - pessoal e coletiva - impregnada de ações e reações que emanam da interação estabelecida, possuindo cor... sabor... cheiro muito peculiar do espaço institucional.

compromisso com a comunidade local, no sentido de promover uma universidade inserida no contexto social, comprometida com o crescimento local e dos sujeitos que coletivamente atuam de forma intersubjetiva, na construção de um projeto comum.

Inicialmente busquei promover um retrato do quadro docente atuante nos cursos de licenciatura da Universidade, contexto no qual delimito o universo da pesquisa. De forma mais específica, procurei detectar o significado de “ser professor”, ser professor do ensino superior, ser professor do curso de licenciatura e, por conseguinte, formador de professores no contexto da URI, em tempos de mudanças, tendo em vista a complexidade do mundo emergente, que por hora, suscita um refletir sobre as contradições e os dilemas vividos pelo professor, à luz das atuais políticas de formação de professores (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), Sistema Nacional de Avaliação e Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), que visam à constituição de uma nova identidade do professor.

A curiosidade e o espírito investigativo fez aflorar muitos questionamentos em relação à temática. Considerei significativo compreender o tipo de preocupação dos docentes com sua própria formação e conseqüentemente com a atuação pedagógica, associada à compreensão do seu papel formador e assim identificar o profissional docente em construção, compreendendo a natureza de sua ação mediadora. E, a partir daí, estabeleceu-se um olhar mais profundo, sobre os sentimentos vividos, presentes no universo que compõe a vida dos professores e,

consequentemente, a vida de todos que interagem no contexto da universidade.

A instituição, enquanto espaço de mediação, constituiu-se em um terreno fértil para a pesquisa, pois o cotidiano do espaço de trabalho se apresenta de forma diversificada, com uma multiplicidade de facetas. O professor é detentor de um espaço particular, concreto, e por mais que não perceba se mostra por inteiro: emoção, afeto, pensamento, comportamento, intenções, omissões, construindo dia-a-dia sua história pessoal e profissional, articulado pelo que foi no passado, é no presente e no que poderá vir a ser, mediatizado pelas relações que estabelece com os processos sociais do contexto e pela subjetividade individual e coletiva, em constante movimento.

Tecendo a trama da temática, a pesquisa em questão, buscou conhecer e compreender o perfil institucional/profissional dos professores, no intuito de revelar elementos constitutivos do processo formativo dos professores formadores, relacionando características identitárias de ser professor, numa perspectiva individual e institucional. Buscou também, detectar elementos característicos das condições de trabalho, estabelecendo assim, um viés compreensivo sobre o percurso profissional, tecido pelo olhar que prima pelos trajetos e interações pessoais e institucionais que se entrelaçam, formando uma rede que envolve um todo integrado, com um contexto histórico e singular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santiago.

Pensar o professor de licenciatura sem esquecer de filtrar as nuances de sua dimensão humana, impõe a necessidade de refletir sua reconstrução sobre o pilar de novas bases valorativas, pensando o professor no cotidia-

no, captando reflexos das suas ações no seu existir e para o existir do outro, neste caso dos futuros professores. O envolvimento com a docência é entendido como espaços de compromissos do professor consigo mesmo, com o conhecimento, com a sociedade e com os outros, compreendendo um movimento constante de transformação.

A presente investigação está demarcada por uma composição tríplice de dimensões: pessoal/profissional, teórica e prática. A dimensão pessoal/profissional presentes no ideário de Nóvoa (1992, 1995a,b, 1997) e Abraham (1986), está contemplada em todos os momentos da pesquisa, pois o processo constitutivo de ser professor acontece pela associação destas duas dimensões, não sendo possível pensar sobre o processo formativo dos professores sem envolver a concepção do professor como um sujeito ativo responsável pela própria formação, entendida como (trans)formação, conforme afirma Marcelo (1999).

Pensar a formação, pensar sobre trajetória pessoal e profissional dos professores de licenciatura envolve um contínuo de vida, que deve ser tecido também pela dimensão teórica, uma vez que esta promove um entrelaçamento de idéias e o compartilhar de pesquisas e investigações, capazes de situar a temática. A imersão na dimensão prática (pesquisa no contexto institucional) promove um olhar mais particularizado de uma realidade que articulada com as outras dimensões, promove um conjunto de dados e de interpretações, que interligados conduzem indicadores de identidade do grupo pesquisado.

Em decorrência da busca do referencial teórico no decorrer da pesquisa, constatei que a discussão sobre o processo formativo do professor do ensino superior, sua identidade e sobre a construção de uma “pedagogia

universitária” vem sendo gradativamente ampliada, rompendo com a lacuna teórica existente. Na autoria nacional tem encontrado eco no movimento de articulação de estudos e pesquisas desenvolvidos pelo grupo de professores integrantes da RIES _ Rede Sul-Brasileira de Investigadores da Educação Superior. Destaco o referido grupo por considerar importante a caminhada coletiva traçada, trazendo uma perspectiva nova de articulação dos processos investigativos. Decorrente disso destaco os trabalhos de: Morasini (2000, 2003), Isaia (2000, 2003a, 2003b); Maciel (2003); Oliveira (2003); Geista (2003); Leite (2000, 2003); Cunha (2001, 2003); Grillo (2001), entre outros.

Por acreditar que nenhum trabalho seja separado de uma história de vida e de suas circunstâncias, a cada dia que passava, sentia-me envolvida em dedicar-me à investigação, pois a vontade de aprofundar conhecimentos e atitude crítica face aos ideários consultados, tornou esta pesquisa um projeto pessoal de investigação, inquietação e curiosidade, promovendo uma sede de aprofundamento dos embates teóricos e práticos.

Tenho certeza, que o fato de ser parte integrante desse grupo, fez aflorar o grau de implicação com a pesquisa, pois ela pode responder muitos dos meus questionamentos pessoais enquanto formadora e para os meus colegas de trabalho, fazendo emergir uma nova leitura e releitura de nossa identidade enquanto formadores, traduzindo o título dessa dissertação em uma realidade: *Professor formador de professores: no paradoxo de reinventar a si próprio enquanto pessoa e profissional.*

A importância do presente estudo começa pela preocupação que se desloca para a compreensão do movimento histórico da própria instituição, constituindo-se em um primeiro olhar sobre o contexto vivido, buscando

discutir a complexidade do contexto da docência universitária e de forma mais específica nas licenciaturas. Constitui desta forma um referencial, que abre portas para novas leituras. Almejo que os resultados encontrem eco inicialmente na própria instituição e desencadeie espaços para discutir a formação de professores, ampliando e dinamizando a qualificação destes e dos alunos (futuros professores). De forma mais ampla, espero que os resultados possam contribuir com a discussão que vem sendo gradativamente ampliada no país.

Este trabalho está estruturado do seguinte modo:

- inicialmente apresento caminho da investigação, as questões de pesquisa, os objetivos traçados, os passos do processo com suas respectivas fases, dados gerais sobre os sujeitos da pesquisa e sobre o contexto de trabalho são delineados;

- na seqüência, estabeleço um primeiro olhar sobre a instituição e sobre os professores de licenciatura, construindo um referencial sobre o Perfil Institucional/Profissional dos Professores, no sentido de articular um olhar sobre o processo identitário do grupo. A análise leva em consideração os dados levantados através do questionário fechados de cunho objetivo;

- após discuto, as duas categorias que emergiram com suas respectivas sub-categorias da análise de conteúdo das entrevistas. Destaco no entanto, que ao longo dos capítulos mencionados os dados da pesquisa foram entrelaçados com os referenciais teóricos considerados relevantes para o estudo da temática delimitada nesta investigação;

- por último, escrevo as reflexões finais suscitadas. Como pesquisadora, volto-me ao início do processo e sinto-me ao final deste, plenamente envolvida com os resultados. Ao longo do trabalho fui

desafiada a pensar sobre a trajetória institucional vivida, sobre o significado de ser professor na URI e de forma mais específica formador de professores. O diálogo estabelecido revela muitas descobertas e ao mesmo tempo a compreensão de que existe um espaço aberto para a elaboração de muitas outras possibilidades.

Sendo assim ficou ainda em aberto : a curiosidade da saber mais, a humildade de descobrir que nem tudo foi revelado e compreendido, o sabor do inacabado freiriano, o desejo do diálogo permanente, a busca de comprometimento coletivo e o desejo de que amor pela profissão docente promova espaços de implicação, estabelecendo, assim, uma reflexão permanente, visando a (trans)formação da instituição, da pessoa e do profissional presente no professor, com vistas a qualificação da ação formativa.

1. DELINEAMENTO DO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Questionamentos que Afloram a Curiosidade.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, com procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital (...)

Freire (2001, p..35)

De acordo com a temática adotada, questões de pesquisa foram delineadas com o objetivo de orientar e conduzir a investigação em direção de suas possíveis respostas, neste sentido é que delimitei a investigação através dos seguintes questionamentos:

- *Qual o perfil institucional/profissional dos professores de licenciatura da URI – Campus Santiago?*
- *Qual a trajetória institucional/profissional dos professores?*
- *Quais os significados de ser formador, construídos ao longo da trajetória de formação?*
- *Os professores formadores se percebem como formadores de futuros professores?*

1.2 O Caminho que Liga e Religa o Percurso... Onde Ir? Objetivos Traçados...

- Aprender elementos da trajetória de formação dos professores de licenciatura da URI, demarcando aspectos singulares da trajetória docente no ensino superior, detectando elementos do processo construtivo de ser professor formador.

- Estabelecer um perfil institucional/profissional dos professores da URI, enquanto formadores de professores, apreendendo a singularidade da realidade, com vistas à estruturação de olhares capazes de colaborar com uma leitura de grupo institucional, despertando no professor a vontade de refletir sobre o si mesmo pessoal e profissional.

- Compreender os significados construídos no exercício da docência, em relação a constituição dos professores enquanto formadores.

- Construir um referencial sobre a identidade dos professores de licenciatura da URI, dando significado para o processo interativo da dimensão institucional, pessoal e profissional, no sentido de contribuir para o processo formativo deste grupo.

1.3 Passo a Passo, o Caminho Trilhado...

Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se faz velho e se “dispõe” a ultrapassado por outro amanhã.

Freire, (2001, p..31)

Por se tratar de uma pesquisa de característica bem singular, particular e única, escolhi a pesquisa qualitativa com as peculiaridades da Análise de Conteúdo, na forma de estudo de caso, no sentido de focalizar a realidade do contexto dos professores de licenciatura da URI – Santiago. Seguindo as idéias de Nisbet e Watt (apud Lüdke e André 1986) , iniciei a pesquisa através de um exame da literatura pertinente à temática e, posteriormente, busquei refletir sobre o contexto institucional e o contexto de vida presentes no dia-a-dia. Para isso, levei em consideração a coleta sistemática de informações, destacando principalmente as falas dos sujeitos implicados na pesquisa, dando prioridade para as narrações das histórias de formação, especialmente na instituição.

Segundo Lüdke e André (1986, p.1), para que uma pesquisa se efetive “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Para captar elementos significativos da realidade é preciso estar aberto para compreender a sua complexidade, manejando de forma cautelosa , ética e responsável coleta e a análise dos dados, buscando assim delinear um olhar sobre a realidade a ser descoberta.

Considerando a temática, os objetivos elencados e as questões de pesquisa optei inicialmente pela dimensão quanti-quantitativa para

demarcar os aspectos passíveis de quantificação, a fim de promover um referencial da Universidade em relação aos dados pessoais/profissionais quantificáveis dos professores e os aspectos significativos. Adotei essa metodologia para conhecer e posteriormente refletir sobre os espaços estruturais da instituição, bem como os elementos promotores de interações e de desvios interativos, facilitadores ou pontos de impedimento de construção coletiva de qualificação profissional e/ou institucional. Os dados foram levantados através de questionário fechado de cunho descritivo, a fim de mapear informações, que pudessem permitir a organização de um referencial sobre todos os docentes envolvidos na pesquisa, bem como promover um referencial sobre a instituição. O questionário utilizado (anexo 1) teve como base instrumento utilizado por Isaia (2000), os dados coletados foram trabalhados através do programa statistics.

Para promover o levantamento do número de professores foi considerado o curso no qual o professor tinha maior carga horária, a fim de evitar que o mesmo fosse considerado mais de uma vez. Foram encaminhados 47 questionários, atenderam prontamente 36 professores, (77%) da população alvo desta pesquisa, tornando os dados coletados significativos para o levantamento de um perfil profissional/ institucional. Os dados foram organizados tendo em vista uma dinâmica estatística descritiva, envolvendo a análise e discussão dos resultados a partir da interpretação das respostas mais significativas para a compreensão do quadro institucional e dos docentes que atuam e interatuam nos cursos de licenciatura.

A rede dos comportamentos singulares no cotidiano, bem como o universo de significados de cada um dos sujeitos no contexto da dinâmica pessoal envolvendo os valores, os sentimentos e as ações profissionais,

desencadearam a emergência nos procedimentos da pesquisa qualitativa. Utilizei como ponto de referência inicial a entrevista semi-estruturada, constituída por uma adaptação do instrumento de Isaia (2000, 2002) e de Maciel (2000), material elaborado para utilização em pesquisas e tese de doutorado respectivamente (conforme anexo 2).

Participaram da entrevista 01 (um) professor de cada curso de licenciatura: História, Biologia, Letras (Habilitação Português/Inglês e Português/Espanhol), Matemática, Pedagogia (Habilitação Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil), sendo utilizado o instrumento em forma de entrevista semi-estruturada.

Os professores foram selecionados através dos seguintes critérios: a) ter mais de 2 anos de atuação docente nos cursos de licenciatura; b) ter vínculo anterior ou atual com a educação básica, levando em conta o fato de que a grande maioria possuiu ou ter possuído experiência no ensino fundamental e no ensino médio; c) concordar em participar da pesquisa.

Tenho convicção que este momento constituiu-se em um passo bastante significativo para a pesquisa, pois os professores seguiram seus próprios rumos narrativos, dando significado para suas falas, envolvendo uma reflexão sobre as atividades, as condutas e os valores presentes no modo de ser e de viver a vida de professor. Desvelar um pouco deste universo particular, permeada pela interrogação aos sujeitos pesquisados, constituiu meta que foi seguida cotidianamente durante a pesquisa. Ao utilizar a metodologia qualitativa, busquei entender o universo conceitual dos sujeitos implicados no contexto, oportunizando momentos de reflexão, para que eles próprios pudessem compreender a realidade na qual estão inseridos.

Os documentos textuais das entrevistas foram gravados com o

consentimento dos professores entrevistados. Saliento a satisfação e a alegria de ter vivido este momento com os colegas entrevistados, pois aconteceram de forma espontânea, sem inibições, todos mostraram-se muito receptivos ao trabalho, e participaram sem preocupação pelo fato de suas falas estarem sendo gravadas. No entanto, esse momento foi um pouco difícil para a pesquisadora, em função das dificuldades para o agendamento das entrevistas, que em média aconteceram em mais de um encontro. As dificuldades mencionadas foram de ordem exclusiva de horário, pois os colegas estavam sobrecarregados de atividades tanto de cunho institucional, quanto em relação às suas atividades em outros locais de trabalho.

Todos sem exceção autorizaram o uso das entrevistas na íntegra. A fim de manter sigilo em relação à identidade dos professores participantes da pesquisa, os nomes foram substituídos por pseudônimos. Os pseudônimos escolhidos foram: Flora, Cecília, Vânea, Evelise, Sydnei, Heloísa e Ayda. Para facilitar o entendimento do leitor, optei em apresentar as transcrições das falas dos participantes em *itálico*. Foram realizadas em torno de vinte horas de entrevistas, no período de Agosto à Outubro de 2003. O local da entrevista foi estipulado pelos professores: na universidade, na escola, ou na sua casa, todos demonstraram muita satisfação em participar das entrevistas, que foram gravadas.

As entrevistas foram transcritas e posteriormente seguindo os passos da análise de conteúdo, procedi à análise textual qualitativa descrita por Moraes (1998), iniciando pelo trabalho de desmontagem dos textos, buscando promover a desconstrução e a unitarização das idéias manifestas. Este momento, constitui uma busca incansável de elementos significativos elaborados a partir dos textos.

Segundo Bardin (1977, p.30), existe duas funções da análise de conteúdo: uma heurística e a outra de administração de provas. A primeira “enriquece a tentativa exploratória, aumentando a propensão à descoberta”, a segunda constitui-se em hipóteses, que aparecem na forma de questões ou de afirmações provisórias “servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação”.

Desta forma aos poucos fui lendo, compreendendo, descrevendo e interpretando significados existentes no conjunto dos textos, não deixando de levar em conta o fato de o ponto central da análise constitui-se na categorização, que segundo Moraes (1998), possibilitará a comparação constante entre as unidades estabelecidas no processo inicial de análise. Os grupos de elementos significativos semelhantes foram dando origem às categorias. Surge neste momento a captação do novo emergente, sendo possível elaborar um metatexto que surge a partir da descrição e interpretação de significados presentes no “corpus”. Como última etapa surge uma nova compreensão dos fenômenos pesquisados, explicitados na forma de categorias.

Segundo Minayo (1999, p. 22) a pesquisa qualitativa: “(...) *trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (...)*”. De acordo com Lüdke & André (1986), o desafio da pesquisa educacional busca compreender a realidade dinâmica e complexa do objeto de estudo, levando em conta a realidade histórica, situada dentro de um contexto social. O conhecimento das variáveis que envolvem a ordem psicológica, sociológica e histórica. foi gradativamente pensado, levando em conta os indicadores reconstruídos a partir da mensagem manifesta dos

entrevistados.

1.4 O Roteiro do Caminho...

Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão (...).

Marques, 2000:41

A pesquisa desenvolve-se em duas fases, sendo que a primeira, deu sustentação para a segunda, que constituiu elemento central da pesquisa. A *primeira fase* foi norteada pela seguinte questão:

- Qual o perfil institucional/profissional dos professores da URI-Campus Santiago?

Com os dados obtidos, estabeleci um mapeamento das informações, no sentido de organizar um referencial sobre os docentes que atuam na Universidade, buscando promover uma análise capaz de contribuir no sentido de conhecer melhor esses atores anônimos, em busca de pontos de referência para a compreensão identitária desse grupo.

A segunda fase foi norteada pela seguinte questão de pesquisa:

- Quais os significados de ser formador, construídos ao longo da trajetória de formação?

A coleta de dados foi organizada tendo como linha norteadora os resultados da *primeira fase*, que foram organizados a partir de uma descrição da interpretação das respostas relevantes, para construir um panorama dos docentes de licenciatura da URI. Nesta fase, a entrevista

semi-estruturada, foi organizada a partir dos indicativos dos questionários.

Nesse segundo momento, foi dado destaque para as vozes dos professores, procurando refletir sobre as narrativas dos mesmos, pontuando aspectos significativos de suas identidades enquanto pessoa e profissional, demarcando a singularidade de seus sentimentos percebidos e vivenciados no transcurso da vida e da profissão enquanto formador. Foi delineado, também, um mapeamento da repercussão desses sentimentos na construção gradativa do conhecimento de si mesmo enquanto profissional, buscando compreender os indicativos que norteiam a forma de ser, viver e produzir a docência, refletindo sobre as experiências de vida e a relação destas com suas realizações profissionais



FIGURA 01 – Fluxograma das fases da pesquisa

Os aspectos dos percursos da vida e de formação, bem como, os percursos profissionais foram muito significativos para a pesquisa, pois

orientaram o olhar para as marcas que caracterizam a identidade pessoal e a identidade profissional dos professores na instituição. Busquei compreender como cada professor percebe seu papel formador, levando em consideração a trajetória pessoal e profissional, pontuando aspectos relevantes de sua constituição enquanto formador, já que a literatura atual através de estudos recentes, baseados em Isaia (1996, 2000, 2002 a, 2002b) e em Maciel (2000), vem pontuando a inexistência de uma preparação específica para a atuação no ensino superior, considerando a titulação e o envolvimento com a pesquisa, elementos demarcadores para a progressão na carreira, o que reforça a idéia das autoras no sentido de que as IES, não se tem valorizado a questão da formação docente.

Pretendi discutir nessa fase, como são partilhados e compartilhados os saberes da profissão, buscando entender a dinâmica própria do grupo, na compreensão de como as representações de ser professor formador são construídas, nas interações cotidianas. Compreender quais são as relações provenientes da instituição e a maneira como cada professor reage diante delas, dentro de uma perspectiva de investigação dos aspectos coletivos e individuais na construção de saberes que constituem o profissional professor, pois: *Quem é o professor de licenciatura da URI? - Quais suas preocupações mais emergentes (formação permanente, atualização pedagógica)?* Compreender o universo de significados construídos pelos professores na instituição, mediada pela esfera da história individual e coletiva, buscando entender como cada professor se percebe enquanto ser histórico/sujeito em desenvolvimento, capaz de com sua ação interferir positivamente ou negativamente no contexto vivido, constituiu outras metas a serem atingidas.



FIGURA 02: Dinâmica explicativa do processo identitário dos professores

1.5 Contexto da Pesquisa

A URI é uma Universidade Comunitária que tem como Meta presente no Plano de Gestão, para o período de 2002-2006, o compromisso social com o alavancamento do desenvolvimento regional, a formação de pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir o conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio. Objetiva desenvolver a consciência coletiva na busca contínua de valorização e solidariedade humanas

Localizado a 04 Km do centro da cidade, o novo Campus da URI, em Santiago, possui mais de 2000 alunos distribuídos nos Cursos de Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciências da

Computação, Psicologia, Ciências Biológicas, Direito, Engenharia Agrícola, Enfermagem, Letras – Português/Inglês, Letras – Português/ Espanhol, História, Geografia, Matemática e Pedagogia e Ciência da Computação.

Nesse cenário, a URI chega aos seus 11 anos de reconhecimento pelo MEC, acompanhando o fluxo de desenvolvimento de outras instituições brasileiras, pois esses anos de existência já trazem a marca da determinação e do ideal daqueles que sonharam em oferecer à juventude regional uma Universidade com padrão de qualidade. Aos poucos as marcas da história vão sendo delineadas.

A Universidade tem buscado investir na qualificação de seus recursos humanos, contando hoje com um quadro de 121 (cento e vinte e um) professores: 12 (doze) Graduados, 56 Especialistas, 49 Mestres e 3 Doutores. Atualmente a universidade conta com 03 (três) diretores e 47 (quarenta e sete) Técnicos Administrativos (funcionários), num total de 171 (cento e setenta e uma) pessoas envolvidas. Nos cursos de licenciatura encontramos as seguintes titulações de professores: 02 (dois) Graduados, 23 (vinte e três) Especialistas, 20 (vinte) Mestres e 03 (três) Doutores.

O curso de História foi reconhecido no ano de 1990 pela Portaria nº 65; o curso de Letras (Português/Inglês e Respectivas Literaturas) foi reconhecido em 1988, pela Portaria nº 480; o curso de letras (Português/Espanhol e Respectivas Literaturas) foi reconhecido em 2001 pela Portaria nº 56; o curso de Matemática foi reconhecido em 1994 pela Portaria nº 1011; o curso de Pedagogia (Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau Concomitante com as Matérias Pedagógicas do 2º Graus) foi reconhecido pela Portaria nº 965 no ano de 1991; o curso de Pedagogia (Docência

nos Anos iniciais – Formação Pedagógica do Profissional Docente–Gestão Educacional) e o curso de Pedagogia (Docência na Educação Infantil – Formação Pedagógica do Profissional Docente– Gestão Educacional) foram autorizados em 2001 pelo Conselho Universitário, pela Resolução de nº 386; e o curso de Ciências Biológicas foi reconhecido no ano de 1995 pela Portaria nº 84. Todos os cursos funcionam no turno noturno.

O Campus da URI em Santiago, atende os municípios de Jaguari, São Borja, Cacequi, Mata, São Vicente do Sul, São Francisco de Assis, Bossoroca, Itacurubi, Nova Esperança do Sul, Manoel Viana, Jari, Capão do Cipó e Maçambará. Assim como presta assessoria para outros municípios que estão fora de sua microregião e possui, também, em seu quadro, acadêmicos oriundos de vários Estados da Federação.

A URI – Campus Santiago, está inserida no contexto da metade sul, localizada na linha imaginária entre São Borja e Guaíba que divide o Rio Grande do Sul em duas partes. A Instituição do Ensino Superior está identificada com a dicotomia que se registra no processo de desenvolvimento sócio-econômico-cultural do estado. Com esse desiderato, tem a instituição educacional articulado propostas e programas para o desenvolvimento regional da área de sua abrangência, considerando que a microregião de Santiago pertence a região central gaúcha.

O Campus da URI em Santiago também possui uma Escola de Educação Básica que oferece: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso Técnico de Informática e de Enfermagem. A escola tem conseguido romper com o tradicional deslocamento dos alunos para Santa Maria, com o objetivo de buscar escola de ensino Médio e ensino profissionalizante de qualidade. Um número significativo de professores

dos cursos de licenciatura ministram aula na referida escola.

2. CONHECENDO E REVELANDO OS FORMADORES DE PROFESSORES ARTÍFICES DA VIDA INSTITUCIONAL

Iniciei o trabalho de pesquisa situando a reflexão no sentido de identificar elementos capazes de responder ao questionamento delimitado para a primeira fase da investigação, que objetivou construir um referencial sobre o “Perfil Institucional/ profissional dos Professores de Licenciatura da URI - Campus Santiago”. Um olhar cauteloso sobre os dados levantados, comprometido com as pessoas e com a instituição implicadas na pesquisa, promoveu passo a passo a identificação dos elementos da trajetória institucional/profissional dos professores.

O universo “particular/singular” dos processos formativos, das trajetórias pessoais e profissionais (institucional) dos sujeitos da pesquisa, foram atentamente observados. Elementos identificáveis do cotidiano pessoal/ profissional e institucional começaram a ser demarcados e significados. Algumas inferências em relação ao questionário respondido são sinalizadas através da tradução dos percentuais estatísticos.

O retrato institucional começou a ser construído a partir da ótica dos docentes, demarcado pela singularidade do cotidiano pessoal/ profissional dos professores da URI, assumindo uma postura interpretativo-reflexiva na análise da realidade, compreendendo um olhar para a complexidade das

histórias individuais e coletivas, presentes no exercício da docência universitária dos professores de licenciatura na instituição.

Os dados deste primeiro momento da pesquisa são interpretados, tendo em vista a organização de uma visão de conjunto sobre os elementos objetivos (quantitativos) presentes, buscando inferir sobre o processo formativo dos professores e sobre a trajetória pessoal/profissional, delineada na instituição e no individual e no coletivo de cada professor.. Este, enquanto sujeito da pesquisa, constitui o elemento integrador do movimento de desenvolvimento dos significados construídos na vida profissional e na vida institucional e de forma mais direta no contexto vivencial da docência na licenciatura.

O cotidiano da trajetória foi observada no intuito de compreender como se produz a vida, a profissão e a instituição, elencando dados da realidade cultural e social desse grupo; grupo que faço parte. Enquanto volto o olhar para quem são eles: aos poucos, vou tornando visível quem sou eu? Qual o meu papel diante do grupo? Qual o significado das representações deles enquanto pessoa e profissional nas minhas próprias representações? Começo a ver mais de perto os saberes, os valores, as contradições, os sentimentos que permutam nosso individual e o nosso coletivo, e as repercussões em nossa constituição enquanto professores formadores de futuros professores. Desta forma, fui encontrando respostas esclarecedoras sobre quem somos nós, enquanto professores formadores da URI.

Esse primeiro momento possibilitou a caracterização dos docentes atuantes nos Cursos de Licenciatura, considerando todos os cursos oferecidos em 2003, iniciando pelos dados pessoais e profissionais

indagando os seguintes elementos: idade; sexo; estado civil; residência; tempo de serviço; tempo de atuação na instituição; tempo de atuação no Ensino Superior; formação acadêmica na graduação e repercussões na docência no ensino superior; formação em nível de graduação e pós-graduação e repercussões na docência no ensino superior; publicações, motivações quanto à continuidade da formação; exercício de atividades profissionais paralelas à docência; na universidade ou fora dela; como ingressou no ensino superior; regime de trabalho; diversidade de disciplinas e cursos em que atuou; níveis de satisfação em relação à profissão docente; níveis de satisfação em relação à universidade; níveis de satisfação em relação aos seus colegas docentes; níveis de satisfação em relação aos alunos; competências pessoais e profissionais consideradas indispensáveis à docência; tempo de experiência na educação básica, atividades desenvolvidas além da docência (projetos de extensão/pesquisa); compreensão sobre origem da formação pedagógica; principais condições para ser professor de licenciatura, conforme questionário, no anexo 1.

Com os dados obtidos, estabeleci o mapeamento das informações no sentido de organizar um referencial sobre os professores formadores, buscando promover uma análise a fim de contribuir para conhecer melhor esses atores anônimos em busca de pontos de referência para a compreensão do processo identitário do grupo. De forma mais específica, detectar o significado de ser professor, ser professor do ensino superior, ser professor do curso de licenciatura e, por conseguinte, formador de professores no contexto da URI.

A rota do olhar vai em direção aos diversos movimentos do percurso de vida profissional na instituição, representados pela ação particular que

envolve o processo formativo e a trajetória do “ser pessoa/profissional de cada professor”. Nesta perspectiva, a construção da identidade profissional dos professores constitui uma unidade e diversidade, singularidade e multiplicidade. Quem sou é uma questão inseparável de quem somos, de onde vivemos e estamos e para onde vamos. A identidade profissional, nesta visão, fundamenta-se em um universo cultural de multireferencialidade. Os professores, segundo Mizukami (1996), ao longo de suas interações sociais institucionais, geram quadros de referências, de forma que as novas concepções são determinadas pelo contexto e pela esfera pessoal, de modo dinâmico, sendo ancorados por valores.

O cenário institucional compõe elemento fundamental e pano de fundo para o entendimento das ações compartilhadas e para a compreensão de como se vive a docência na instituição. A formação e os percursos de vida profissional na instituição constituem nesta fase da pesquisa, fonte e parte significativa de uma ampla rede de relações, capaz de sublinhar traços do processo identitário do grupo. O processo formativo é entendido como espaço de ação que envolve laços de implicação consigo mesmo, com os outros e com a instituição capaz de promover transformações, permeados por um conjunto de interconectores de vias, envolvido pela presença constante de dialogicidade e reciprocidade, mesmo quando os atores não possuem consciência do fato.

A identidade é concebida como caminho indicador, que deixa marcas e rastros no dia-a-dia, estabelecendo alguns indicativos orientadores dos rumos seguidos, abrindo possibilidades para a criação de novos caminhos e novas características, envolvendo um permanente caminhar em busca de uma identidade em movimento, em processo de criação e recriação durante

o trajeto partilhado. As marcas deixadas penetram o nosso viver. Um grupo de trabalho se constitui pela vivência, pelas mediações pessoais, profissionais e institucionais que se estabelecem. Somos enquanto grupo, um complexo de objetividade e subjetividade. O que seremos envolve uma rede de significados e influências mediadas pelas interações do contexto vivido.

A vida pessoal e profissional no ambiente de trabalho de acordo com Abraham (1986), envolve um contínuo de implicações e mudanças de ordem pessoal e coletiva, tornando difícil que o professor seja capaz de viver a docência num *eu* particularizado, desvinculado dos outros *eus* e do contexto de trabalho, que está envolvido. Neste sentido, o professor compreende um “todo”, articulando emoção, afeto, pensamento, comportamento, valores, conhecimentos... envolto em um passado e um presente que circunscrevem cotidianamente a sua pessoa. O cotidiano, segundo Pimentel (2001, p.23), “(...) constitui o locus da intersecção dos processos sociais e da subjetividade individual, (...) estando presentes a biografia social do homem, da cultura, das ideologias e dos fenômenos sociais em geral. O desenvolvimento pessoal e profissional pressupõe o desenvolvimento de uma cultura de interação, mediação e de colaboração entre os professores”.

Dessa forma, os elementos característicos das condições de trabalho foram permeados a fim de compreender o percurso profissional trilhado pelos professores na instituição. Sendo assim, a rede de relações e envolvimentos pessoais e coletivos foram tecidos paralelamente ao contexto histórico e singular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santiago.

As questões levantadas no questionário e as constatações evidenciadas foram traduzidas em percentuais estatísticos, representados através dos gráficos presentes no anexo 3. A abordagem interpretativa dos dados são tecidos paralelamente ao contexto de trabalho.

A universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI é uma instituição de ensino superior, comunitária e “multicampi”, que tem por objetivo formar profissionais éticos e qualificados em seus cursos de graduação e pós-graduação, capazes de construir o conhecimento, promover e intercambiar a cultura em todas as suas formas e modalidades. Tem como meta, expressa no Projeto da Universidade, desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humana.

A aspiração de construir a Universidade se arrastou por vários anos. Foi o DGE/38³ quem estipulou os delineamentos iniciais básicos do que viria ser, pela própria dinâmica sociocultural, o mapeamento definitivo de hoje. A URI parte da diversidade de seus campi em busca de unidade exigida de uma instituição que, embora multicampi, comunga um mesmo projeto. O parecer 285/92, de 06/05/92; homologado pela Portaria nº 708 de 19/05/1992, do D.O.U, de 25/05/92, reconhece a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, caracterizada como Universidade Comunitária.

Em 1969 foi fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santiago, que iniciou efetivamente suas atividades em 1970, como Extensão da UFSM, com os cursos de Letras e Estudos Sociais. Em dezembro de 1975, através do Decreto nº 76.790, foi reconhecida a FAFIS,

³ Distrito Geo-Educacional 38, divisão efetuada pelo MEC para agrupar as IES isoladas no Estado.

mantida pelo Fundo Educacional de Santiago –FESAN. Em 1993, através do Parecer nº 0069.03/JUN/93 de 23 de outubro, foi aprovada a transferência do Patrimônio do FESAN para a FURI (Fundação Regional Integrada). Em 02 de agosto de 1994 a Portaria do MEC 1161/94 aprovou a inclusão do Campus de Santiago.

Os cursos de licenciatura sempre estiveram presente na história da Universidade (antiga FAFIS) e neste momento estão sendo solidificados e ampliados gradativamente. Nesta abrangência de olhares para a contextualização histórica, que enquadrar os professores.

Fazendo uma primeira inferência sobre o Gráfico(1) correspondente a idade dos professores é possível constatar que 40% do grupo pesquisado estão compreendidos na faixa etária superior a 45 anos. Retomando os questionários e o gráfico 10, verifiquei que a maior parte deles 28,6% tinham vínculo de trabalho com a antiga instituição (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santiago) e permaneceram na URI -tempo de serviço na instituição compreendido entre 11 anos à mais de 21 anos, fazendo parte do processo de inovação, transformação e crescimento da mesma. Continuando a análise do gráfico 10, é possível compreender o crescimento da instituição em termos de implantação de cursos de licenciatura, pois 71,4% dos professores possuem menos de 10 anos de serviço como docente. Destes, 51,4% possuem menos de 5 anos.

Relaciono inicialmente a realidade descrita à história da própria instituição, que ainda muito “jovem” caminha em movimento vertiginoso de crescimento e assim, ampliando o quadro de pessoal. A instituição percorre seu caminho de desenvolvimento alicerçada na esperança de futuro promissor para a sociedade local. Representa a realização do sonho

de muitos jovens e adultos que, sem a presença da Universidade, estariam fora do processo de ensino e de aprendizagem em nível superior, dada a dificuldade de locomoção para as cidades vizinhas (Santa Maria, Santo Ângelo, Alegrete e São Borja).

Outra perspectiva que a instituição trouxe para a comunidade foi a esperança de mercado de trabalho. A URI - Santiago no seu tempo de existência (11 anos), diante do processo de transição de faculdade isolada para universidade, tem se constituído em um marco fundamental para a comunidade em termos de desenvolvimento social, cultural e tecnológico.

Esse movimento ondulatório e transformativo da instituição passa a ser um desafio também para esses professores, que perplexos deslumbram o olhar para o crescimento emergente da instituição em termos humanos, físicos e de expectativas dos grupos atuantes na instituição e dos grupos comunitários que clamam por qualidade, promovendo um fluxo incessante de incertezas e de indagações de cunho pessoal e coletivo.

O progresso e o desenvolvimento constante na instituição promovem desafios permanentes para a comunidade universitária, emergindo a necessidade de análise do processo de mudança, suas implicações curriculares, organizacionais, profissionais e didáticas. As transformações ocorrem também na vida profissional dos docentes que, conseqüentemente, causam um efeito também na *dimensão pessoal* (MARCELO,1999), provocado pelo impulso constante de renovação e inovação presente na instituição.

O olhar para o professor enquanto pessoa em constante movimento de mudança faz suscitar a idéia de “aprendizagem”. Isso implica pensar sobre a dinâmica de tais metamorfoses, tendo em vista os mecanismos internos e

externos atuais de provocação de mudanças no contexto universitário. O desenvolvimento em expansão contínuo, desafia a todos, exigindo partilha de projetos e envolvimento pessoal e profissional, não só em questões de cunho pedagógico, de formação continuada como também no envolvimento de ordem econômica.

O movimento descrito tem implicado num contínuo processo de comprometimento dos professores com o desenvolvimento da instituição (assunto de pauta das reuniões pedagógicas e administrativas, promovidas pelos dirigentes da instituição), diante dos desafios e a instabilidade que ronda o cenário pós-moderno em termos econômicos e sociais. Fato que, tem desafiado a todos na busca de alternativas criativas no sentido de viabilizar o processo de ampliação e expansão da Universidade, mediante as dificuldades financeiras; reflexo da situação econômica do país e do mundo.

Considerando os dados gerais em relação ao Gráfico (1), destaco que em termos de idade a maior parte dos professores analisado, situam-se na faixa que vai dos 36 a 55 anos 57,1%, fase denominada na abordagem psicossocial, em termos de ciclo vital por Erikson (1985, 1998) de fase da adultez. Caracterizada como um período marcado pela dialética existencial, que envolve uma ação de generatividade *versus* estagnação. A dimensão da generatividade é marcada pelo compromisso e a responsabilidade e cuidado com o desenvolvimento do outro e com o seu próprio. A referida fase é fundamentada pela capacidade de gerar vidas, produzir algo (produtos e idéias), cuidar de algo, preparar as próximas gerações.

De acordo com o ideário eriksoniano, as pessoas que são capazes de olharem para fora de si, para a família e para os outros que lhe são

significativos terão a sensação de estarem contribuindo para as futuras gerações, mantendo uma vida íntima sem culpa e com orgulho de suas realizações e de suas produções (trabalho - filhos, alunos e demais afiliados). No pólo oposto da referida fase, encontramos a estagnação, compreendendo a possibilidade do adulto estabelecer resistência em relação ao seu compromisso com elementos ativos de sua geração. Na vida adulta é preciso criar/produzir e a falha em adquirir um senso de produtividade geralmente leva a estagnação psicológica.

No caso dos professores pesquisados, os desafios oriundos da dinâmica institucional suscita a partilha das intenções em direção ao fortalecimento da instituição, provocando ações profissionais e pessoais de enfrentamento das possíveis dificuldades promovidas pelo advento do desenvolvimento emergente. A dinâmica descrita exige alto grau de motivação e de implicação (Heller, 1982) dos professores, com o seu próprio desenvolvimento, com o desenvolvimento do outro e com o desenvolvimento institucional. A inclinação dos professores para a geratividade vem sendo significada por Isaia (1992, 2003 a ,b), que no seu entender, envolve o uso consciente da responsabilidade na condução dos alunos. O conceito de professor gerativo emerge também nas narrativas da Tese de Doutorado de Maciel (2000).

A implicação descrita envolve comprometimento com a comunidade local, exigindo competência, criatividade e criticidade. Ser professor formador de professores em uma cidade pequena como Santiago, significa revelar-se... envolver-se....comprometer-se... Não é possível educar no anonimato. De acordo com Nóvoa⁴ “Ser professor implica um corpo-a-

⁴ Nóvoa, António. Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater. Entrevista. Revista Pátio. ARTMED. Ano VII . nº 27. Agosto/outubro 2003

corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa própria vida. Implica um esforço de reflexão e de partilha”.

A maior parte dos professores 71,4% atuantes nas licenciaturas são do sexo feminino (Gráfico 2), fato que reforça a idéia da feminilização da função docente, presente no imaginário da sociedade e na realidade da profissão, instituída pelo legado histórico da trajetória docente. A profissão docente nos cursos de licenciatura ao longo dos anos tem uma forte presença das mulheres no contexto de trabalho.

Durante minha trajetória profissional de 20 anos na rede pública e privada, pude constatar um número reduzido de professores do sexo masculino envolvidos com a Educação Básica. Os baixos salários, o desprestígio atribuído aos cursos de formação e aos professores na atualidade constituem inicialmente indicativos de uma profissão “pouco recomendada” para quem deseja prestígio e compensação financeira significativa pela atividade desenvolvida. Atividade exercida e considerada por “alguns professores” como “bico”, na grande maioria exercido por profissionais liberais. Um olhar para a sala de aula no contexto dos cursos de licenciatura, demarca a presença esmagadora das mulheres como optantes pelos referidos cursos.

A trajetória profissional trilhada pelos professores da instituição compreende um movimento bastante peculiar, a maioria optou na graduação por curso de licenciatura. A forma de ingresso destes docentes deu-se, predominantemente, através de convite, levando em conta o *curriculum vitae* do professor e a prática anterior em outros níveis de ensino (educação básica).

Alguns professores já tinham vínculo com este grau de ensino, no entanto, a grande maioria está se lançando a esta atividade pela primeira vez, o que torna o contexto de trabalho heterogêneo em termos de interesses e idéias. Outro fator relevante para a o convite, foi e está sendo; os cursos de pós-graduação (especialmente o mestrado), pois os professores oriundos da (FAFIS), na época da fundação da universidade não possuíam determinadas titulações específicas (especializações) e mestrado, necessárias para a efetivação do tripé da função universitária: Ensino, Pesquisa e Extensão.

A preocupação com a qualificação via cursos de pós-graduação, leva em conta a preocupação da universidade em atender às exigências da LDB (9394/96), que estabeleceu um prazo máximo de oito anos (2004), para que as IES tenham um terço de seu quadro docente com titulação acadêmica equivalente ao mestrado ou doutorado. O que reforça a idéia de mudança institucional, tendo em vista que esses critérios não eram levados em conta na antiga instituição.

Destaco no entanto, que a instituição tem incentivado gradativamente os professores que pertenciam ao grupo da antiga instituição, para a busca de formação em nível de mestrado e em alguns casos ao doutorado. Incentivo que foi correspondido por “alguns professores”, hoje mestres (6), doutores (2) ou futuros mestres (1) ou doutores (1). Na grande maioria, alunos dos cursos de mestrado da UFSM. A busca de um olhar sobre a agência de formação em nível de pós-graduação constituiu outro dado significativo na caracterização dos professores, pois não só os “antigos professores” como “os novos”, na grande maioria (8), concluíram o mestrado na UFSM. Qual a repercussão destas constatações na vida

institucional? Que significados essas histórias formativas traduzem para a vida profissional? Não tenho certeza se encontrarei respostas mais significativa para os questionamentos, no entanto eles não podem deixar de se materializar, pois configuraram em um dado que me causou surpresa. Esses números, poderão ser ampliados após a seleção do mestrado para o ano de 2004 da UFSM.

Em termos de titulação, o quadro atual está composto basicamente de 47,1% de Mestres e 44,1% de Especialistas, estes últimos, profissionais que segundo os dados do questionário, constitui-se de professores com forte vínculo com a Educação Básica (aposentados ou que ainda estão vinculados com a rede estadual e privada). O fato reforça a idéia da relação alargada de vínculos da prática docente na educação básica, dos professores formadores. O que pode explicar o número significativo de especialistas no contexto da docência nas licenciaturas. Demarcando um *forte indício* de que a prática, enquanto professor na educação básica, tem se constituído em um significativo critério da instituição para o exercício nos cursos de formação de professores (Gráfico 4).

A universidade, como já mencionei, tem conseguido ampliar a qualificação do corpo docente. Principalmente através do esforço pessoal dos professores que têm buscado aprovação nos cursos de mestrado e doutorado, em Universidades Federais. Em contra partida, têm buscado auxiliar com a concessão de redução de horário e com a organização de horários de trabalho compatíveis com as horas de estudo. Tarefa que tem exigido a estruturação de “estratégias” da direção no sentido de driblar as dificuldades financeiras, negociando com os professores a respeito do

momento possível para o afastamento, exigindo por parte dos mesmos, algumas vezes, renúncia imediata de planos.

Existe também a preocupação com a formação em serviço (continuada) por parte da direção acadêmica e administrativa do Campus. Duas vezes por ano (em período de recesso acadêmico), os professores são reunidos para discutir, refletir e pensar sobre temáticas que envolvam aspectos de ordem pedagógica, refletindo sobre a prática. Nestes encontros é reforçada a idéia de que a coordenação dos cursos promova e incentive espaços de ampliação de debates. O fato demonstra que a preocupação da universidade não tem sido apenas no sentido de cumprir às exigências da LDB 9394/96, em relação a titulação e carga horária, mas incentivar a formação continuada via reflexão crítica da ação.

O campo de atuação profissional constitui outro dado muito significativo se levarmos em conta o número de professores que trabalham em outros níveis de ensino. O Gráfico 21, revela que 65% dos professores atuam ou atuaram na Educação Básica. Em relação Ensino Fundamental 40% destacaram possuir algum tempo de experiência e continuam atuando (22,9%). Em relação a atuação no Ensino Médio 77,1% revelam ter atuado ou ainda atuar. Quanto a situação atual, 54,3% estão em exercício. O tempo de experiência é bastante diversificado, o maior grupo 17,1% está compreendido entre 4 a 10 anos (Gráficos: 22-23-24-25-26).

Pelas características apresentadas acredito estar justificado um dos motivos pelo qual 54,3% dos professores atuarem como horistas, já que apenas 28,6% atua em tempo integral - 40 horas e 14,3% em tempo parcial - 20 e 30 horas. Os professores, na grande maioria, dividem o tempo da

docência universitária com a docência na educação básica (escolas da rede : públicas e privadas). (Gráfico 8-9)

Considero bastante significativos os dados acima para a investigação/formação, uma vez que a destinação do trabalho do professor de licenciatura é formar professores para o ensino fundamental e médio. Acredito que o vínculo do formador com o campo de trabalho do futuro professor possa contribuir para que a mediação de conhecimentos sobre a realidade escolar seja mais realista e efetiva. No meu entender, os pilares de sustentação do papel do formador de professores perpassa pelo campo dos conhecimentos científicos/pedagógicos e pela vivência prática da realidade. A ação reflexiva, produtora de novos saberes, compreende um complexo que envolve teoria e prática. Elementos indispensáveis no processo formativo dos formadores e dos futuros professores.

Ainda referente a questão de vinculação com a educação básica, 33,3% dos professores quando questionados sobre a produção acadêmica (Gráfico 36), fizeram referência de sua participação em palestras para a rede escolar. O que demonstra um forte vínculo com a comunidade escolar. As trocas constantes do professor formador e o contexto de trabalho dos futuros professores constitui, no meu entender, uma rica fonte de experiência, dotando o professor de informações sobre o cotidiano da Educação Básica. Essas informações ressignificadas na teoria constituem espaços de interação e aprendizagem.

O contato ainda é fortalecido pelo envolvimento de 66,7% dos professores de licenciatura, com atividades acadêmicas de orientação de estágio profissional, participação em projetos de pesquisa , orientação de trabalho de conclusão de curso e orientação de projeto de extensão (Gráfico

18). Acredito que, a docência vivida em outros níveis de ensino carregam marcas pessoais e profissionais importantes para a configuração do processo formativo dos formadores de professores e para a mediação das referidas atividades.

O percurso anteriormente trilhado constitui uma teia particular de ações, opções e modos de ver a docência, que cruza e entrecruza a trajetória pessoal e profissional vividas no passado, no presente e no futuro de forma contínua. Segundo Isaía (2002, p.155), “(...) o exercício da docência é elemento constitutivo do processo formativo dos professores e para desvendá-lo é necessário detectar alguns dos condicionantes que refletem o modo como o mesmo é vivido por estes sujeitos”. De acordo com esse ideário, a vinculação com a rede de ensino parece ser um destes condicionantes, mesmo que a realidade dos professores seja diferente nas duas instâncias profissionais e institucionais.

As experiências mencionadas, principalmente o exercício da docência na educação básica, constituem elemento do processo formativo destes professores. Existe neste espaço compreensões diversificadas de modos de ver e viver a docência, pois carregam um mundo vivencial de aspectos pessoais, profissionais e institucionais muito peculiares e, portanto, significativos. Viver a docência com crianças e adolescentes na rede escolar é diferente de viver a docência com adultos na universidade. No entanto, essas experiências quando vividas pelo formador dão um colorido especial para a mediação na formação de professores.

A experiência pessoal vivida nas diferentes instâncias profissionais constituem espaços de construção pessoal e profissional, deixando marcas, estabelecendo caminhos e modos de conceber a docência. Acredito

inicialmente que esse “conhecimento da realidade escolar” socializado na sala de aula, pelo formador, poderá reverter numa negociação mais adequada em relação aos conflitos e dilemas enfrentados pelos alunos, futuros professores. O conhecimento prático em situações do contexto da educação básica, a vivência das dificuldades e dos dilemas enfrentados na prática, quando mediados, podem servir de meios de aprendizagem para os futuros professores. Deveriam no meu entender, serem problematizados e ressignificados através da pesquisa.

A formação permanente na instituição tem uma característica que visa a reflexão sobre as experiências pedagógicas. No entanto, algumas dificuldades são encontradas tendo em vista que a maior parte dos professores atuam como horistas, e estes na grande maioria, implicados com a docência em mais de uma curso (Gráfico 11). Isso, muitas vezes, dificulta a participação ativa nos encontros pedagógicos promovidos pelos coordenadores de curso. Outro fator relevante para as dificuldades em relação aos encontros pedagógicos é o acúmulo de funções na universidade. Foi possível verificar que 61,8% dos professores estão implicados especialmente com a docência, no entanto, 38,2% estão envolvidos com outras funções além da docência, inclusive acumulando mais de uma função (Gráfico 16).

As atividades constatadas apresentam uma carga horária de trabalho elevada, tendo em vista as atividades desenvolvidas na instituição e as atividades paralelamente desenvolvidas em outras instituições. Quanto aos professores horistas, envolvidos de forma especial com a docência em sala de aula, não possuem tempo institucional para tarefas indispensáveis para a ação docente: leituras, preparo das aulas, correção de trabalhos e outras. O

fato relatado já foi anteriormente constatado por Maciel (2000), em sua tese do doutorado, ao pesquisar a realidade dos professores de outra IES. O que parece apontar uma característica comum de sobrevivência das universidades comunitárias, que diante da necessidade de enfrentamento às dificuldades econômicas e ao processo acelerado das reformas educativas se vê diante de algumas contradições.

Pensando sobre dados relativos à docência, a maioria dos professores lecionam entre três ou mais disciplinas 60%, sendo que 28,6% estão envolvidos com mais de quatro, em cursos diversificados. Destes docentes 60% atuam sempre com a mesma disciplina e nos mesmos cursos e a grande maioria dos professores consideram existir relação entre a formação acadêmica e as disciplinas que ministra (Gráficos 11-13-14-15). A carga horária efetivamente lecionada na semana demonstra uma acentuada atuação com as tarefas relativas à docência, tendo em vista que 68,6% dos professores estão semanalmente de 11 à 24 horas envolvidos com a sala de aula (Gráfico 12).

Uma primeira questão que pode aqui ser levantada, diz respeito ao resultado da diversificação de atividades docentes. Inicialmente, acredito que essa diversificação possa possibilitar a ampliação de um horizonte mais amplo de atuação, envolvendo um nível de busca e de um olhar interdisciplinar. No entanto, acredito que também possa estar favorecendo a efetivação de estratégias docentes, com ênfase na repetição e a na transferência dos conteúdos disciplinares; tendo em vista a falta de tempo para a preparação das aulas.

A situação constatada coloca no centro da trajetória dos professores a preocupação com as condições de trabalho. O excesso de atividade docente

pode dificultar a interação com os diferentes grupos de trabalho e a disponibilidade para ações de envolvimento crítico/criativo com a preparação das aulas, participação de encontros nos diversos cursos a que pertence, implicação e envolvimento com os alunos e com a comunidade.

O que aguça o meu desejo de compreender como os professores percebem o seu papel formativo? Quais os significados de ser formador, construídos ao longo da trajetória de formação? Que significados os professores mediam aos seus alunos, no contexto da docência sobre o “ser professor” ?

Continuando a análise dos dados, os professores quando questionados sobre se sua atuação na licenciatura leva em conta a realidade da educação básica, 80% dos professores dizem levar em conta a referida realidade (Gráfico 46). De forma mais direta, quando perguntado sobre o que o professor visa durante a docência nos cursos de licenciatura, a opção desenvolver conhecimentos pedagógicos para a condução do processo de aprendizagem obteve 62,5%, seguida da opção formar professores para a Educação Básica com 18,7%, estas duas opções quando integradas à escolha de mais de uma opção, fica significativamente ampliada, 78,1% e 34,3% respectivamente (Gráfico 47). De forma surpreendente, a opção desenvolver o conteúdo específico de sua área de conhecimento contou apenas com 15,6%. A referida opção foi demarcada pela concomitância das duas opções.

A implicação com a condução pedagógica e a formação de professores indica a vinculação dos docentes com os rumos da educação básica. A referida preocupação, no meu entender, caracteriza o olhar dos professores para as questões formativas, que envolve responsabilidade com

a formação inicial para o ensino fundamental e médio. Característica indispensável à prática dos formadores de professores. Diante disso, questiono: os dados constatados estariam relacionados com o vínculo dos professores de licenciatura na docência da educação básica? Dessa forma, estariam os conteúdos específicos da área de conhecimento sendo mediados a partir da idéia de superação entre disciplinas de conteúdos específicos e formativos? Os conteúdos específicos das disciplinas estariam possibilitando a transposição destes para o domínio do conhecimento escolar?

A formação pedagógica no ponto de vista da grande maioria dos professores 74,3%, é de responsabilidade concomitante das disciplinas pedagógicas como um todo e do curso de licenciatura de forma integrada (Gráfico 44). Quando questionados se os cursos de graduação e pós-graduação são suficientes para a docência superior , a grande maioria respondeu em parte 62,9%, um grupo também significativo 25,7% considera que não são suficientes (Gráfico 45). No entanto, quando questionados se a formação acadêmica trouxe subsídios para a docência no ensino superior, 82,9% dos professores respondeu que sim (Gráfico 37).

As respostas sugerem que os professores dos cursos de licenciatura acreditam que o curso de graduação oportunizou um repertório capaz de fornecer uma base para a sua atuação no ensino superior. Pergunto-me se estariam, neste momento fazendo referência ao domínio de conteúdos de aprendizagem, uma vez que a graduação não discute a formação de professores para a docência superior e sim para a educação básica? A constatação demarca novamente os resultados de pesquisas anteriores (ISAIA 2000, 2002, MACIEL, 2000), que caracterizam certa ausência de

compreensão dos professores sobre seu despreparo em termos de formação específica para a docência universitária.

O forte envolvimento com o processo de ensino parece sinalizar alguma preocupação com a formação, pois quando questionados se a graduação e a pós-graduação são suficientes para a formação docente no ensino superior, apenas 11,4% dos professores consideram que sim. Acredito ter encontrado novamente “um elo de possibilidade”, para o desenvolvimento contínuo do processo formativo dos professores na instituição (Gráfico 45).

A idéia de não estar pronto traduz a possibilidade de construção permanente. Várias histórias de formação podem ser escritas e reescritas a partir da mediação da história individual e coletiva presente na instituição. A própria instituição enquanto espaço (trans)formativo constrói gradativamente a sua história. A trajetória institucional, por hora, em plena rota de desenvolvimento, traduz a possibilidade de um movimento progressivo também para os professores. A caminhada institucional envolve um contínuo percurso de construção e de desconstrução. Viver na URI é diferente de viver na FAFIS, pois exige a elaboração de um repertório de conhecimentos, que envolvem aspectos de ordem afetivos, valorativos e éticos. Dar continuidade e compreender as mudanças exige profissionais em constante formação, abertos para o novo e para a descoberta de elementos criativos.

Um grupo significativo de professores reforçam a idéia de estar aberto para a formação constante, pois quando perguntados sobre quais as principais condições para ser um(a) professor(a) de licenciatura, as opções elencadas traduzem as seguintes idéias: atualização e formação continuada,

conhecimento e domínio do conteúdo, ser ético, flexibilidade e criticidade. (Questões abertas 3, anexo 3).

A busca por melhores condições de trabalho perpassa pela busca de qualificação, envolvendo um contínuo processo de aprendizagem. Dar continuidade aos estudos constitui meta para 60% dos pesquisados. No entanto, atualmente apenas 19% estão com cursos de pós-graduação em andamento. O sonho de continuidade parece ter sido adiado. Quais seriam as reais causas? (Gráficos 6-7).

Uma questão que tem perpassado minhas reflexões diz respeito ao nível de envolvimento dos docentes e dos acadêmicos com a questão da produção acadêmico-científica. Os dados levantados apontam para uma estreita visão sobre o espaço de produções científicas. Inicialmente os professores não consideram as ações aliadas ao ensino como atividades de pesquisa e extensão. Apenas 48,6% dos professores responderam afirmativamente sobre seu envolvimento com projetos de extensão, e destes, 31,5% tem participação como coordenador. Em relação aos projetos de pesquisa 51,4% mencionam sua participação e 40% coordenam os referidos projetos (Gráficos 19-20-28-29).

Projetos financiados por órgãos financiadores são restritos. Apenas 25,7%, desses envolvem projetos de pesquisa como: PBIIC-4, PROBIC-2, URI-3, ADIMB-1, DNPM-1, CNPq-2, FAPERGS-1 e CAPES-1. Já nos projetos de extensão esse número se reduz para 17,1%. As pesquisas relacionadas são: URI-5, PROPEG-1 e CIAPEX-1 (Gráficos 30-31 e questões abertas 2-3).

Os dados acima ao mesmo tempo que reforçam a ideia da pouca produção científica, estabelece no meu entender uma boa perspectiva para

que a instituição possa mediar oportunidades de encontros de estudos no sentido de que a pesquisa e a extensão venham se constituir num processo articulado com a sala de aula. Os alunos e professores devem desenvolver uma prática reflexiva, envolvida com e para a comunidade a fim de estabelecer uma real compreensão do contexto de trabalho do futuro professor. O caminho no meu entender já está sendo construído, se levarmos em conta o vínculo dos profissionais com a rede de ensino.

O tempo deve ser melhor equacionado na instituição, o professor precisa de espaço para produzir e posteriormente divulgar a sua produção. No gráfico 36, ficou constatado que os professores divulgam muito pouco suas experiências, pois apenas 6,0% utilizou capítulos de livros na produção acadêmica e 27,2% escreveu artigos.

Considerando a inter-relação entre a dimensão pessoal e profissional presente no processo formativo, destaco o nível de motivação dos professores em relação à profissão docente, pois de modo geral, os professores consideram-se satisfeitos 45,7%, seguidos de um outro grupo que consideram-se plenamente satisfeitos 34,3%. Em relação à universidade como um todo, consideram-se: muito valorizados 17,1% e valorizados 51,4% (Gráficos 40-41).

Em relação aos colegas do curso em que atuam, consideram-se valorizados 65,7%. Quando questionados se tivessem que optar novamente pela profissão docente, 97,1% dos professores respondeu que sim, reforçando a constatação da motivação presente no grupo (Gráficos 42-43). Os referidos níveis elevados de motivação profissional (professor universitário) também foram constatados por Maciel⁵ e Isaia (2002). A

⁵ Maciel, Adriana. Formação na Docência Universitária? Realidade e Possibilidades a partir do Contexto da Universidade de Cruz Alta. Tese de Doutorado. Santa Maria 2000.

alta motivação em relação à profissão docente, no meu entender, tem também a forte influência do prestígio que a URI Santiago vêm conquistando na região. Ela tem sido considerada a alavanca de desenvolvimento sócio-econômico-cultural.

A universidade tem articulado propostas e programas para o desenvolvimento regional da área de sua abrangências, considerando que a microregião de Santiago pertence a região central gaúcha. Outro fator preponderante no meu entender, é o orgulho de pertencer a uma Instituição comunitária e “multicampi” e saber que o sonho de algumas pessoas muito especiais, principalmente da professora Ayda Bochi Brum⁶, tem se constituído numa fonte inesgotável de progresso. A URI tem se constituído em um grande empreendimento cultural/social e econômico para toda região.

Com o intuito de verificar como os professores percebem a inter-relação existente entre a dimensão pessoal e profissional, o grupo foi indagado sobre as competências individuais (pessoais) indispensáveis à prática pedagógica. Dentre as alternativas que foram consideradas mais significativas, os professores fizeram a seguinte opção por: compromisso com o desenvolvimento do outro (92,4%), honestidade intelectual e pedagógica (77%), flexibilidade frente à situações novas (54,9%). As duas alternativas consideradas mais significativas foram também constatadas por Isaía (2000, 2002) e por Maciel (2000). A preocupação com o outro parece constituir elemento central da atividade docente (Gráfico 38).

Em relação às competências profissionais indispensáveis à prática pedagógica, na visão dos professores, encontram-se as opções: domínio da

⁶ Idealizadora do Projeto de Transformação da Universidade e Diretora Geral até 2002.

área específica (100%), organização e planejamento de ensino (44,4%), espírito crítico (33,3%), ética profissional (33,3%), opções como diálogo, utilização de sua produção nas aulas que ministra, reflexão sobre a sua prática, preocupação com a transposição do domínio específico de sua disciplina para o conhecimento escolar do Ensino Fundamental e Médio, também foram destacadas (Gráfico 39). Na questão aberta, fato que se repete quando pergunto quais as competências (condições) necessárias para ser um professor de licenciatura, em relação a esta questão, a atualização e a formação continuada, bem como ser ético e ter flexibilidade foram os itens mais mencionados pelos professores.

A participação em encontros científicos é bastante significativa, pois 85,7% referendaram que comparecem aos referidos encontros, o que demonstra preocupação com a formação permanente. Quando perguntados com que frequência comparecem 48,6% escolheram a opção seguidamente e 37,1% eventualmente (Gráficos 32-33). Em relação a questão referente as três modalidades de atualização científico-pedagógica utilizada com maior frequência pela ordem de preferência são: leitura de livros 93,3%, encontros científicos em área de conhecimento 53,3%, artigos em revistas especializadas 52,3%, o quarto item mais utilizado com (46,6%) é a consultas/contatos via Internet (Gráfico 35).

Os dados demonstram outra informação bastante significativa, pois como vimos anteriormente, 85,7% dos professores afirmaram participar de encontros científicos, no entanto os referidos encontros aparecem como uma segunda opção na busca de atualização científico-pedagógica, os livros ainda constituem a formas mais utilizada de estratégia de aperfeiçoamento. O item “Grupos de estudo” não foi escolhido como

modalidade por nenhum professor, o que no meu entender reforça a idéia do trabalho solitário do professor universitário, que media sua formação numa busca individual, que acaba visualizando e promovendo o engessamento dos currículos, compartimentando as áreas de conhecimento, perpetuando a desintegração curricular.

Questionados sobre as forma de envolvimento nos encontros o que constatei é bastante interessante, pois 60,1% dos professores participam como oficinairos. Uma segunda forma de participação mais ativa é a de comunicador de trabalhos 48,6%. Novamente perceber-se a partir dos dados, a forte relação dos professores com a comunidade educativa de outros níveis de ensino (educação básica), via oficina pedagógica (Gráfico 34).

Os dados discutidos e analisados, até o presente momento, retratam elementos indicativos do perfil institucional, caracterizam fragmentos de uma realidade e de uma identidade organizacional em movimento de crescimento, mudanças e inovações. Delineia também, a existência de algumas contradições no eixo do desenvolvimento da vida institucional. Para compreender melhor a realidade descrita, entrei em um segundo momento no contexto de vida subjetiva, através da análise da narrativas de sete docentes.

O referido momento, constitui-se em um espaço/tempo de negociação, para reflexão de experiências vividas no processo formativo dos professores enquanto pessoa e profissional, voltado principalmente para a trajetória pessoal/profissional constituída na instituição - URI, enquanto formador de futuros professores. A realidade descrita compreende fragmentos de histórias pessoais e acadêmicas vividas, o que sugere uma atitude de muito respeito e agradecimento diante de meus colegas

professores que aceitaram (com)partilhar seus saberes, emoções, sentimentos, sonhos, expectativas, contradições, diante da docência universitária, enquanto professor de licenciatura.

3. MARCAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS QUE ILUMINAM O CAMINHO CONSTRUTIVO DO SER PROFESSOR

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo... Quando fui... Quando não fui, tudo isso sou... Quanto quis, quanto não quis, tudo isso forma (...)

Fernando Pessoa (1980)

No decorrer da presente pesquisa, muitos caminhos foram feitos e refeitos pela pesquisadora em termos pessoais e profissionais. Não foi possível percorrer o caminho investigativo na ausência de implicação com o cenário pesquisado, não foi possível viver nas sombras estando inserida no cenário, fazendo parte da dinâmica interativa, ocupando e desempenhando um lugar específico na trama das relações cotidianas. O espaço por mim ocupado constitui um “lugar” específico na vida institucional, constitui um dos fios do processo identitário dos interlocutores. Acredito que é na coreografia desempenhada no dia-a-dia que nos constituímos professores e, de forma mais específica, professores formadores de professores.

Destaco inicialmente a idéia de que nossa vida... nossa história pessoal e profissional segue caminhos diversificados, caminhos sinuosos, caminhos que convergem para encontros com outros caminhos, estes repletos de contradições, estabelecendo uma relação existencial com os

destinos dos outros e caminhos que afirmam e reafirmam a trama do vivido. Enquanto artífices da vida institucional, nossas ações particulares constitui um movimento dinâmico de possibilidades de ação e de ocupação dos espaços, caracterizando um labirinto de possibilidades que continuam a desafiar nossa existência, enquanto pessoa e profissional.

Compreendi durante o período de coleta de dados: fundamentação teórica, levantamento do questionário, trabalho de entrevista e análise das falas dos professores, que nossas ações, nossas representações individuais vão delineando passo a passo um modo singular de ser, que está vinculado e implicado com a descoberta do outro, dando origem ao movimento que promove o encontro com o elemento constituído do “nós”. Somos diferentes, nos constituímos enquanto pessoa e profissional por caminhos diversificados, no entanto a existência dessa interação entre o que eu sou, de onde venho e de onde estou não se constitui desvinculadamente das interações que promovemos com os outros. Viver com os outros é (com)partilhar e aceitar a multiplicidade, pois não nos construímos no individualismo. Somos frutos de nossas interações vividas. Enquanto “pessoas” desenvolvemos papéis de agente ativo e potencializador de formas de ser e de viver, que de forma integrada e institucionalizada traz a noção de pertença, exigindo responsabilidade e compromisso com o outro e com a instituição.

Dessa forma, conclui que nos constituímos diferentes a cada dia, a cada relação que efetuamos. Somos afetados pelas relações que estabelecemos com os outros e ao mesmo tempo afetamos o desenvolvimento do outro. A constituição do nosso ser percorre caminhos irregulares, em constante transformação, na busca de direções diversificadas, que no

cotidiano equilibram e desequilibram nossa existência. É portanto, na dinâmica fluente da trama da existência que nossa subjetividade vai sendo delineada .

3.1 Luzes do caminho formativo: resgatando a emoção pessoal das representações vividas com professores fascinantes

Somos gente porque “pulsamos” entre os outros e o Outro que nos habita tributário daqueles, na nossa constituição sui generis de seres “geneticamente sociais”.

Esther Grossi (1994, p.217)

Pensar sobre o processo formativo dos outros, sobre a constituição de ser professor, sobre o processo dinâmico da construção de uma identidade profissional de professor formador e de forma mais específica formador de professores na URI, me fez pensar sobre os meus próprios espaços de lutas, me fez buscar e recuperar as representações de minha história pessoal, profissional e institucional.

Tornou-se impossível falar sobre a história formativa de outros professores, sem fazer e refazer um pouco da história pessoal, pois acredito que esta constitui em um caminho fértil para a formação. Segundo Oliveira, (2003, p.259), “a reatualização de certos traços marcados nos percursos da vida daqueles que escolheram a docência e, mesmo daqueles que, por um motivo ou outro, se tornaram professores universitários, reconstruídos nas narrativas, possibilitam a compreensão dos tempos e espaços de formação”.

Vivemos enquanto grupo de ação em permanente busca de sentido para a experiência de ser formadora de professores, a trajetória pessoal/profissional contém elementos significativos para a compreensão sobre

nossas motivações, nossos desejos e representações pela atividade formativa.

Os caminhos trilhados por mim, hoje, constituem representações do passado e do presente, neste sentido o passado exerce um ponto de referência significativo, pois o novo que se apresenta conserva muito do velho, que foi construído no interjogo das relações passadas, sendo significado e ressignificado nas relações do hoje. Existe nesse movimento do ontem e do hoje uma circularidade de saberes e conhecimentos que me torna sujeito ativo de minha própria pesquisa. Minha identidade pessoal / profissional se constitui no tempo, como produto das relações com os outros, o outro está permanentemente na minha pessoa. Pensar sobre os professores formadores da URI significa construir e revelar uma trajetória de implicação consigo mesmo e com o outro.

No percurso da pesquisa, não foi possível deixar de viver momentos de muitas reflexões sobre a minha constituição como professora nos diversificados níveis de ensino e, de forma mais atual, como formadora de professores, pois pensar sobre quem são os professores de licenciatura da URI e pensar sobre o que fazem, implica numa reflexão pessoal sobre minha atuação enquanto formadora de professores.

O encontro pessoal/profissional com a formação de professores aconteceu a dois anos, período que coincide com a minha aprovação na seleção do mestrado. O convite para deixar a coordenação pedagógica do Ensino Fundamental da Escola da URI, atividade que exercia há 8 anos, constituiu-se em um grande desafio e ao mesmo tempo a *renúncia* de continuidade de uma atividade profissional que dava muito prazer, na qual me sentia comprometida, implicada de forma inteira. O amor pela Escola

de Educação Básica dificultou muito a decisão ao enfrentamento da nova atividade profissional. Ir para a o Ensino Superior significava deixar de exercer atividade profissional na escola da Universidade, pois a referida atividade acontece de forma concomitante com a atividade profissional na Rede Pública de Ensino, com uma carga horária de 40 horas semanais.

Como professora formadora no Curso de Pedagogia, ao poucos fui familiarizando-me com o novo espaço da instituição, com as novas relações de trabalho e com a dinâmica de relações interpessoais presentes no contexto do nível superior, ao mesmo tempo iniciei a atividade de pesquisadora, observando e refletindo cotidianamente o contexto vivido. Fui ao encontro dos significados promovidos pela intrincada rede de relações, que envolvem um passado e um presente articulado com a pessoa de cada professor. Busquei muitas vezes na memória fatos, pessoas, conhecimento e experiências, pois ao ouvir e refletir sobre as vozes dos professores pesquisados, foi impossível não ouvir minha própria história, construída pela minha voz interior, que muitas vezes fez brotar a lembrança de momentos de grande significado pessoal/profissional.

Um destes momentos foi demarcado pelo sentimento de solidão, muitas vezes me senti só, muito só...no desempenho da nova atividade. O sentimento de solidão pedagógica, vem sendo denunciado por Isaia (1992; 2002 a; 2003a), que tem constatado nas pesquisas desenvolvidas a pouca valorização nas IES de espaços compartilhados de experiências e conhecimento pedagógico. Em Maciel (2000), este termo foi usado por um dos sujeitos da pesquisa, que ao ser questionado sobre como se sentiu em seu primeiro dia de trabalho no ensino superior, relatou sentir uma imensa solidão pedagógica. A causa deste sentimento estava ligada a falta de uma

mediação da Instituição e de alguém que o contextualizasse no trabalho a ser realizado.

Sou professora a 20 anos na rede Pública de Ensino, neste período atuei em todos os níveis da educação básica , no entanto a experiência de formadora é algo muito diferente, implica em aprender a aprender a ser professor em um nível de ensino para o qual não fui preparada. Muitas vezes me flagro pensando sobre o que é importante mediar, como fazer para que a minha atuação enquanto professora formadora de professores possa constituir-se em atividade significativa para o desenvolvimento de meus alunos, futuros professores.

Neste ponto coloco-me a pensar, como me tornei professora formadora de professores? Como me tornei professora do ensino Superior? Questionamento que vem se constituindo fonte de indagação de outras pesquisas (ISAIA, 1992, 2000, 2002, 2003; MACIEL, 2000; LEITE, 2003; LONGHII & KALIL, 2003; MASETTO, 2002; PIMENTA& ANASTASIOU, 2002; PIMENTA 2002b; OLIVEIRA, 2003)

Foi assim que refiz a minha trajetória, pensei sobre fatos e pessoas marcantes. Voltei ao tempo e optei inicialmente pelo encontro e reencontro com meus antigos professores. Lembrei de professores fascinantes... fascinantes professores...que foram importantes na minha vida formativa, pessoas que me ensinaram a sonhar... acreditar no meu próprio ser e na capacidade humanizadora do professor, enquanto pessoa e profissional. Identifiquei sete professores, sete vidas, que em diversificadas etapas da minha vida se fizeram presentes, mediando na linguagem cotidiana significados sobre a paixão de ensinar e aprender. Eles foram pessoas inteiras... professores inteiros, não tinham medo de se mostrar ... com

sutileza eram éticos, filosóficos, humanos, desejosos por formação para si e para “seus alunos”... Muito os amei e ainda os amo... guardo comigo o desejo de “ser enquanto professora”, um pouquinho de cada um deles.

Tenho convicção que os vínculos estabelecidos com eles foram sólidos e profundos e jamais serão esquecidos...*deletados*. Seus ensinamentos perpetuam em minha mente...às vezes em minhas ações e com certeza alicerçam minha existência enquanto pessoa e profissional. Tenho convicção que lembrá-los significa resgatar muitas aprendizagens significativas e ao mesmo tempo uma pequena homenagem, pois muitas vezes não socializamos nossas experiências humanas e profissionais, guardamos a sete chaves nossa história e a história dos outros, com os quais aprendemos a ser. Precisamos humildemente resgatar o outro com o qual aprendemos, precisamos prestigiar e valorizar o encontro com a paixão, com o entusiasmo, com a satisfação pela arte de ensinar e aprender, resgatando a dimensão da temporalidade em nossa vida.

Seguindo a linha do tempo, apresento sete professores fascinantes, acredito que ao apresentá-los realizo uma análise sobre o significado do papel dos professores na formação de seus alunos, independentemente do nível de ensino. Procuo demonstrar um pouco do encantamento do processo formativo, despertado no encontro com os referidos professores.

Flora... impossível esquecer Flora. Ela era realmente especial... angelical ... uma freira muito especial. Jamais esquecerei seu modo atencioso de falar, seu talento para resolver os “problemas infantis”. Coordenadora eficiente, professora encantadora... Ainda lembro do seu cheiro... do seu carinho...da organização da sala da pré-escola, das

orientações seguras diante das dificuldades.. das aulas de piano... da suavidade e docilidade da voz... do encantamento dos seus olhos diante das nossas peraltices ... dos passos sempre presente...do sorriso encantador... da alegria contagiante ... da sua vigília permanente e da mão segura para apoiar... Tudo ao seu lado tornava-se belo, havia muita cumplicidade e solidariedade. Os singelos momentos na sua presença, tornavam-se momentos de felicidade. Hoje, sinto-me tão distante dela e tão próxima ao mesmo tempo ... saudades!!!!

Cecília... Minha amada alfabetizadora... Atenciosa.. amorosa... dedicada... exigente... criativa... acolhedora...otimista... e entusiasmada pelo que fazia. Com ela aprendi a ler e escrever, numa pequena escolinha isolada, em um balneário de Santa Catarina. Aprendi a amar meus alunos de forma incondicional, respeitar a diversidade, confiar no potencial dos alunos e principalmente amar... amar a profissão. Aprendi (...) que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida que por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos(...) Freire,(2001p.67).

Vânea... Acreditava na capacidade dos alunos, preocupava-se com a construção do conhecimento e o desenvolvimento das pessoas que estavam a sua volta. Entusiasmo e amor pela profissão eram demonstrados diariamente através de suas ações. Seu olhar mirava para além dos muros escolares, incentivava a busca dos sonhos e dos desejos... “ir atrás” ..era o seu lema. Aquela pequena escolinha era conhecida pelos mérito de seus alunos e professores. Vânea era a grande responsável pelo sucesso.

Diretora incansável presente na escola inclusive aos finais de semana. Sua linguagem era extremamente afetuosa, com determinação buscava estabelecer relações afetivas no contexto escolar. Em suas visitas a sala de aula demonstrava desejo de ver nosso crescimento, jamais economizou sorrisos, atenção, carinho e amor. Havia muita liberdade, no entanto as regras de convivência eram clara, firmes e com muito equilíbrio emocional, eram cobradas. Foi a partir de seus incentivos que tornei-me consciente de minhas possibilidades... criei asas... alcei vôo... “Nós sabemos os motivos”, obrigada!!!

Evelize... Meiga.. exigente... sempre presente... alegre...preocupada com o destino da cada um dos alunos da escola. Orientadora educacional, entrou de mansinho na minha vida, e me fez entender a importância de sua atividade profissional. Muito desejei ser igual a ela. As sessões coletivas desenvolvidas em aula eram esperadas com muita ansiedade, pois ela falava sobre nossas emoções, nossos sentimentos... ela sabia nos entender, de forma muito sutil buscava garantir a otimização das interações vividas na escola. Acreditava em nós... despertava nossa confiança, e estimulava a criatividade e a criticidade.

Sydnei... Sereno, alegre, envolvente, inteligente, educado, exigente, criativo... Como suas aula eram interessantes. Para quase tudo, havia uma atividade integradora, um passeio, uma experiência. Estudar era muito fácil, bastava lembrar dos exemplos, dos slides, dos filmes e das explicações do próprio professor, que não media esforços para que todos fossemos capazes de aprender. Cotidianamente instigava nosso espírito

criativo, a problematização emergia das trocas e as respostas iam brotando das interações e das diversificadas fontes de pesquisa.

Heloísa... Talento, esforço, persistência, ousadia, autoconfiança, eram os ingredientes usados para driblar as dificuldades impostas, procurava despertar a curiosidade, incentivava a busca de respostas, para os questionamentos... Professora de minha graduação cujo nome jamais esqueci. Sua alegria era contagiante, dela brotava o desejo de viver sempre que possível na sua presença. Seu entusiasmo na sala de aula era fascinante e delineava sua paixão pela arte de formar. Sedutora, diariamente demonstrava sua felicidade e sua paixão pelos enfrentamentos das dificuldades da profissão. Enaltecia a importância do amor, da dedicação e do espírito de busca, diante da atuação do professor. Primava pela ética e pelo estabelecimento de ações integradas no contexto escolar, lições que eram respaldadas pela ampla experiência prática na educação básica e no contexto universitário. Onde estará?

Ayda... Mulher forte, segura, corajosa... sem medo de buscar lugares desconhecidos, desejosa por fazer, construir, inovar. Referência forte... marca registrada pela sua capacidade de convencimento... cativante... sedutora... afetuosa. Personalidade marcante, penetrante nas matrizes da memória, impressionando cotidianamente pelo entusiasmo e dedicação em tudo que faz. Adora um desafio... é persistente, acredita que sonhar é permitido... sonhar é preciso... é preciso correr riscos... caminhar no sentido de transformar os sonhos em realidade. Organizada... passo a passo concretiza seus desejos. De forma sutil, movimentação rápida... silenciosa e

eficaz, traça metas e encanta. Família para ela é um bem valioso... Humanitária, preocupa-se com o desenvolvimento dos outros... Coração... envolvido nas decisões... Estimuladora incansável do desejo de ensinar e aprender. Quantos ensinamentos, quantas aprendizagens!!!

3.2 Vislumbrando a energia do encontro na cumplicidade do passado, iluminando e revelando os sujeitos da pesquisa

O que é possível ler neste pequeno recorte de lembranças, é que a tarefa docente compreende uma troca permanente de valores e de intencionalidades, estando presentes elementos cognitivos e afetivos. O que reforça a idéia de Isaia (2003 a,b), de que as pesquisas sobre os professores devem levar em conta a inter-relação entre aspectos pessoais e profissionais. A vida dos meus antigos professores de certa forma atravessaram minha vida, o contato com o mundo subjetivo de cada um, promoveu marcas que hoje cruzam e entrecruzam minha existência.

O mesmo acontece com os professores de minha investigação, pois cotidianamente nossa história formativa, nossa trajetória profissional e institucional vai sendo organizada e reorganizada. O espaço/tempo vivido compreende um espaço de articulação de uma complexa área de existência, configurando um ritual muitas vezes esvaziado de reflexão. Falar sobre esse vivido, exige cuidados específicos, no qual destaco inicialmente a preservação da autenticidade das falas e a preservação da identidade dos professores, garantindo a relação de confiança depositada em minha pessoa enquanto pesquisadora e colega de trabalho.

Pensando na preservação da identidade dos professores, optei pelo uso de pseudônimos, esbarrando numa primeira dificuldade, pois queria encontrar uma forma de tornar a escolha do pseudônimo menos impessoal, precisava encontrar algo que instituísse vida, para as vidas instituídas. De certa forma desejei aproximar os nomes ao vivido, realçando a maneira de ser e de se dizer pessoa e profissional. Foi desta forma, que resolvi adotar o nome de meus antigos professores... professores fascinantes, aos professores entrevistados.

Eles, “pessoas reais” emprestaram seus nomes para os atores de minha pesquisa. Portanto... o momento da escolha dos pseudônimos teve um significado e um colorido muito especial para esta pesquisadora, por se tratar de nomes que estabelecem uma relação de grande significado na minha vida pessoal e profissional. Espero que os interlocutores da pesquisa, gostem dos nomes atribuídos.

Dessa forma, apresento inicialmente os professores atores de minha pesquisa, partindo por um olhar introdutório para a dimensão humana presente no professor.

Flora... (...)sou uma pessoa bastante alegre, comunicativa, extrovertida(...) me dou bem com todo mundo, sou bastante (dizem que eu sou) ponderada, sou calma, sou tranqüila.(..) adoro passear, adoro me relacionar, adoro... adoro... esse tipo de coisa e, eu sempre desde o tempo de escola do Ensino Fundamental e Médio, sempre estava metida em tudo que era coisa (...) sempre quis ser professora, eu tinha claro na minha idéia(...) gosto de trabalhar na relação direta com o aluno (...) não consigo ser professor diferente da pessoa (...) entro na sala de aula, eu posso ter o maior problema lá fora, o problema fica para o lado de fora, porque eu vivo aquele momento (...) eu sou uma pessoa muito concentrada, tenho uma concentração muito grande, se eu estou centrada ali, ali é que está a minha, o meu direcionamento, minha atenção e tudo (...) sou muito

mais emoção do que razão, sempre fui muito mais emoção, assim desde o meu relacionamento com a família, com os amigos a emoção sempre falou mais forte do que a razão(...) então como professora eu também sou assim e olha eu até hoje só tive recepções positivas (...) eu procuro valorizar os meus colegas, incentivá-los (...) Gosto de ser ajudada (...) sempre trabalho junto, sempre trabalhei junto, sempre gostei disso (...) gosto muito de dar aula, de pesquisar, de ler, de estudar... disso que eu gosto.

Cecília... (...) sou muito assim ó, perfeccionista sabe, muito organizada, então eu me organizo e ... se a coisa não acontecia da forma como eu tinha pensado, ficava frustrada, aí eu ficava triste (...) e uma hora eu cheguei e parei, porque estava me fazendo mal (...) família para mim é tudo, é meu porto seguro (...) me defino como uma pessoa flexível, sou muito dedicada, muito segura nas coisas que eu faço e um defeito que eu tenho, que eu tenho que mudar, mas que eu não consigo assim, é uma coisa que é minha e eu não consigo... às vezes algumas coisas que acontecem e eu não consigo reagir no momento da... que está acontecendo aquilo e depois eu penso: -“puxa vida, eu poderia ter falado isso... isso...e isso”(...) se alguma pessoa vem me falar alguma coisa ou alguma coisa que tenha acontecido, às vezes eu fico sem reação e eu acho que isso é um defeito que eu tenho que mudar e eu não consigo

Vânea (...) sou uma pessoa muito persistente, muito persistente naquilo que eu acredito, naquilo que eu quero e naquilo que eu preciso.. que eu preciso concluir. Eu inicio um trabalho e vou até o fim(...) faço com toda a minha energia, quer dizer: coloco todo, toda a minha energia naquele ponto (...) gosto muito do que faço (...) sou uma pessoa muito simples (...) para mim quanto mais simples eu tiver melhor... A Vânea não sabe viver conflitos profissionais sem que esses conflitos profissionais afetem a pessoa Vânea (...) sempre fui muito crítica,! Mas também já modifiquei um pouco (...) acho que eu estou vivendo uma fase muito boa da minha vida assim... estou tendo condições de analisar essas coisas e de me fazer melhor como ser humano (...) isso é uma coisa que venho fazendo, faz bastante tempo, é tentar ser melhor como ser humano (...) vejo que eu tenho crescendo como ser humano... a cada dia eu me policio muito nisso. Penso no que eu estou fazendo. (...) Sou bastante dedicada ...priorizo as vezes o meu trabalho, que por outro lado me dá uma sensação gratificante, de fazer isso. Acho que eu estou consumindo- me um pouco e ao mesmo tempo é preciso que se consuma um pouco para te dar a vida por alguma

coisa ..é uma coisa assim óh! Ir morrendo aos poucos para então brotar essa semente... germinando outra... dando espaço para outra. Então, eu acho que é isso, que esse é o meu maior valor, essa dedicação.(..)

Evelize (...) *me considero uma pessoa de sucesso dentro da carreira profissional, porque eu consegui coisas, que a maioria das pessoas não conseguem, cheguei ao doutorado. Dizem que envelhecer não é legal... eu acho ao contrário, acho que envelhecer é uma coisa muito boa (...). Sou uma pessoa alegre... eu não era feliz... agora me considero uma pessoa feliz, aprendi a ver que não é nas grandes coisas que a gente encontra a felicidade, que a gente tem que aprender isso, tem que se dar o direito , também de compreender isso, então a Evelize alegre, descontraída, a Evelize moleca, ao mesmo tempo jovem e ao mesmo tempo adulta, já entrando na terceira idade é a mesma (...) Tanto na questão profissional, quanto em casa, acho que eu sou a mesma pessoa. Eu não consigo ser diferente(...) ser formal aqui e não ser formal na minha casa, não acabou, houve uma época que havia bastante formalidade na questão do professor, o professor tinha aquela idéia, aí meu Deus , eu sou uma professora, não tu não é... tu é uma pessoa, que por acaso tu é... porque tu construiu isso, tu é uma professora, tu é uma mulher, tu é uma mãe, tu é uma amiga tu é...então eu acho que é assim que é... eu não vejo diferença.*

Sydnei (...) *vivi em muitos mundos diferentes. Uma vida restrita, uma família de colonos, de pessoas assim...mas com filhos na Universidade(...)* Sempre coloquei na minha maneira de pensar, que eu sou um professor, ou seja, e por mais que hoje digam “trabalhador da educação”, eu acho uma perda! – trabalhador da educação – acho que professor carrega um... digamos uma carga emotiva muito forte, até para o próprio profissional. Acho que ser professor para mim é um orgulho. Quando eu digo professor Sydnei, eu quero que fique essa marca(...) vejo que tenho que vincula isso aí, não posso aqui na sala ser alguém ... lá fora desdizer com a minha atitude, o que sou na sala de aula, não posso trazer para dentro de aula o problema que vá digamos... complicar meu ato de ensinar, de docência, de retirar, de extrair dessa realidade alguma coisa para aprender. Então assim é que vejo (...) minha formação toda, até agora foi uma construção e desconstrução de conceitos e de maneira de eu colocar essa palavra “professor”... é que me obriga estar constantemente pensando que sou realmente um professor, em qualquer momento que eu estiver no meu dia-dia (...) Acho que a coisa mais significativa que aprendi na minha vida

foi gostar da escola, a gostar dos professores e sentir tirar de lado aquilo que tem de ruim na pessoa do professor e ver aquilo que ele quer passar de bom para nós(...) é isso que quero sempre, que meu aluno olhe o meu lado humano, meus erros e fragilidades, e aproveite o que eu puder ter passado para eles.

Heloísa (...)sou bastante alegre, sou bem esforçada, eu acho que me dedico as coisas que vou fazer (...)enxergo que quando eu estou dentro da sala de aula, sou uma pessoa realizada, sou feliz com isso que faço, mesmo que as vezes os alunos não enxergando tanto a matemática que eu gostaria de passar para eles (...) gosto do que faço (...) me realizo na sala de aula, no contato com os alunos(...)gosto de sentir o contato com os alunos, acho que gosto pelo que a gente faz em primeiro lugar, mas também da área específica, por exemplo, gosto de ser professora de matemática, não sei se saberia trabalhar português (...) vejo que me identifico mais trabalhando matemática com o Ensino Médio e com o curso superior.(...) também sou meio criança as vezes, porque as brincadeiras que faço na vida fora da sala de aula, as vezes levo para a sala de aula(...) tive uma infância, acho que bem feliz, brinquei bastante(...)

Ayda (...)Eu sou uma pessoa persistente ... quando quero uma coisa eu vou em busca. Sou uma pessoa que me considero consciente do meu trabalho, daquilo que tenho para fazer, tanto que me pego muitas vezes preocupada com um monte de situação, seja na escola, seja aqui na universidade...responsável. (..) gosto do que eu faço (...) amo o que faço. Defeitos... tenho o defeito de querer tudo para ontem e tudo perfeito, isso me incomoda demais, aliás me limita o trabalho, me prejudica até . (...) Sou muito crítica , é um defeito também, que é bom, mais até um certo limite. Acho que outro defeito... que eu já tive mais, mas agora, acho que já não é tanto ... é de não saber conviver...acho que não é saber conviver...é sofrer com certas coisas que vê ao redor... acho que absorvi isso aí, hoje já estou conseguindo criar uma barreira... para não absorver esse tipo de coisa mais, isso aí era um defeito muito grande que eu tinha sofri muito no meu ambiente de trabalho neste sentido. (...) sou muito exigente, até isso aí, às vezes prejudica um pouquinho em família (...)tenho que fazer, porque tem que ser perfeito(...) se me disseram que é para estar lá as duas, eu tenho que estar as duas (...) se é para entregar as duas, se é para fazer de amarelo, é para fazer amarelo, nem que eu quisesse fazer vermelho, sou exigente assim comigo (...) não consigo ver o aluno, sem ver o lado

humano do aluno, não consigo, se é certo, se não é, não sei, mas não consigo ver.(...) o lado humano talvez é o que mais pesa para mim, é o que mais bate no profissional.

Pensar sobre Flora, Cecília, Vânea, Evelize, Sydnei, Heloísa e Ayda significa instituir um olhar para o contexto da diversidade do processo formativo do ser. No entanto, enquanto grupo de ação formam um conjunto profissional em permanente interação, uma porta aberta para o processo construtivo e reconstrutivo da pessoa e profissional. Os professores demarcam nitidamente em seus relatos esse “magnífico espaço” de elaboração e reelaboração constante do ser. Demonstram-se pessoas abertas para o novo, para a mudança e acima de tudo desejo de crescimento pessoal e profissional. As próximas reflexões visam a compreender e desvendar características da dinâmica identitária dos professores, refletir sobre a contribuição da esfera pessoal, do grupo e da dinâmica da própria instituição, na construção identitária de ser professor formador de professores.

4 ENCONTROS E DESENCONTOS DO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES DE LICENCIATURA: DADOS DE UMA REALIDADE

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado.

Morin (2001, p. 30)

Levando em conta os resultados do segundo capítulo: **Perfil Profissional dos Professores de Licenciatura da URI-Santiago**, que revelou aspectos da trajetória institucional/profissional dos professores de licenciatura, busco discutir e aprofundar as reflexões efetuadas, no sentido de encontrar traços peculiares do percurso trilhado pelos professores que escolheram a docência superior, ou que foram escolhidos para o exercício da função, e que por um motivo ou outro encontram-se na instituição formando professores para a Educação Básica.

Início a discussão das narrativas, enfocando dados relativos ao encontro dos professores entrevistados com o ensino superior e sua trajetória na instituição URI (Universidade e Escola). O início não aconteceu da mesma forma para todos: **Ayda, Cecília e Vânea** iniciaram a docência na instituição, como professora na Escola de Educação Básica da Universidade (denominada na época de Escola de 1º e 2º Graus do FESAN). **Flora**, iniciou suas atividades como docente na licenciatura e em

seguida, na escola. Lembro-me muito bem o quanto estavam determinadas a conquistar um espaço de trabalho e enfrentar os desafios de fazer parte da construção da Escola, que ainda muito jovem buscava o reconhecimento da comunidade, através de um trabalho sério e de qualidade.

Tive o prazer de presenciar esse momento, pois na época era coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental. Lembro-me com muita emoção da energia pessoal presente no momento das entrevistas. Nossa proposta bastante arrojada, buscava resgatar o amor e o prazer de aprender, destacávamos a necessidade de conciliar o ensino, mediando o olhar pedagógico para o cognitivo e para o afetivo. Além disso, a proposta ousada para a região, desafiava a todos que almejavam conquistar esse espaço: turno integral... critérios avaliativos com vistas ao processo emancipatório do sujeito da aprendizagem... valorização da afetividade ... oficinas diversificadas voltadas para o desenvolvimento das competências intelectuais, além de valorizar atitudes relativas à construção de um ambiente acolhedor, para a relação professor/aluno e escola/família.

Todas foram, no decorrer de suas atividades docentes na escola, convidadas pela professora Ayda Bochi Brum, na época Diretora Geral do Campus, para atuarem nas licenciaturas. **Heloísa**, busca uma opção de trabalho, através do currículo vitae, pois havia terminado a graduação e conquistado aprovação na seleção do Mestrado na UFSM. **Evelize** vem de Porto Alegre a convite da Professora Ayda Bochi Brum, para ajudar a montar o “Projeto da Universidade”. **Sydnei** é o único que já possuía experiência significativa na docência superior, pois lecionava na antiga instituição (FAFIS).

Destaco no entanto, que **Flora, Vânea, Evelize e Sydnei** possuíam na época do convite para trabalhar na instituição uma trajetória profissional de muitos anos na Rede Pública de Ensino, atuando na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) como docentes, diversificando a experiência também em outras atividades pedagógicas e administrativas. **Ayda e Cecília** também já possuíam vínculo com a rede de ensino pública e privada, no entanto o tempo de atuação é bem menor. Heloísa iniciou a trajetória profissional na Universidade (licenciatura) e só depois estabelece vínculo com a Rede Pública de Ensino.

Após o breve resumo do início da trajetória profissional na instituição dos professores entrevistados, volto-me para a análise das narrativas, que passam a ocupar lugar de destaque nesta fase da pesquisa e visam a clarificar a questão que norteia o referido momento: *Quais os significados de ser professor formador construídos, ao longo da trajetória de formação?* Desta forma, o interesse da pesquisa volta-se para a compreensão dos significados construídos no exercício da docência em relação a constituição dos professores enquanto formadores e construir um referencial sobre a identidade destes, dando significado para o processo interativo da dimensão institucional, pessoal e profissional.

Os eixos descritos serão discutidos ao longo da análise das categorias. O esforço investigativo busca entender a trajetória institucional/profissional dos professores de licenciatura da URI e, ao mesmo tempo, apreender elementos significativos da concepção de docência e do papel destes na formação de seus alunos, futuros professores. Destaco no entanto, que em alguns momentos da análise outras trajetórias profissionais e institucionais estarão sendo permeadas.

O fato prende-se ao olhar da experiência, pois os professores na grande maioria, apresentam um tempo significativo de atuação em outros níveis de ensino. Reafirmo os questionamentos de Isaías (2002), ao indagar-se a experiência pessoal na docência com crianças e adolescentes e o tempo de experiência favorecem uma consciência maior do tipo de ensino a ser oferecido nas licenciaturas.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas, emergiram duas categorias relacionadas à temática deste estudo. Saliento no entanto, que as categorias eleitas estão dialeticamente articuladas entre si. Os dados entrelaçados denotam a presença ou ausência de elementos característicos do grupo pesquisado, emergindo as categorias que na forma de elos conectam as unidades de análise. Desta forma, as categorias estão vinculadas e interligadas, compreendendo achados que contemplam a dinâmica interativa instaurada, e as questões significativas na vida dos professores, que possibilitam a compreensão sobre o processo identitário destes. Descrevo as duas categorias e as suas subcategorias correspondentes encontradas :

Implicação Pessoal com o Processo Formativo

Marcas da vida e da profissão

Opção pela profissão docente

O Encontro com a Formação de Professores

Desejo de Aprender e Ensinar

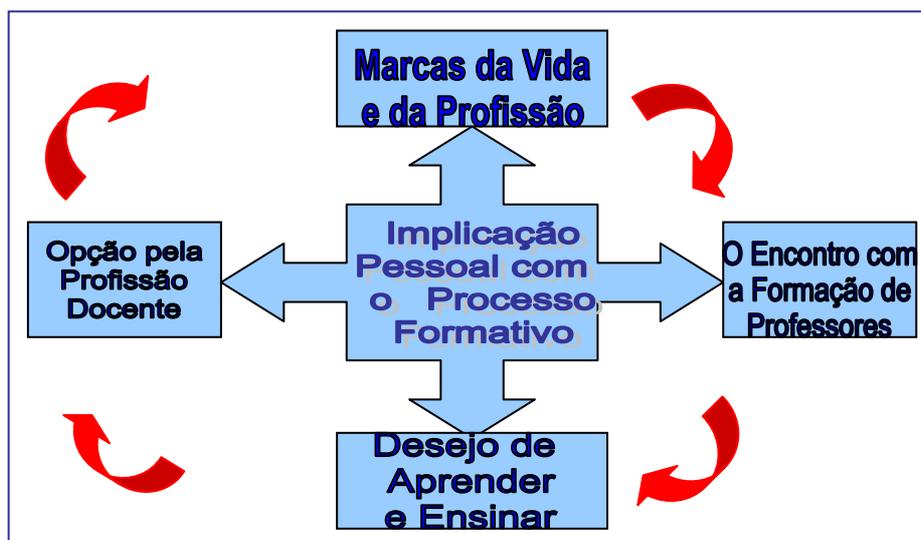


Figura 03 - Resumo esquemático da primeira categoria e das subcategorias

Implicação com a Profissão

Implicação com a Instituição

Abertura para Trocas

Encontro com o aluno

Articulação Teoria/Prática

Preocupações e interesses



Figura 04 - Resumo esquemático da segunda categoria e das subcategorias

Dando continuidade às reflexões, passo a discutir abaixo a primeira categoria: Implicação pessoal com o processo formativo

4.1 IMPLICAÇÃO PESSOAL COM O PROCESSO FORMATIVO

Ser Professor... obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Nóvoa (1995 a, p.16)

As palavras de Nóvoa (1995 a) reportam o olhar para o entendimento do processo de construção de “ ser professor”, envolvendo um profundo e constante movimento interno e externo de mudanças, caracterizando transformações contínuas e históricas, no modo de ver e de ser (produzir), enquanto professor. Dessa forma, é possível afirmar que é na configuração do ontem que desvendamos as possibilidades de “ser professor” no amanhã.

A primeira categoria diz respeito à *implicação pessoal com o processo formativo* de ser professor e se dizer professor, estabelecendo uma dinâmica permanente de mudança que dá ensejo a possibilidade (auto)formativa da pessoa e do profissional diante do compartilhamento do vivido. A singularidade das sete histórias narradas traduz a configuração de elementos, que delineiam a busca dinâmica de (re)construção pedagógica, em que aprender constitui um permanente encontro com o conhecimento, capaz de vislumbrar novos saberes e a elaboração de novas experiências.

O conteúdo dessa primeira categoria, distribuído nas subcategorias *Marcas da Vida e da Profissão, Opção pela Profissão Docente, O Encontro com o Ensino Superior, Desejo de Aprender e Desejo de Ensinar*, abaixo discutidas, vêm ao encontro da busca de entendimento sobre a singularidade das trajetórias pessoais e profissionais, com ênfase na busca de entendimento sobre o processos formativos suscitados na dinâmica da vida e da profissão.

Desta forma, dou destaque inicialmente para a implicação pessoal no processo formativo de ser professor. Busco através das narrativas identificar elementos da trajetória, que caracterizem a motivação inicial e a preocupação através do tempo/espço no sentido de aprender a ser professor. Utilizo-me das vozes dos professores a fim de analisar o conteúdo manifesto da implicação pessoal e profissional presentes na busca permanente do encontro com o processo de aprender e ensinar

O professor, nessa dinâmica, vive a profissão no interjogo do que é e do que poderá vir a ser, num constante movimento de descobertas e redescobertas, descortinando a vida de incertezas do fazer pedagógico. Emergindo num fluxo constante de abertura para a construção e reconstrução permanente da pessoa e do profissional que compõem o professor. Revelando dessa forma, a inseparabilidade da pessoa e do profissional presentes no ideário de Nóvoa (1992, 1995 a, 1997) e de Abraham (1986).

Parto da premissa de que cada construção que fazemos, cada gesto e cada pensamento estão repletos de escolhas pessoais, às vezes, inconscientes, possibilitando diferentes e múltiplos caminhos a serem seguidos. Dar significado e (re)significar os motivos dessas escolhas,

entendê-las, analisá-las, à luz de uma reflexão colada aos processos históricos e sociais da humanidade, deveria constituir uma constante nas pesquisas sobre a formação de professores. Essa reflexão revelará aspectos da identidade, desvendando o mundo múltiplo, mutável, imprevisível e fragmentado do existir. Essa é uma discussão que precisa estar presente no cenário da reflexão sobre o processo formativo, com vistas a uma projeção emancipatória do professor, cabendo a ele papel central de sua construção e identificação.

Segundo Bosi (1999), o professor precisa reconstruir sua história de vida, reconstruindo seu percurso profissional, construindo de forma contínua uma identidade pessoal. De acordo com esse ideário lembrar não significa reviver, mas refazer, é reflexão, compreensão do agora a partir do olhar ao passado, é sentimento, reaparição do construído, não sua simples repetição.

Acredito que somente pessoas impulsionadas pelo desejo de aprender e ensinar seriam capazes de escolher uma atividade profissional, como o magistério, pouco valorizada e mal remunerada. As vezes me pergunto: *De onde vem esse desejo de formar? Quem é esse sujeito? Que motivos o impulsionam ao ato formativo? Quais os sentimento que demarcam o processo formativo de ser professor? O que move o professor no sentido de tornar-se alguém “implicado”(Heller, 1982) com o processo auto-formativo e com o processo formativo dos outros?*

A análise dos conteúdos expressos pelos participantes indica a existência de uma forte ligação entre a esfera pessoal e profissional dos professores. Os relatos sobre suas trajetórias de vida e profissional, carregam o desejo de crescimento. Caracterizando a abertura para

mudanças e enfrentamento do desconhecido que se apresenta cotidianamente, diante do ritmo acelerado de desenvolvimento da Universidade e da própria sociedade, abrindo um leque de possibilidades construtivas para o novo.

O novo pensado nesta dinâmica significa a possibilidade de encontros progressivos com *esse outro*, que podemos nos tornar. Neste sentido, as vivências passadas retratam não apenas um saudosismo do vivido enquanto pessoa e profissional, mas acima de tudo revelam muitas descobertas que foram sendo significadas ao longo do processo formativo.

No intuito de tornar mais claro o conteúdo que emerge dessa categoria passo a discutir a primeira subcategoria, que visa principalmente verificar como os professores traduzem e retraduzem as marcas vividas com seus antigos professores, refletindo sobre os tipos conhecimentos que adquiriram na interação.

4.1.1 Marcas da Vida e da Profissão

Trazendo um pouco destas reflexões, resgato vivências do passado enquanto alunos, narrados pelos professores, que ao mesmo tempo revelam as influências consideradas positivas e negativas. Definir algo como positivo ou negativo, exige posicionamento diante dos fatos, escolha de ação, opção por ser e agir de determinado modo, o que implica em algo que eu denomino “envolvimento pessoal no processo formativo”. As vozes revelam marcas da trajetória, marcas vivas na memória, marcas que

delineiam possibilidades de ser, marcas que ressignificadas colaboram com o estado permanente da criação e da produção de novos sentidos.

Ayda e Flora, iniciam a reflexão, lembrando de professores que tornavam a aula interessante, dinâmica e que buscavam promover a mediação do conhecimento num ambiente prazeroso, envolvendo implicação afetiva e o despertar da curiosidade, da imaginação e da criatividade.

(...) professores que eu tive, tem, tinha professores maravilhosos, mas tem professores que eu não gostaria de ser, que hoje inclusive eles são meus colegas e que eu jamais queria, gostaria de fazer o que fizera. (...) eu tenho um professor que me marcou, que foi o professor Albino, eu tenho paixão por ele, o professor dava aula como se pede para dar aula hoje.... Ele viajava na História, ele tinha uns livrões, que eu lembro até hoje ... colorido, ele falava, falava ...a gente olhava aquele material,... eu viajava, ele fazia a gente viajar, não conseguia me dispersar na aula dele. É um professor que eu tenho uma marca fantástica. Professores de Ciências também, que a gente tinha aquelas feira de ciências, sempre viajei ... fiz trabalhos assim que eu adorava, a gente ia para São Borja, depois ia para Pelotas, para Caxias, isso aí é uma coisa fantástica ... (Ayda)

(...) minha primeira professora (...) eu era apaixonada por ela. Depois a da 3ª maravilhosa, adoro ela até hoje, fui professora da filha dela, eu tive outras também, não lembro direito os nomes. Mas a Sônia na 5ª série de português foi a que me conquistou, eu digo para ela tu que és a culpada, de hoje eu ser professora de português, culpada no bom sentido (...)Eu era encantada com a Sônia, pelo jeito dela, pela meiguice com que ela tratava os alunos, então eu adorei a disciplina que ela deu, eu adorei mais português, e eu atribuo a professora. Ela era um encanto, ela era um doce, ela era a meiguice em pessoa, levava umas aulas interessantes. Eu lembro até hoje do livro que nós líamos, das histórias que ela contava, das aulas que ela dava, dos conteúdos que ela trabalhava

(...)lembro hoje como se ela tivesse na minha frente dando aula, interessante, essa foi uma das que mais me marcou. Faz a gente ... pensar na gente...(Flora)

Pensando na graduação, Ayda e Cecília resgatam imagens indesejáveis, revelam lembranças que são entendidas como oportunidade (trans)formativa, buscando assim a superação dos modelos recebidos, elaborando e reelaborando suas vivências passadas, em busca de fazer diferente.

(...) na faculdade, na graduação.... isso me ajuda, isso não é negativo, isso é positivo, porque hoje eu faço diferente com os meus, pela dificuldade que eu tive, foi muita decoreba ... por exemplo assim em Latim foi decoreba, a Linguística que é essa coisa fantástica, essa coisa, claro que as coisas evoluíram eu entendo isso, mas era só decoreba, então assim a Literatura, eu não tenho... tenho pelo que eu li ... pelo que eu construí para mim, mas eu não tive um professor de Literatura que fizesse me apaixonar pela Literatura (...) tive na plena depois a professora Rosane, mas na plena, na curta nenhum, então isso aí não foi criado ... talvez então por isso que hoje eu seja diferente com meus alunos ... talvez isso aí ajudou ... refletiu positivamente por essas coisas negativas, que isso é uma coisa que eu tenho de positivo, é pegar do negativo uma coisa positiva para mim, isso é uma, coisa que eu tenho de bom na minha vida, isso aí me ajudou muito em qualquer sentido. (Ayda)

(...) a insegurança de uma professora do Ensino Superior de uma disciplina de Psicologia, que aquilo ... bem que diz que na vida da gente, a gente aprende tudo, o que deve e o que não deve fazer. (...) isso aprendi que não devo fazer, ir para sala de aula sem ler um texto, com uma insegurança total, que não aceitasse a disciplina, que não soubesse ... (Cecília)

Flora, ao lembrar da graduação, afirma ter recebido o que ela considera “exemplos negativos que não gostaria de seguir”, procura

lembrar de aspectos *positivos*, que na sua opinião representam modelos reproduzidos muitas vezes inconscientemente. Relata sua identificação com duas professoras, demonstra muita clareza no sentido da significação que dá para apropriação da vida destas professoras na sua vida. Busca compreender os modelos considerados positivos, relacionando-os no contexto histórico, procurando reconsiderá-los no tempo, tirando proveito das influências recebidas.

(...) Saletinha. eu às vezes eu me enxergo(...) porque quando eu vou responder uma determinada situação (...) me vem na idéia como a Saletinha respondia, que foi minha professora de metodologia, sem querer me vem na idéia a Dona Ayda, que foi minha professora ... as minhas grandes mestres ...claro que deve-se deixar de lado o tempo, a época em que elas foram minhas professoras. Era outro tipo de ensino... mas o relacionamento, a maneira de lidar com situação, não digo a forma de trabalhar o conteúdo, isso aí mudou. Mas eu digo a maneira de levar a situação em sala de aula, embora também tenha mudado, porque os alunos hoje são outros, não podemos deixar de lembrar isso... os alunos hoje são outros de 20 anos atrás. Os meus colegas eram um tipo de aluno, hoje a aluno que nós temos, e o professor que deu aula naquela época, que dá hoje com certeza sente a diferença, deve sentir, porque o aluno é bem diferente é um aluno de outra época, com outros valores até...sim, e eu sinto ... o reflexo desses professores em mim hoje.(Flora)

Ayda, Flora, Vânea e Sydnei continuam a reflexão exaltando a capacidade construtiva presente na possibilidade de ressignificação dos fatos vividos, reforçando o entendimento de Freire, (2001, p.77) de que “aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que realmente repetir a lição dada. Aprender, para nós, é construir,

reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Destacam aspectos de valorização do humano presente na atividade docente vivenciadas, reafirmam a relevância dos aspectos afetivos na mediação do conhecimento. Aventuram-se no sentido de refletir sobre “o caráter eminentemente indissociável entre a díade cognição/sentimento”. Melo (1997, p. 46). As vozes revelam:

(...) Eu penso que dessas coisas assim eu procuro não fazer, das coisas ruins que me fizeram eu procuro não fazer. As boas sim, o relacionamento... tive muitos professores que nunca venceram o aluno pela autoridade, isso era uma das coisas que eu admirava... era maravilhoso(...) Então essas coisas positivas...no relacionamento de não precisar gritar, não precisar se impor, porque eu sou o mestre, eu sou o professor... (Ayda)

(...) Eu tive uma professora na 2ª série que ela era muito rígida, ela era muito ríspida com os alunos (...) nós passamos pra 2ª e era cursiva, na 2ª nós tínhamos que passar da script para cursiva e eu não conseguia fazer, a minha letra era linda na script, linda..., que eu tenho lá as letrinhas ... cartãozinho tudo (...)Eu quase morria porque eu não conseguia fazer a letra cursiva, não conseguia emendar, saía uns garranchos, e fui forçada a emendar, considero isso...fui forçada, acho que a minha tendência era escrever separadinho e fui forçada (...) A professora não tinha paciência, ela só exigia, eu tinha pavor dessa mulher...porque ela era muito carrasca com a gente tinha pavor dela, eu morria de medo dela (...)A história veio se repetir novamente, com uma professora que eu tive na 5ª série de geografia e história que até hoje tenho pavor de geografia e história, porque ela era também muito ríspida. (...) elas eram brabas e eu era excelente aluna, sempre fazia tudo para agradar a professora, pelo amor de Deus morria de medo, (...) aquele medo me marcou. Ficou., marcou negativamente, jamais quero ser uma professora igual a elas (risos)... que horror... o que marcou mesmo foram essas duas.(Flora)

(...) não gostaria jamais de ver esse homem de novo na minha frente(...) Ele debochava da gente na sala de aula (...) A ironia que ele usava quando tu errava uma atividade, era tanta que... isso eu carreguei como colega dele... eu transferi todo esse horror que eu tenho dele hoje... não quero enxergar na rua... . Eu enxergo na rua, viro bem ligeiro (risos)! Sabe eu não desejo nada de mal para ele, mas não consigo ter essa ...agir de outra forma quando chego perto dele...! Mas hoje, analisando penso:..como é que pode um professor na escola particular fazer isso...essa ironia, esse deboche. Mas, naquela época a disciplina era imposta (...).Não lembro assim de outro professor que tenha causado tanta repulsa. (Vânea)

(...)Senti muito quando os professores discriminavam a gente... já na cidade de Ijuí , depois em Porto Alegre, no bairro navegantes...Crianças mais humildes eram discriminadas por professores. Se algum dia eu for alguém na vida... isso não vai ser desse jeito... Acho que todo mundo por mais simples que seja tem que ter o seu espaço. Na adolescência a discriminação em relação também a professores que pegavam no pé de alunos... O bom professor a gente marca e também o mau professor a gente tem como parâmetro. Eu não vou ser igual aquela lá... me lembro de uma professora de matemática, que eu jamais me esqueço. Mas eu disse o seguinte: -“eu vou sempre citar o exemplo desta professora... de como não se pode agir como professor... (Sydnei)

Vânea e Evelize no decorrer dos relatos reportam-se às imagens representativas de professores que marcaram significativamente suas vidas. Registram na verdade a energia recebida de seus professores. Sobre essa temática acredito que ao agir o professor emana forças vitais sobre os outros e o ambiente, afetando e sendo afetado pela troca que se estabelece na relação interativa. O mundo pessoal é carregado de sentimentos que impulsionam para a ação, promovendo diversificados modos de ação e reação.

A busca de reunir elementos catalisadores de identidade pessoal e profissional deve incluir um olhar atento ao mundo dos sentimentos e valores presentes no existir da pessoa e do profissional que compõe o professor. Desta forma muitos aspectos são relembrados, os gestos, o cheiro, o modo de ser, recebem significados muito especial.

(...) Ele era um professor que tinha uma forma de falar com a gente...ele era muito firme... com a gente e sempre foi... ninguém fazia bagunça na aula dele... ele ditava a aula... mas mesmo assim... bom naquela época isso não era nenhum problema e eu escrevia num borrão e depois passava a limpo em casa... e ele disse assim para mim: Vânea como está feio esse teu caderno! E eu disse: é borrão professor (risos), achando que eu estava fazendo o máximo... depois eu vou passar a limpo. E ele disse: tudo que a gente faz na vida tem que ser bem feito... até o borrão. Eu nunca mais esqueci disso, quando eu estou fazendo uma letra bem esculhambada, tenho que me organizar... porque eu tenho uma imagem assim dele... como uma pessoa séria, ele era educado... ele exigia... mas era extremamente educado, tinha uma voz ... de vez enquanto ele contava uma piada. Outra pessoa que eu acho que foi um referencial muito positivo... a Nilza, gostava muito da organização dela ... a gente estudava. Lembro que eu estudava a disciplina dela porque eu não queria decepcionar a professora ... queria tirar uma nota boa. (Vânea)

(...) A Dona Elena me marcou, foi a minha professora de música, de piano.. que também era uma pessoa apaixonada pelo aquilo que fazia, a Dona Elena me ensinou a questão da paixão... sabe? Que tu.. que aquele ato repetitivo de aprender é ... música é uma coisa bastante complicada e que para ti aprender ... só se tu estiver apaixonado por aquilo que tu faz. Então a Dona Elena Teixeira me marcou como uma pessoa, apaixonada pelo trabalho.(Evelize)

O relato dos professores sobre seus antigos professores remete inicialmente para o alerta de Isaia (1996, 2002a) sobre a urgência na busca

de compreensão sobre o papel dos sentimentos como instâncias dinamizadoras da docência, dando-lhe sentido e significado tanto pessoal quanto profissional. Na perspectiva da autora, é preciso considerar os sentimentos como um dos componentes da docência. Entendo que pensar sobre as ações dos professores compreende penetrar em um labirinto e, para encontrar a saída, é preciso pensar a pessoa do professor como uma unidade que compreende a interação entre emoção, motivação, ação e cognição.

Isaia (1996) salienta que os sentimentos manifestam-se através do envolvimento, afecção ou implicação de uma pessoa consigo mesma, com as outras pessoas e com o mundo. Esses sentimentos, segundo a autora, constituem o impulso motor da vida, que dialeticamente articula-se às necessidades pessoais e as exigências sociais, sendo que ambas, modificam-se de acordo com as condições da vida social e do momento histórico.

De acordo com Ulich (1985), os sentimentos são experiências subjetivas, que devemos entender partindo da perspectiva de quem as vive. Os sentimentos estão ligados à pessoa, que tem uma história vinculada a outras pessoas e à sociedade. Desse modo, acredito que os sentimentos estão presentes na linha consciente e inconsciente da busca de ser professor, e são eles que moldam gradativamente as marcas das diversas histórias de vida, determinando a singularidade da pessoa e do profissional.

O mundo a ser descoberto pelo professor começa a ser desvendado nas relações familiares. Quando lembro de minhas referências, sinto-me cativada pelos laços afetivos construídos pelo exemplo de persistência,

pelas lições de vida, pelos incentivos. Tenho convicção de que muito do que me move enquanto pessoa e profissional hoje, busco nas relações estabelecidas com minha família e de forma muito especial com a minha mãe. Foi impossível não ficar emocionada quando ouvi o relato de Evelize sobre o significado das experiências vividas com sua mãe. Parecia que ela estava falando sobre a minha mãe... sobre a minha vida...

Elas exerceram atividade profissional idêntica, o mais significativo neste fato é a paixão que dispensavam na atividade produtiva. Conseguiram mover-se na atividade, dispensando muito amor pelo objeto de trabalho e pelas pessoas para as quais estavam envolvidas. Desta forma, permito que Evelize apresente nossas mães, que exerciam uma profissão que exigia e ainda exige muita criatividade, originalidade, persistência, abertura para o novo (moda em movimento) e, acima de tudo bom relacionamento interpessoal. Uma profissão tão simples e ao mesmo requisitando saberes muito especiais que são imprescindíveis também para o professor.

(..)A minha mãe me marcou bastante, pela questão da paixão, a minha mãe como costureira, como profissional ... ela tinha um respeito enorme pelas pessoas que ela atendia.. pelas roupas que ela fazia, ela fazia aquela roupa como se fosse a última roupa que ela ia fazer na vida. Então a minha mãe me marcou muito neste sentido...como profissional ela me marcou demais, me mostrando...que com amor, com carinho o trabalho fica mais leve... foi isso que aconteceu.(Evelize)

Pensando sobre fatos como o citado anteriormente, posso afirmar que as pesquisas sobre o professor, sua formação e o modo de atuação docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica, que convergem para a mobilização, construção e (re)estruturação de saberes profissionais. Dessa forma, a análise da trajetória passa a ocupar lugar de

destaque, no sentido de entender como o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos, compreendendo a mobilização dos saberes e a forma de utilização dos mesmos, envolvendo um contínuo de vida que compreende suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, desvendando o caráter de proporcionalidade da interferência do mundo da vida pessoal na vida profissional, dentro de um espírito de compromisso profissional. Pensar a vida, dentro da referida dinâmica, promove uma complexidade, que de acordo com Morin (2001), traz um emaranhado de incertezas e de possibilidades que desafiam o existir do homem.

Os estudos mencionados passam a dar ênfase a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos da história da vida pessoal e profissional do professor. A reflexão, sobre o desenvolvimento profissional do professor e sobre a busca de compreensão dos saberes que lhe constitui enquanto autor e ator de uma ação, aponta como um indicativo indispensável para o estabelecimento de uma ponte, que possa interligar o conhecimento da vida pessoal e da vida profissional, estabelecendo assim uma compreensão mais objetiva sobre a identidade do professor e sobre a formação de professores.

Pensando sobre como se dá o processo formativo na construção do ser professor, revisito (ISAIA,2001; MOITA,1995; MARCELO,1999; NÓVOA, 1992), que compreendem esse processo dentro de uma trajetória de formação entendendo-a como um percurso construído na inter-relação entre as dimensões pessoais e profissionais, diante das quais os professores vão formando-se e transformando-se com seus grupos de ação. Desta

forma, na perspectiva dos autores, a identidade profissional inicia na fase de opção pela profissão, seguida pela formação inicial, indo até os espaços institucionais, onde a profissão é vivida. Sendo assim, a identidade se produz em um espaço/tempo em que cada professor vai produzindo seu modo de ser enquanto professor.

O novo modo de pensar o processo formativo direciona os estudos para a figura do professor. As pesquisas atuais visam a promover um olhar para os saberes construídos pelos professores, passam a reconhecer e considerar a dinâmica de seus movimentos na ação, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de refletir sobre a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes começam a aparecer como elemento orientador de pesquisas, fazendo emergir diversificados referenciais teóricos numa busca que tem como pano de fundo identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente. O professor passa a ser visto como um profissional dotado de saberes, que vão sendo adquiridos a partir da prática cotidiana, mediado pelo confronto das condições reais da profissão.

Partindo dessa idéia, lembro Nóvoa (1992), quando sinaliza com o indicativo de que é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Assim, o presente estudo leva em conta os aspectos microssociais, voltados para a análise e compreensão de características mais peculiares da realidade, enfatizando o papel do agente e sujeito, dando destaque para a compreensão das identidades culturais, em especial a construção da identidade profissional do professor, buscando entender como e por que essa pessoa se tornou professor. Então aos poucos fui

traçando um caminho capaz de desvendar marcas da sua constituição no presente, pressupondo o desenvolvimento de um conhecimento sobre o professor, dando voz e valor para sua pessoa, buscando promover um processo de formação e construção pessoal e profissional.

Dessa forma, dando continuidade ao trabalho, destaco das vozes dos professores a segunda subcategoria *a opção pela profissão docente*. O referido recorte está conectada à subcategoria anterior, pois ambas estão inter-relacionadas com a dinâmica da vida e sendo assim, compreendem o curso do processo formativo envolvendo implicação pessoal.

4.1.2 A Opção pela Profissão

A opção pela profissão docente muitas vezes surpreende o próprio professor, que se vê diante de uma escolha que acontece assim meio de surpresa...através de algumas contingências da vida, ou ainda, de forma pensada as vezes ainda inconsciente sobre o “desejo de ser professor”. Os professores entrevistados não seguiram a profissão de seus pais, encontrei muitas vezes marcas muito primitivas da história pessoal, recortes que de uma forma ou de outra interferiram na escolha profissional.

Os relatos são carregados de energia pessoal, representados por uma cadeia de fatos vividos, que produziram significados importantes para as escolhas da formação inicial. Existe muito desejo, muita curiosidade em aprender a ser, de conhecer e de construir. O entusiasmo, a admiração pela vida e pelas pessoas são percebidos no texto e nas palavras. Enquanto vasculho os dados das experiências de meus colegas, fui sentido o *valor de*

estar inteira...viva...para pensar sobre a minha existência e ao mesmo tempo refletir sobre “nós”.

A opção pela profissão aconteceu por caminhos diversificados, os motivos como já mencionei anteriormente, nem sempre estão claros, em nível de consciência. A decisão envolve um misto de sentimentos, que iniciam no momento da ruptura com outras possibilidades de ação e ao mesmo tempo o primeiro passo na construção de um sonho. Pude perceber que a escolha compreende um somatório de conhecimentos oriundos da realidade e de vivências pessoais estabelecidas. As aprendizagens efetivadas com outras gerações e a diversidade de culturas com as quais os professores tiveram contato constituem ponto significativo para as opções feitas. Os relatos de Evelize e Sydnei retratam a construção gradativa do projeto de vida, que vai sendo delineado pelas situações vividas, pelos acontecimentos do dia-a-dia.

(...)sou uma pessoa tranqüila e dentro daquilo que eu escolhi, porque entrei para a biologia, escolhi essa minha profissão pôr um ...nem sei direito te explicar como é que aconteceu... sei que quando eu vi estava fazendo vestibular para Biologia e eu fiz magistério que...não tem nada que ver com Biologia...E quando vi, estava em Curitiba, nós morávamos em Curitiba , e visitamos o museu....umas coisas lindas que tinha em Curitiba, mas eu disse:“ é isso que eu quero ser, meu Deus, é isso que eu quero fazer”, e quando me dei conta estava fazendo vestibular para biologia. E a Biologia para mim foi fantástico porque ela direcionou todo o meu lado profissional... todo ... fazem praticamente 30 anos que trabalho com a Biologia e fiz a minha vida (Evelize)

(...) Bem a geografia sempre foi desde que comecei a sair... a passear... esses passeios de fim de semana... de que a escola propiciava, uma vez por mês, lá em Santa Catarina e até aqui mesmo em Porto Alegre, eu sentia que aquelas saídas eram...

algo muito importante, que eu começava a visualizar o mundo, que não tinha oportunidade mesmo. Que eu saía de casa para a escola, o meu mundo era restrito, à escola. Então a escola... oportunizou sair. Isso aí acabou deixando pequenas marcas e então toda vez que eu podia começava. de certa forma, a vincular o meu dia-a-dia da geografia com o meu dia.. com a minha aprendizagem (...) a natureza me atraía muito e toda revista que lia., na época em 50 e poucos... começou a vir aqueles gibis de Pato Donald... olhava não talvez o enredo da história, mas gostava de ver a paisagem que estava por trás da história... o tipo de comunidade...de país que estava. representava algumas coisas curiosas, que ainda hoje as pessoas lêem, mas sem entender toda profundidade da mensagem que está por trás... e foi somando um pouco aqui, um pouco ali. Jamais me imaginava em sala de aula. (Sydney)

Os dois professores mergulham mais profundamente em suas recordações, na tentativa de localizar os motivos de suas escolhas, descobrem no entanto, que elementos da cultura, dos valores da natureza, da arte fizeram frente para a curiosidade epistemológica, despertando lentamente a paixão pelo objeto de estudo.

(...)sempre fui uma pessoa extremamente curiosa (...) Gostava demais de poesia, música... sou apaixonada por música, acho que faz bem para a alma da gente. Se eu pudesse teria sempre um som ... gosto muito de som... da natureza.. tanto de chuva, de vento, de água como de canto... Acho isso fantástico, isso eleva , nos tira um pouco daquele lado pesado que a gente tem, a água para mim é um fator determinante. Sou essencialmente dependente da água, a água me eleva, me acalma... o barulho da água me acalma(...) A água para mim é um fator...até eu brinco - acho que em outras vidas, eu tenha provavelmente, tenha morado em lugar que não tinha água de tanto que eu gosto...Essa coisa de som da natureza, acho que por isso talvez, tenha pendido...não sei te dizer nunca parei para analisar. Só sei que quando me dei conta no mundo

adulto já estava trabalhando com a Biologia, e eu sou apaixonada (Evelize)

(...) Então na verdade motivações que eu utilizei, nessa vivência de viagem...saídas com os professores, de troca de idéias, teatro também...eu fazia muito teatro... participava grupos de teatro e... viajamos muito com os grupos de teatro... de canto e essa relação com a natureza foi atraindo...

(Sydnei)

Ayda relata um desejo inicial de criança que no entanto ficou adiado... adormecido por um tempo. Relata um desejo de buscar outros lugares, outras experiências, o que denota a sua curiosidade e o desejo de ser independente, de buscar a aventura de morar longe da família, conquistar novos espaços. No entanto, nas brincadeiras de criança já reproduzia fazeres de professores, com seus alunos imaginários (bonecas), com os quais de forma lúdica muito mais aprendia do que ensinava.

(...) sempre quis ser professora, brincava de boneca, minhas bonecas faziam prova, faziam tudo aquela trabalhadeira sabe, minhas bonecas tudo em fila assim... e falava alto, sempre quis, mas não sei o que... que aconteceu,... quando eu fiz... eu não quis fazer o magistério, quando chegou no Ensino Médio(...) aí fiz Laboratório... e inventei de fazer Odonto. Fiz Odonto 1 ano, não sei o quê que me deu, e não sei se era aquela vontade de ir para Santa Maria que eu tinha sabe, ficar aqui fazendo Letras... no fundo eu acredito que seja isso, e valeu ter ido para Santa Maria, e Graças a Deus que não gostei, porque não tenho nada a ver com Odonto...(Ayda)

Flora, Heloísa e Cecília declaram que a optaram pela profissão ainda enquanto alunas na Educação Básica. Flora fez a opção pelo ensino médio, cursando o magistério. Heloísa relata o desejo de ser professora e encontra maior força durante o ensino médio, nas aulas de matemática. Cecília relata

“um acaso”, um pequeno folheto, como o responsável pela opção. Na esfera da particularidade, as professoras demonstram revelar motivações anteriores em relação aos significados construídos em relação a profissão.

(...) é uma longa história, começou quando eu era bem jovem também, porque sempre quis ser professora, então era uma coisa que eu tinha claro na minha idéia, embora quisesse também, gostasse de Arquitetura e de Comunicação Social, (...)dizia se não for professora vou tentar Arquitetura ou Comunicação Social. Na época, não me interessei, porque já me direcionei na 8ª, vou fazer magistério, aí fiz o magistério e como fiz o magistério já me direcionei, aí tirei da idéia Arquitetura e Comunicação Social e fui fazer Letras, e quando eu fiz o estágio do magistério estava fazendo faculdade. (Flora)

(...)Então assim, fazia o 2º grau no Cristóvão Pereira, dentro das aulas que eu assistia, nunca pensei em fazer por exemplo, Direito ou Medicina, não sei porque, mas sempre quis, sempre pensei em ser professora.. E aí como eu gostava tanto das aulas, específica da matemática e do professor Vilmar, acho que isso foi um dos motivos principais que me levaram a fazer vestibular para matemática (Heloísa)

(...) fiz o 3º ano no Cilon Rosa, entrei direto na Pedagogia, até foi engraçado, porque eu ia fazer na universidade Fisioterapia. Aí quando vi um... estava ligando para minha mãe... um folheto, uma propaganda ...vou lá... fui lá me inscrevi em Pedagogia, aí lá pelas tantas do caminho resolvi não fazer nem vestibular para Fisioterapia, fiz só para Pedagogia, passei, entrei, fiz todo o curso. (Cecília)

Flora e Heloísa revelam alguns aspectos de identificação que tiveram origem na relação parental e na relação vivenciada nas trocas afetivas com a disciplina e com um professor de matemática, respectivamente. As influências recebidas parecem constituir em modelos a ser

seguido. Aquilo que é observado, vai sendo reproduzido e produzido constantemente, emergindo um círculo de possibilidades de significações.

(...) uma das coisas que também marcou na escolha da minha vida profissional, que faz parte da minha formação, foi eu me espelhar na minha irmã, (...) eu via os cadernos dela, eu lia todos os livros dela, olhava todos os diários dela e tinha uma vontade louca de ser professora como ela, vestia as roupas dela, ela tinha 8 anos mais que eu, então quando eu tinha 10 ela tinha 18, eu era uma criança ela era uma moça já quase casando (...) Então ela já era professora e achava aquilo muito lindo. Acho que foi também esse espelho que eu tinha nela, porque minha outra irmã tinha uma profissão totalmente diferente, não tinha nada a ver, era profissão de contábeis, e eu me espelhava nela, interessante (Flora)

(...) ele tinha um jeito especial de trata com a gente(...) até na maneira assim, como ele explicava o conteúdo ele não era uma pessoa que ia lá e dava simplesmente a sua aula, ele era um pouco ator eu acho(...) é a maneira como ele falava, como ele ficava no canto da sala, se balançando, sabe, e isso eu achava assim, que tornava a aula divertida. Eu sempre, sempre gostei, sempre fui bem em matemática e também gostava de português ... mais assim, o que acho que o quê me levou a fazer foi isso. (Heloísa)

Vânea não apresentou um desejo inicial pela docência como escolha profissional, porém os acontecimentos vividos foram produzindo novos significados, configurando assim uma reorganização de sua descoberta como pessoa. Ela viveu experiências familiares que denotam grande significado emocional. A perda da mãe constituiu um grande golpe, pois já tinha outras perdas anteriores significativas. Muito jovem, promove o encontro com o casamento, vai em busca da construção de uma vida

familiar própria e como consequência desta vida, se vê diante da opção pela docência, em busca de “*tornar-se produtiva*”.

(...) não queria ser professora, o meu grande sonho era ser médica (...)queria ser médica, queria fazer vestibular de medicina (...) quando a minha mãe morreu fui morar com a minha tia e fui terminar meu magistério. Mas imagina assim.. na época a gente não pensava assim de fazer magistério e ir trabalhar... era outro contexto.. eu nem entendia como era o vestibular direito... daí o que quê aconteceu... me formei.. fiz meu estágio, acredito assim que o meu estágio não tenha determinado o meu desejo de ser professora, embora tenha sido uma boa aluna no magistério...eu sempre substituía quando podia, fiz estágio... continuei trabalhando mesmo na escola, mas daí apareceu o meu casamento daí todas as.... me levaram a ser professora... precisava trabalhar... queria trabalhar... eu tinha o desejo de trabalhar... eu queria porque queria trabalhar.. até mesmo lá na minha adolescência eu queria que a minha mãe deixasse eu trabalhar.... e ela não deixava é claro, porque ela queria que eu estudasse e achava que não podia estudar e trabalhar... e eu queria porque queria trabalhar.. então eu tinha o desejo de produzir, mas não sabia.(Vânea)

Existe uma outra passagem na vida de Vânea que no meu entender foi significativa para a sua opção. Acredito que a convivência com uma professora fortemente implicada com a paixão de ensinar tenha despertado uma possibilidade de atividade profissional, ligada ao conceito vivenciado de uma atividade prazerosa. Segundo Pereira (2000, p. 24), “O que é que eu venha a ser é, um qualquer caso, resultado de uma certa composição de potencialidades presentes no campo de imanência do sujeito e, conseqüentemente, pode resultar de uma escolha que o sujeito faz diante de um certo quadro existencial dado.”

Vânea segue o rumo dos acontecimentos e suas opções de vida parecem ser conduzidas pelas forças da existência. Assim, a morte da mãe, as experiências vividas com a tia professora e o casamento formam pontos circunstanciais que suscitaram o desejo de produzir.

(...)acho que não tem uma coisa assim que determinou... Bom daí assim ... quando eu fui morar com a minha tia... que ela era professora e que passava praticamente o dia... trabalhava como eu trabalho hoje... o que quê aconteceu daí... serviu, eu acredito que ela tinha servido de estímulo em muitas coisas, porque passei a digitar (risos) ... bater a máquina, na época... os trabalho. Ela dizia que era bom ser professora, e ela gostava de ser e tal e talvez isso tenha me influenciado, mas o que mais determino isso foi assim ...um comodismo para não tenta uma coisa mais difícil (...) Eu sou uma boa profissional, apesar de não ter tido isso que chamam de...não é vocação...não ter pensado, essa capacidade assim que parece que as pessoas tem dom para as coisas... queria ser médica, não fui. Começo a desperta um interesse por aquilo que eu fazia que ia me leva a uma profissão e o que que aconteceu Daí eu comecei a buscar mais dentro disso e hoje eu não me vejo assim... sendo outra profissional ... de outra área.. Então, isso muito gratificante, trabalhar, é muito gratificante ...mas eu acho que não teve um ponto assim ponto muito forte que me direcionasse para isso.(Vânea)

O que é possível perceber é que todos os professores, de uma forma ou de outra, foram envolvidos pelos sentimentos vividos diante da relação com o ambiente cultural e social ao qual estiveram implicados. O cotidiano na verdade traduz um misto de harmonia e desarmonia, exigindo atitudes da pessoa que o vive. As experiências vividas, por sua vez, traduzem a exigência de respostas para a busca de realização pessoal, o desejo de ser impõe desafios que implicam na adoção de opção e renúncia. A opção pela profissão exige ação... busca no sentido de *tornar-se* superando as

interpretações deterministas do vivido, galgando um espaço especial na direção do processo construtivo de ser. A busca de *ser* exige *implicação* pessoal consigo mesmo e com os outros, trazendo um misto de sentimentos

Para Heller (1982), sentir significa estar implicado em algo, na perspectiva da autora, o homem ao nascer traz consigo uma concepção unitária do agir e sentir. O sentir, no entanto, assume posição inicial, tornando-se fator decisivo e pré-condição do agir e do pensar. Isaia (1992) salienta que o mundo dos sentimentos deve ser levado em conta, se objetivarmos entender a práxis pedagógica, além dos componentes cognitivos, caminhando na direção de encontrar significação e sentido ao ato de ensinar.

Desta forma, continuo a análise dos dados pensando sobre o encontro com a docência superior e de forma mais específica na licenciatura.

4.1.3 O Encontro com a Docência na Formação de Professores

Pensar sobre *o encontro com a docência na formação de professores*, implica inicialmente pensar sobre quem são os professores formadores de professores, exige uma reflexão sobre as questões da formação destes, refletindo sobre a diversidade de papéis e formas que constituem o fazer dos professores enquanto formadores de adultos. O processo formativo dos professores e dos futuros professores é componente integrante de uma relação histórica, que se dá permeada pelas instituições de ensino, sejam de educação básica ou superior, pela ciência, pelas transformações ocorridas

na escola, na sociedade e ainda pelo movimento contínuo de transformações ocorridas na esfera pessoal de cada formador e dos futuros professores.

Existe um pluralismo de idéias, pontos de vista de ver e viver a docência universitária, muitos deles ancorados na configuração da realidade institucional vivida. A trajetória de vida aponta para trilhas diversificadas e a trajetória profissional vai sendo percorrida e percebida de forma muito particular.

O professor ao agir estabelece uma relação de implicação e vinculação institucional, que por sua vez está relacionada com um contexto mais amplo, determinando um modo peculiar de agir e de pensar a docência. Acredito que um olhar para os universos mais particularizados da realidade do trabalho do professor de licenciatura poderá revelar facetas importantes no sentido de compreender um pouco uma realidade particular que, articulada com outras realidades, poderá colaborar para a construção da identidade do professor formador de professores. Segundo Dubar (In: Lüdke,1996,p.33): “(...) a socialização profissional consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional por meio do jogo das transações biográficas e relacionais”.

Ao longo das narrativas, pude constatar que os professores na ocupação do espaço da docência na licenciatura procuram responsabilizar-se pela sua história pessoal e profissional, tornando-se protagonista dos caminhos seguidos, implicando em um envolvimento pessoal de muita reflexão sobre os percursos trilhados e sobre os projetos a serem desenvolvidos.

A maior parte dos professores entrevistados carrega uma história de muitos anos de vínculo com a realidade concreta das escolas, são detentores de muitos conhecimentos e experiências, que foram e estão sendo adquiridos na prática. Na verdade compartilham uma história profissional que inicia na escola. A opção de “ser professor” inicialmente carrega a intenção de ser professor de criança e de jovens. Somente Heloísa, ao final da graduação, vislumbra a atuação inicial no nível superior, na formação de adultos, buscando outros níveis de ensino posteriormente.

No entanto, independentemente dos caminhos de atuação anterior percorridos, hoje na docência do ensino superior/licenciatura, partilham problemáticas comuns a outros professores deste nível de ensino, dos quais destaco inicialmente dois pontos já constatados por Isaia (2000, p 147):

- responsabilidade pela formação inicial de docentes que atuarão no ensino fundamental e médio;
- despreparo em termos de formação específica, para atuarem em nível superior.

Examinando o conteúdo das vozes, destaco que o encontro com a ensino superior na URI/Santiago para Ayda, Flora, Cecília, Evelize e Vânea acontece de forma inesperada, todo processo formativo e toda trajetória profissional destas professoras aconteceu inicialmente na Educação Básica. Sydney também inicia pelo mesmo caminho, no entanto a atividade formativa nas licenciaturas teve início há 30 anos atrás, na FAFIS (faculdade de ciências e Letras de Santiago). Heloísa percorre caminhos bem diferentes, sua entrada no ensino superior, é atrelada à titulação (aprovação no mestrado) como requisito para o ingresso, mesmo não

contando com nenhuma experiência docente anterior. Recorrer à titulação, atualmente é condição de acesso à docência superior.

Heloísa utiliza-se, na verdade, dos benefícios oriundos das mudanças ocorridas nas Universidades Brasileiras (públicas e privadas), com o advento da LDBN N° 9394/96, que apresenta ênfase para a titulação acadêmica, considerando o mestrado e o doutorado como indicadores de qualificação docente e da melhoria do ensino de graduação. No entanto, o que podemos perceber é que os referidos cursos não têm auxiliado na qualificação pedagógica dos docentes, preparando de forma específica para a formação de pesquisadores.

Saliento que todos os outros professores pesquisados iniciam as atividades nas licenciaturas contando com o curso de graduação e/ou curso de especialização mais o tempo de experiência na Educação Básica. O fato está relacionado ao movimento histórico da instituição, que de Faculdade Isolada transforma-se em uma Universidade. A titulação para estes professores acontece gradativamente em suas vidas, configurando o que hoje chamamos de formação continuada, o assunto será melhor discutido, na segunda categoria e de forma mais precisa na subcategoria Desejo de Aprender e Ensinar.

Dando continuidade, destaco a expressão da voz, no sentido de refletir sobre os significados construídos através do encontro dos professores com a docência na formação de professores e sobre a influência deste encontro para o processo formativo destes professores. Começo destacando a peculiaridade das características do encontro com o ensino superior, que para Cecília, Flora e Ayda, aconteceu de forma quase que inesperada, causando perplexidade... um grande susto, podendo ser

considerado “um medo repentino”, do qual emergiu ao mesmo tempo o desejo do enfrentamento ao desafio proposto.

Nos relatos dos professores é possível constatar que o encontro provocou muitos questionamentos de ordem pessoal e profissional, muitos sentimentos foram percebidos e vividos, ao mesmo tempo. Aspectos da história formativa foram questionados, significados e aos poucos foram refletindo sobre as competências didático-pedagógicas e técnicas necessárias para o atendimento da nova atividade profissional.

Em todas as situações as descobertas foram sendo potencializadas pelo desejo de aprender, sendo assim, foi necessário transitar por espaços diversificados da vida, buscando elementos capazes orientar a performance.

(...) fui convidada para trabalhar no curso de férias da Pedagogia, então aquilo pra mim, foi um ápice... hoje tenho 27, quer dizer que eu estava com 24 anos, quando comecei a dar aula no Curso Superior. Eu tinha alunos... de 25 anos só de magistério, muito mais do que a minha idade, e isso me fez, buscar... buscar horrores... eu sabia aonde buscar, porque um professor meu me mostrou isso, formou isso em mim... tenho que buscar e onde devo... (...) quando saí da universidade... para trabalhar inicialmente com Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, de repente me vi dentro de uma sala de ensino superior. Onde é que eu busquei referência? Nos meus professores da universidade, aí mais um ponto da função da gente... busquei referências lá, porque eu não tive nenhum aporte que me dissesse “Cecília é assim, é assado... e também... claro que sem falar nos cursos de especialização, porque tu tem uma boa base do perfil do professor que te dá aula. (Cecília)

(...) quando precisaram já foi no Ensino Superior, eu já tinha feito especialização, me chamaram, aí eu peguei assim meio de susto de um dia para outro, tinha que preparar uma disciplina bem complicada que era Lingüística e entrar numa sala de aula, dentro de 3 dias (...) mas eu sempre tive apoio,

de anjos como eu digo, por isso que eu gosto de dizer anjo para os outros, acho que quando a gente é bom para os outros, sempre recebe algo de bom em troca, e o professor que estava indo embora me deu um apoio muito grande, me passando bibliografias, me ajudou muito, naqueles 2, 3 dias que eu tinha que me preparar. (...) enfrentei...entrei em aula todo aquele ano, e depois já mudou o currículo eu tive que fazer toda uma pesquisa nova, porque aquilo nada mais servia, mas são desafios que vão se apresentando na vida da gente (...) eu entrei sem muita convicção no curso de graduação, porque foi de susto, nunca tinha tido idéia que eu ia começar a trabalhar no curso de graduação, não tinha esta pretensão, e quando tive a oportunidade, agarrei com unhas e dentes, me dediquei, me esforcei sabe, e a minha expectativa sempre foi positiva, eu sempre colhi um resultado positivo graças a Deus ... (Flora)

(...) trabalhar com a universidade(...) com o Ensino Superior entrar também na escola ... processo tudo junto... quando, tive que enfrentar isso, porque olha como entrei na escola (...) para mim era distante, a universidade era totalmente distante (...) estava num curso de, de computação, a Naíse chegou atrás de mim e me pediu para ir na URI. Daí eu fui lá, e a diretora geral da URI me disse assim: “te prepara que tu vais começar hoje a noite a dar aula no 5º semestre da Letras”... deu uma coisa assim... eu fiquei sem voz, sabe. Eu comecei... fui atrás da Silvania... “Silvania como é que eu poderia ter minha primeira aula?” (...) e a Silvania me ajudou sabe, me orientou e me fui... com a cara e a coragem sabe, esse foi o meu primeiro dia de aula no Ensino Superior... (Ayda)

Heloísa revela seu despreparo inicial para o enfrentamento da atividade profissional, deixa implícito a perplexidade diante da descoberta de que os conhecimentos recebidos na graduação não deram garantia suficiente para o exercício da docência. Segundo Heloísa foi através da prática e da vivência na sala de aula, que aos poucos foi aprendendo a ser professora, transformando-se, movendo-se e evoluindo no sentido de

construir um repertório capaz de lhe dar um pouco de segurança. Relata que buscou auxílio dos colegas mais experientes, no sentido de encontrar algumas respostas para suas inquietações e assim desencadear ao seu processo (trans)formativo, relativo ao conhecimento de ser professor.

(...) um momento assim marcante, quando eu comecei a trabalhar, aquele início sempre é... é uma coisa diferente, não tinha experiência nenhuma, mas eu assim ...logo que eu comecei...me via tão despreparada, sem experiência nenhuma, procurava os colegas para me ajudarem (...) logo que eu comecei, também já comecei trabalhando no município, já comecei no estado e comecei aqui na URI, então foi tudo junto, então para mim era tudo novidade sabe...Eu acho que a prática na sala de aula e vivência, ... acho que foi... o que mais me ajudou na graduação... tive a parte específica, mas o ser professor a gente... só aprendi na sala de aula e gostei (risos). E gostei... Ensaio e erro..(Heloísa)

O relato de Sydnei compreende um olhar longínquo quando pensa sobre o início da atividade formativa, não consegue se deter no momento atual do encontro com a Universidade, reporta-se no tempo, busca evidenciar as transformações que foram ocorrendo, demonstra preocupação com a destinação da mediação do conhecimento. Descreve o amadurecimento de suas reflexões sobre as condições, os saberes, e as competências necessárias para a atuação profissional. Seus questionamentos conduzem para a busca de uma alternativa que promova a articulação entre conteúdos de ensino e a dimensão pedagógica. Sinaliza para o entendimento de que a formação de professores exige a preocupação com a formação científica colada à formação pedagógica.

Sydnei descreve em sua fala o movimento (trans)formativo no sentido de ultrapassar a visão fragmentada do saber, em busca de um

ensino que possa promover a constituição do conhecimento profissional dos licenciados. Aos, poucos na prática, vai conscientizando-se de que os alunos necessitam de outros conhecimentos além dos disciplinares.

(...) entrei meio afoito sem ter uma compreensão do que é ser professor de licenciatura.. inclusive vinha de uma universidade, que não preparava para as licenciaturas, depois... no último ano que fui ingressar com as licenciaturas então, tive uma formação mais técnica, mais sólida tecnicamente, mas não tinha uma formação digamos de licenciado... voltado para as licenciaturas... mas eu só fui entender isso aí , depois de muito tempo 76...77 , eu já estava desde 73 na sala de aula, e foi aí que eu comecei a entender um pouco mais e perceber que o professor... que na maior parte já eram professores... já trabalhavam em outras escolas, eles tinham necessidades diferentes, daquelas que eu simplesmente trabalhava em sala de aula. Muitos ali inclusive, pegavam tudo que eu trabalhava em sala de aula traduziam para seus alunos ... Então aí fui também aprendendo que eu não posso dar a mesma coisa, o mesmo saber para o aluno que trabalhava com alunos do campo... rural... com alunos de periferia e alunos de centro da cidade. Eu comecei a perceber isso aí ...que infelizmente o aluno que nós estávamos formando... nós estávamos formando para o centro da cidade e não para as demais situações. (Sydney)

Os professores narram suas representações frente aos desafios da ação, de forma muito singular todos descrevem como foram promovendo escolhas e tomando decisões no sentido de ir demarcando e delineando a aprendizagem de ser professor de licenciatura. A singularidade da busca no entanto, não descaracteriza a existência de uma história institucional e profissional, que envolve a interconexão com a história de outras vidas. O choque dos professores com a docência no Ensino Superior prende-se ao fato de que na realidade não existe uma formação específica para o

exercício da profissão, o que já vem sendo afirmado por Isaia (2003b).

A conclusão acima, coloca os próprios professores e a dinâmica do contexto institucional como os responsáveis pelo processo formativo. De acordo com Moran (2000, p. 25), “pela interação entramos em contato com tudo o que nos rodeia; captamos as mensagens, revelamo-nos e ampliamos a percepção externa. Mas a compreensão só se completa com a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos por meio da interação”.

Os referidos questionamentos deslocam o professor para o senso de realidade, no qual ele descobre que somente com muito envolvimento pessoal e profissional será capaz de dar vazão para as suas inquietações relativas ao encontro com a formação de professores. Segundo Cunha (1996, p. 160), “os bons professores reconhecem que seu saber é construído na própria experiência enquanto docentes”. Acredito que ao viver a experiência, o professor tem que estar inteiro, compreender que carrega possibilidades de formação para si e para as pessoas com os quais convive.

Dando continuidade, destaco alguns relatos a respeito do movimento reflexivo elaborado pelos professores em torno das experiências vividas na articulação do processo produtivo de ser professor formador. A atividade docente neste nível de ensino exige muita criatividade e ao mesmo tempo rigor, para pensar e entender o significado do papel formativo.

A reflexão suscitada traduz um movimento constante de questionamentos para a pessoa do professor, o que no meu entender implica em estar aberto para múltiplas possibilidades de ação, aprendendo sempre, estabelecendo movimento de circular entre o si mesmo e os outros. De acordo com Marques, (2000, p. 41), “enquanto sujeito que aprende,

constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por essa capacidade de reflexão”. As reflexões de Cecília e Heloísa reforçam a idéia da inseparabilidade da pessoa e do profissional presente nas reflexões de Nóvoa (1997), caracterizando a dimensão pessoal da docência.

(...) tu vai, tu vai ... peneirando aquilo que tu considera interessante, que tu considera bom, que tu considera satisfatório e vai fazendo teu crescimento profissional, porque não consigo enxergar, um espaço assim ... esse é o espaço que vai me dizer... que eu sou formador, que eu sou professor do ensino superior ... não consigo enxergar isso, vejo isso dentro da sala de aula (...) a princípio quando eu comecei a trabalhar achei que deveria ter postura completamente diferente(...) com o tempo que foi passando, fui percebendo que não é por aí. Não é porque eu trabalho com adultos que eu devo ter uma postura completamente formalizada e trabalho com crianças que eu devo ter uma postura informal. A afetividade que eu tenho com as crianças, pode ser a mesma que eu tenho com os adultos (...) posso ter o mesmo... a mesma afetividade... a mesma expressão, demonstrar as minhas frustrações (...) só que claro com uma outra ótica, dentro de um outro patamar. (...) quando trabalhei a primeira vez a disciplina acho que não foi legal, porque eu tentei ser outra pessoa...professora universitária tem que ser... (risos). Não, hoje já enxergo uma outra diferença e minhas alunas com mais prazer de trabalhar, eu com mais prazer de dar aula, de levar as relações ... (Cecília)

(...) Então, quando iniciei, eu vejo ... hoje eu sou bem diferente do que quando comecei a lecionar, porque eu tinha a idéia ... não sei se de repente até pela minha própria formação, embora eu tivesse feito um curso de licenciatura, mas entrava na sala de aula e pensava... vou dar a minha aula e pronto, e não pensava em questões... não pensava, por exemplo: “mas se alguém... a maioria não tiver entendendo, como é que eu vou recuperar esses alunos?” (...) Era até pelo... pela falta de experiência eu acredito, porque a gente só

adquire... como é que eu vou dizer... acho que só com a prática que a gente aprende, só estando lá na sala de aula... observando os alunos é que tu vai pensando a realidade daquela turma (...) muitas coisas que penso hoje eu não pensava... (Heloísa)

Ayda fala da emoção, relata a experiência pessoal e íntima de encontrar-se na situação de professora na licenciatura. Descreve a insegurança inicial provocada pelo encontro com a nova atividade profissional e ao mesmo tempo seu encantamento diante do desafio de viver um novo papel. A inquietação provocou um pensar sobre si mesma, precisou perceber-se como capaz, fazendo e vivendo a sua história. Chegou a questionar sua competência diante do fato de estar substituindo um outro professor na atividade.

(...) foi maravilhoso ... pensando que eu até nem sei o quê que pensava, parecia que não era eu sabe (...) chegar naquela turma assim e tu saber que já tinha uma caminhada, mas ao mesmo tempo eles com o maior respeito comigo...Então isso aí ajudou demais... aos pouquinhos fui sentindo...a gente vai sentindo o chão (...) mas foi uma experiência muito interessante, a sensação que tinha é que eu não era ... era diferente, que eu só estava vivendo uma história... Entrei na metade, imagina... eles brigaram com o professor... teve um problema lá, imagina fui substituir o professor ... (Ayda)

Como foi possível perceber nos depoimentos, a atividade profissional revela-se independente da forma, como um momento muito especial na vida dos professores, tornando impossível pensar sobre o processo formativo, sem vincular o olhar para a pessoa que compõe o professor. Olhar para pessoa implica revelar sua subjetividade, desvendar seus sonhos... desejos... angústias... medos, revelar o desconhecido e escrever a sua história. A busca do saber tem um sabor especial, particular,

se traduz em descoberta que tem valor pessoal para a pessoa que aprende e para os outros. A troca de saberes constitui o fio condutor do aprender.

Desta forma, destaco a próxima subcategoria: *Desejo de Aprender e Ensinar*, no qual busco compreender como cada professor desencadeia a busca e o engajamento à própria ação formativa, diante do contexto sócio-político-econômico tão conturbado, do acúmulo de compromissos pessoais e profissionais e das competências profissionais advindas do novo tempo.

4.1.4 Desejo de Aprender e Ensinar

Na conjugação de diferentes variáveis que o conhecimento de ser professor vai sendo construído, é na complexidade da sala de aula que o imprevisível aparece, constituindo uma complexa trama, exigindo atitude intervencionista, emergindo questões que suscitam decisões diversificadas e adequadas para cada momento.

Na busca de sentido para o que faz, o professor estabelece uma conjugação dialética com as questões de ordem emocional e cognitivo. É preciso pensar o aprendizado profissional para além do tradicional, pensando acerca do que se faz e também refletindo sobre o que se fez, numa perspectiva que compreenda o ser e a possibilidade de vir a ser enquanto professor.

Acredito que é na relação permanente de troca que os professores vão definindo seus passos, ainda que provisórios, caminhando significativamente no sentido de aprender a profissão. O processo formativo é construído na dimensão coletiva, envolvendo uma contínua busca de aprender com os outros, referendada por uma reflexão que compreende os

saberes e valores implícitos na relação de trabalho.

O isolamento preponderante da ação docente precisa ser rompido, trazendo para o contexto diário a reflexão coletiva, onde a caminhada pedagógica poderá verdadeiramente constituir elementos de formação. As expectativas, as dificuldades, os sucessos, os temores, as decepções devem ser compartilhadas, principalmente no ambiente de formação inicial.

O pensamento reflexivo sobre a prática carrega o fio condutor da oportunidade de rever os acontecimentos e as ações. É através dele que o professor torna-se autor e co-autor da busca de visão prospectiva de orientação e reorientação da ação. O pensar sobre a prática tem sido destacado por diversos autores (SHÖN, 1992; ZEICHNER 1993, ALARCÃO, 1996), que de forma unânime defendem a importância da reflexão e do pensamento crítico diante das incertezas da vida e da profissão docente.

Os autores citados destacam a função do pensamento reflexivo diante do processo de aprendizagem. Acreditam na força e no valor emancipatório da reflexão na vida do professor, tornando-o agente do seu próprio desenvolvimento. O que exige implicação com o seu desenvolvimento, com o desenvolvimento do outro com os quais interage e com a própria instituição, envolvendo um misto de sentimentos e significados.

O principal na ação do educador, segundo Maturana (2001), é olhar de forma reflexiva para a prática, para o processo de ensino e aprendizagem, permitindo a utilização das emoções vivenciadas como elemento de capacitação. Nas vozes dos professores é possível perceber o esforço no sentido de agir aprendendo, desenvolvendo e aperfeiçoando habilidades pessoais e profissionais.

Vânea e Heloísa declaram-se em processo de aprendizagem, deixam claro o quanto têm aprendido com a ação, relatam a abertura para o novo, a determinação no sentido aprender a ser melhor, expressam o fascínio de perceberem-se em movimento constante de aprendizagem. Revelam o entendimento de que o ser professor, envolve um processo contínuo de aprendizagem.

(..) a cada dia me convenço mais de que nós somos sujeitos em constante transformação, busca...construção .Vejo que eu preciso melhorar... a cada falha que eu me deparo ... procuro buscar uma forma mais sensata de agir, mais consciente... enfim faço essa auto análise. Tenho 20 anos de profissão (educação básica) e não aprendi um monte de coisa que eu já poderia ter aprendido, já teria dado tempo para aprender... acho que um primeiro valor que o professor precisa ter é uma consciência da sua pequinês. Mas que vejo que estou aprendendo e muito! (Vânea)

(...) É, eu acredito que, claro, converso bastante com colegas assim... a gente troca experiência, mas eu vejo que eu tenho muita coisa ainda para aprender. É frustrante (risos) tu sair para preparar alguma atividade, e chegar e ver que não deu certo, e aí tu tem que analisar, mas porque que não deu certo? O quê que faltou? O que eu poderia ter melhorado? (Heloísa)

Segundo Leite (1994), o conhecimento é entendido como uma realização humana, envolvendo simultaneamente duas dimensões – produto e processo, sendo que no momento da concretização do processo que é potencializada a transformação e apropriação do real, já que esse é o espaço de ideologia, da contradição e da história.

Cecília declara paixão, desejo e amor pelo conhecimento. Revela a constatação de que a prática exige reflexão constante e implicação com o processo pessoal de aprendizagem. A busca constante de conhecimento é

considerado pela professora, como algo inevitável no sentido de qualificar a atuação profissional.

O desafio parece estar centrado no enfrentamento das dificuldades através da busca permanente de conhecimento, não como algo penoso e sim como espaço de luta, de conquista, de realização e de construção. A reflexão cotidiana permite interpretações constantes sobre o modo de pensar, sentir e agir.

(...) quando tive fracasso eu usei isso para mostrar o que não devo fazer, e quando tive sucesso eu usei isso para mostrar o que devo continuar fazendo(...) tenho que estar o tempo todo, estudando...acho que nunca está bom, que nunca está bem (...) acho que esse é o principal ...essa sede de busca... incessante.
(Cecília)

Segundo Freire (2001, p. 98), “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Sydnei reforça o ideário freiriano destacando o valor e o papel da curiosidade e da vontade de aprender diante da atividade docente. Revela seu inconformismo diante da estagnação da curiosidade docente, destaca o valor da formação continuada no sentido de manter viva a chama do conhecimento.

(...) acho que a constante curiosidade, vontade de aprender... acho que o professor que não tem essa vontade de aprender, que já se considera acabado, ele está realmente acabado como professor, vai ser limitado cada vez mais. Ser daqueles antigos professores que a gente conhecia...caderninho ensebado (...) porque ele achava que a formação dele acabou no dia em que ele recebeu o diploma.. Considero portanto, que talvez não seja um valor, mas eu considero uma característica do professor a busca pelo conhecimento.. (Sydnei)

O desejo de aprender em relação à docência, compreende o estabelecimento de laços afetivos com o conhecimento, liberando a emoção de sentir-se sujeito e ao mesmo tempo construtor do conhecimento de ser professor. O desejo de aprender e ensinar, exige do professor a tomada de decisões constantes durante a ação formativa e formadora. Os rumos e as opções revelam múltiplas possibilidades e caminhos a serem adotados.

Vivemos o desafio do novo tempo, as rápidas transformações ocorridas na sociedade de modo geral, traduzem mudanças também para quem vive este novo tempo. A figura do professor como único detentor de conhecimento também sofre um grande abalo, pois ele é visto não só como quem ensina mas também como quem aprende. A atividade docente suscita diversificados procedimentos, em que novas estratégias de ação são solicitadas diariamente, fazendo surgir novas responsabilidades.

Esse aprendizado abre possibilidades de equacionalização de formação, levando o professor formador a aprender a aprender seu papel formativo e ao mesmo tempo promovendo formação, socializando a idéia de que para ser e fazer é preciso promover diálogos permanentes, descaracterizando a rotina de previsibilidade da vida solitária do saber pedagógico (Isaia, 2003a). É neste sentido, que Nóvoa (1997, p.26)., afirma que "(...) a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando".

Ayda e Sydnei, demonstram clareza em relação aos desafios da atividade docente na atualidade, no qual destacam a compreensão do caráter indissociável do ato de aprender e ensinar.

(...) uma coisa que eu gosto muito, que eu sempre digo para eles: - que saber, é ter a humildade de saber que eu aprendo

*com eles também ... jamais sou dona da verdade, nunca fui...
(Ayda)*

(...) Eu aprendi e continuo aprendendo ainda. Eu acredito que é a maneira de eu colocar essa palavra “professor” é que me obriga estar constantemente pensando que sou realmente um professor em qualquer momento...(Sydney)

Pude perceber que os professores gradativamente foram acolhendo sua história de vida como oportunidade de crescimento. Aprender compreende uma infinita busca, onde as trocas cotidianas constituem indicativos de possibilidade construtiva, um sem fim de caminhos, onde todos são sujeitos das suas próprias experiências. Ayda e Flora revelam esse encantamento pelo desafio de aprender, é possível perceber a presença de motivação pela busca de conhecimento.

(...) a gente tem ido aí nas universidades, tanto em seminários, comunicações enfim, que a gente vai bastante. (Ayda)

(...) não gosto de ficar sempre fazendo a mesma coisa. (...)Faz 3 anos que estou assim, nesse pique o ano que vem eu pretendo me afastar novamente do Estado, pra me preparar, porque já estou sentindo falta de um desafio, (risos), vou me preparar para o meu doutorado (Flora)

A motivação descrita, revela na verdade mais um aspecto da trajetória dos professores entrevistados, demonstra parte de um retrato que vem sendo produzido e representa um recorte na realidade que perpassa pelos projetos de vida dos professores. A motivação parece constituir-se em uma marca da vida destes professores, que não mediram esforços no sentido de ir em busca dos seus projetos pessoais e profissionais e ao encontrá-los despender energia no sentido de aprender a ser e aprender a fazer, com paixão e com amor.

Foi assim que enfrentaram e ainda enfrentam a busca constante de formação, refletindo a ação cotidiana na sala de aula, além de buscar a qualificação continuada, envolvendo a participação em encontros, seminários, no sentido de ampliar os conhecimentos e saberes provenientes da prática.

Segundo Cunha (2001, p.87),

“(…) para responder aos desafios atuais, nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado. A configuração do docente requer uma simbiose dessas duas vertentes, acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes, que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber”

A referida busca encaminhou os professores também para os cursos de pós-graduação, tendo em vista as exigências das atividades de pesquisa e extensão, para os quais não tiveram formação. Foi assim, que foram galgando passo a passo este espaço, enfrentando dificuldades que envolviam: viagens constantes, obtenção de recursos financeiros próprios, cansaço em função da jornada de trabalho aliada a jornada de estudo e cobranças familiares diante das ausências.

O desejo de conhecer e de aprender e conciliar atividades de ensino com as atividades de pesquisa extensão, aliado ao desejo de preservar o espaço de trabalho conquistado na instituição impulsionou ao enfrentamento de todas as dificuldades. Movidos pela curiosidade seguiram em frente, corroborando com a concepção de Freire (2001, p. 95) “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo nem ensino*”.

As professoras Ayda, Flora e Evelize narram dificuldades enfrentadas durante o referido aspecto da trajetória formativa que no entanto, não

foram suficientes para quebrar o encantamento da motivação, na busca de permanente de construção pessoal e profissional.

(...) a maior experiência que eu passei foi no mestrado, foi a maior experiência, porque eu fiz aquele mestrado com 32 horas na sala de aula, não tive dispensa para fazer, fiz com a cara e a coragem. Tentei evoluir, fui fazer porque precisava crescer, não por ter, para entrar nessa loucura ... mas porque eu tinha que fazer alguma coisa...se me deram um espaço na universidade então, tenho que fazer alguma coisa pra manter meu espaço... o quê que eu fiz, fui fazer o meu mestrado ... não pedi ajuda pra ninguém, fui fazer... nem financeira, nem ajuda nenhuma, fui fazer meu concurso, passei. (...) Jurei pra mim mesma que eu ia fazer, que aquilo ia ser bom, que ia fazer trabalhando, embora não tivesse tempo e fiz, mudei meus horários lá na escola, aí fiquei, com aula de manhã, tarde e noite, porque ia terça e quinta, saía de manhã ... voltava ... nunca vou esquecer!(Ayda)

(...) já tinha a escola, a universidade, mais a minha escola do Estado até que tudo se encaminhou para o mestrado, fui estudando aos poucos, porque eu fiz a graduação em 81, fiz a graduação curta, a plena, fiz em 86 quando veio para Santiago, fui da 1ª turma, depois fiz especialização em 91 e depois fim de 98 início de 99 se encaminhou o mestrado para mim. Fui sem saber direito o que era, mas querendo mais, sempre querendo mais, gosto de desafios não gosto de ficar sempre fazendo a mesma coisa.. Desafios é a coisa que mais adoro, fui fazer o tal do mestrado, adorei ter feito, foi umas das melhores coisas que aconteceu na minha vida profissional (...) a gente passa uns maus bocados, por causa da distância, tem que viajar e continua com as mesmas atividades... (Flora)

Me qualifiquei aos poucos ...primeiro graduação, entrei no magistério público estadual, depois fiz pós-especialização. Na medida que tu é graduada e que tu começa tua qualificação, começa a abrir os horizontes... abre os horizontes na medida que tu lê, na medida que tu conversa com as pessoas, que tu te insere nos grupos ... Pude também entrar no meu doutorado

através de um processo de qualificação pessoal ... porque não foi a Universidade que me alavancou o doutorado... eu é que busquei. Eu quero fazer que é o pós doutorado... (Evelize)

Sydnei relata uma motivação pessoal/profissional por capacitação atrelada às exigências da instituição, deixa bem claro que os limites de formação estão relacionados com o movimento da Universidade. Como vimos anteriormente, o referido professor possui 30 anos de atividade de ensino na licenciatura, mantendo-se aberto para aprender, já que no exercício da docência vem contando com a formação didática obtida na licenciatura e com as experiências profissional nos diversos níveis de educação.

A transformação da faculdade em universidade implicou ao mesmo tempo mudanças significativas para a atuação profissional do referido professor, que de uma hora para a outra se vê diante de algumas alterações no seu espaço de trabalho com o advento da legislação. Foi preciso adaptação para acompanhar as exigências internas e externas provenientes da LDBN N° 9394/96, no artigo 52, incisos II, que estabeleceu prazo para que as IES tenham um terço de seus docentes com a titulação de mestrado e doutorado. O Sistema Nacional de Avaliação reforçou a pressão sobre as IES e sobre os professores no sentido de buscar uma titulação acadêmica de mestrado e doutorado. Na fala de Sydnei , estes aspectos são notórios.

(...) próprio mestrado já é uma motivação para mim... Coloquei como meta.. na medida que a Universidade vai me precisando, vou adiante. Fiz especialização quando a faculdade precisava de especialistas(...) agora a universidade precisava de mestres e eu entrei para mestrado. Se precisar futuramente de doutores na área que atuo, talvez entre... porque vejo que uma motivação bastante interessante... (Sydnei)

É importante considerar que os fatos descritos retratam um momento muito peculiar na vida dos referidos professores que colocam no rol dos interesses a busca de titulação. No entanto, os elementos motivacionais presentes na referida busca, demarcam anseios profissionais que vão para além da conquista do título de Mestre e Doutor. Deixam transparecer a convicção de que acreditam no papel da formação científica obtida nos cursos, no entanto destacam o valor da própria experiência de sala de aula e da reflexão sobre o fazer, como elementos trans(formativos).

Os professores demonstraram em seus relatos prazer com as experiências vivenciadas no contato da sala de aula, o que sugere uma forte implicação dos mesmos com a docência. Estar implicado com a docência compreende na verdade um envolvimento que circunscreve-se na perspectiva da mudança e num emaranhado de percepções sobre os outros, dos outros si mesmos e de si mesmo perante os outros, diante da ação.

Segundo Freire, (2001, p. 25) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Isaia (1996,p.7) amplia a idéia de ensino, pensando sobre a implicação do professor com a atuação, afirmando que: “somente um professor profundamente envolvido com sua prática pedagógica, que a considere um elemento indispensável à realização da pessoa, pode incumbir-se adequadamente de sua função de orientar os alunos na difícil conquista do conhecimento e da aprendizagem”.

Desta forma, estar na sala de aula, gostar da sala de aula envolve um certo tipo de saber, não mais um saber de dominação em que o professor sabe e o aluno aprende, numa relação permanente de poder sobre o outro, de dominação sobre o conhecimento. Envolve um saber que declara o

desejo de aprender, onde é possível declarar-se incompleto, em processo permanente de aprendizagem.

O ato de ensinar, portanto, depende de muitos fatores circunstanciais e de muitos conhecimentos, que vão além daqueles adquiridos na formação inicial. O processo de aprendizagem é permanente, percorrendo as trilhas da vida, tanto em termos de experiências reais de trabalho, quanto em relação ao contínuo acesso de qualificação permanente. O professor através da análise dessas transformações torna-se elemento gerenciador de seu destino e dos destinos dos sujeitos que interage, sendo capaz de alterar o significado das realidades institucionais a que pertence, modificando o seu modo de ser e de agir enquanto profissional.

O amor pela sala de aula torna explícito e legítimo a riqueza do agir humano, onde a busca de realização circunscrevesse na efetivação de propósitos socializadores do saber e o entusiasmo diante do processo de ensino e aprendizagem. O relato de Evelize, Heloísa e Flora expressam a motivação diante da experiência de estar na sala de aula, relacionam essa oportunidade vivenciada como espaço de realização, de troca, momentos de felicidade, lugar de fazer o que se gosta, ou seja, lugar de “ensinar e aprender”.

(...) agora dar aula eu acho fantástico, gosto muito de dar aula. A melhor parte do meu trabalho aqui, é quando eu estou em sala de aula. Quando a gente consegue, a manter um diálogo de igual para igual, e quando o aluno te propõe e tu propõe de volta. A minha metodologia de trabalho é muito na busca... eu não utilizo... eles querem porque querem aulas expositivas... e eu brigo ... até a morte, porque eu acho... que eles não esperem que eu fique lá na aula, lá na frente explicando... explicando... desmanchando coisa que ... não é este o meu papel... acho que eles é que tem que buscar. Tu tem

que trabalhar com esquematizar problemas, tenho que mostrar caminhos para eles (Evelize)

(...) acho que primeiro a gente tem que gostar do que faz... como eu falei eu gosto de estar na sala de aula, eu gosto de senti o contato com os alunos, acho que o gosto pelo o que a gente faz em primeiro lugar. Mas também, em relação a área específica, por exemplo, eu gosto de ser professor de matemática, eu não sei se eu saberia trabalhar português (risos) e por exemplo assim, eu vejo que eu me identifico mais trabalhando matemática com Ensino Médio e com o curso superior. (...) eu, enxergo que quando eu estou dentro da sala, sou uma pessoa realizada. (...) eu sou feliz com isso que eu faço, mesmo as vezes os alunos não enxergando tanto a matemática que eu gostaria de passar para eles, porque a minha área é bem específica, mas eu gosto do que eu faço, (...) eu me realizo na sala de aula, no contato com os alunos (Heloísa)

(...)Prefiro ficar em sala de aula, do que no serviço burocrático, eu já tive experiência, mas eu gosto mesmo é do aluno, então é por isso que eu não baixo a minha carga horária, eu não tenho coragem de baixar, eu gosto desse contato com o aluno do Ensino Médio, gosto do contato com o aluno adulto. Hoje me sinto uma pessoa bastante realizada profissionalmente, gosto do que eu faço e quero continuar cada vez melhorando mais e aprendendo mais. (Flora)

Outra característica que emerge nesta subcategoria é a satisfação com a atividade desenvolvida e com a possibilidade de aprendizagem por ela suscitada. O encontro com a docência para estes professores constitui-se em oportunidade de conhecimento, lugar de aprimoramento do pensamento, representando a energia vital da atividade profissional. As narrativas revelam preocupação e compromisso consigo mesmo e com o desenvolvimento do aluno. A responsabilidade e o comprometimento com

o resultado da atividade de ensino, estão presentes nas falas de Flora, Vânea e Evelize. Elas demonstram preocupação com o resultado da ação e manifestam o prazer e a emoção desencadeada pelo resultado da atividade formativa.

A categoria “implicação com a docência” aparece em Isaia (2003 b, p. 266), como um demarcador que envolve dois conceitos fundamentais, um voltado para a área dos sentimentos e outro para a atividade educativa-formativa específica aos professores. Na perspectiva da autora, a compreensão de docência “vai além da sala de aula, envolvendo todas as atividades acadêmico-educativas desenvolvidas pelos professores, com vistas a ações formativas” (p. 267).

Pensando a implicação com a docência, Isaia (2000, 2002a), classifica os sentimentos dos professores em dois grupos distintos e complementares para a atividade docente: empolgação pela docência em si e empolgação pelo conhecimento. Sentimentos como vem sendo constatados e demarcados nas vozes dos professores.

Mizukami (1986), destaca a idéia de que a abordagem humanista enfatiza as relações interpessoais e salienta a idéia de crescimento decorrente, orientada pelo desenvolvimento da personalidade do indivíduo, no processo construtivo e na elaboração pessoal da realidade e em sua capacidade de atuar de forma integrada. A implicação com a profissão reveste-se da necessidade de um diálogo permanente com a própria prática, deixando fluir o compromisso com a aprendizagem. De acordo com Codo e Batista, (2000, p. 395) “O produto do professor é o outro”, pensar neste outro exige acreditar no potencial do sujeito que aprende, pensando sobre os fatores subjetivos presentes no fazer pedagógico.

Continuando a escutar as vozes dos professores pude perceber que os mesmos acreditam no potencial da instituição e na capacidade de seus alunos. Eles percebem os conflitos e contradições existentes no espaço de trabalho, no entanto, potencializam sua motivação no sentido de encontrar caminhos capazes de enquanto atores e autores da ação sentirem-se realizados e realizadores. Como podemos constatar anteriormente, vêm na docência um espaço de realização pessoal e profissional. Na fala de Flora, Vânea e Evelize este aspecto fica evidente.

(...)acho que a maior motivação para mim é sempre a resposta do aluno, é esse estar junto do aluno, quando a gente dá uma aula e no final da aula o aluno diz “que coisa boa foi essa aula professora” ou “como aprendi nessa matéria, que saudade eu tenho professora das tuas aulas” é motivação para mim, é a maior motivação, até para ir para um doutorado, para buscar mais. Acho que é o compromisso que a gente tem com a instituição e com eles, mas a minha maior motivação é sentar na frente do computador preparar um material para trazer e pensar na resposta que eles vão me dar... Para mim o melhor é a resposta direta do aluno. Eu acho que é como o ator de teatro ... ele recebe a resposta na hora, ou aplaudem ou vaiam, ou o teu aluno se levanta e sai da sala e demonstra desinteresse, conversa com o colega do lado, ou ele vibra com o olhar... Brilha o olho dele te escutando ou conversando contigo, quando eu estou realizando um trabalho com empenho, com vontade, com dedicação, essas motivações fazem com que a gente queira continuar...querer preparar uma aula melhor para dia seguinte (Flora).

(...) acho que isso é uma motivação pra mim, o fato de meu trabalho ser bem aceito (...) acho que as pessoas valorizando o teu trabalho é um referencial, é uma coisa muito importante (...) outra motivação que eu acredito que seja a maior e mais importante no meu trabalho é esse carinho que os alunos tem por ti, esse desejo de conhecimento que eles tem, eu acho que é a motivação maior... (Vânea)

(...)sou apaixonada...tenho facilidade para aprender e para passar as coisas que aprendo (...) acho que é fantástico o mundo vivo. Então isso me emociona... quando eu falo, a gente passa... essa paixão que a gente tem... a gente acaba passando para as outras pessoas. Tanto que eu tenho “n” alunos, sempre tenho de todas as escolas que eu trabalho... alunos que querem fazer biologia. Então acho que é por causa disso... porque a gente consegue demonstrar para eles que dá certo ... que tu pode trabalhar ... como professora sempre fui muito feliz... Muito feliz... (Evelize)

Maturana (2001,p.18) destaca que “a capacitação requer liberdade reflexiva e confiança” entrecruza-se com a formação humana, ambas estão correlacionadas e conectadas, ao refletir sobre a prática docente, a cooperação compreende o centro da ação pedagógica. Na perspectiva do autor, o professor é alguém que se relaciona com os outros, em um espaço amoroso, compreensivo, onde o afeto se faz morada, interagindo não para corrigir o outro, mas para buscar com o outro novas estratégias de ação, criando espaços de conhecimento reflexivo.

O conceito de relação humana é descrito como a capacidade que a pessoa tem de realizar-se, descobrindo e construindo conhecimento com os outros. O desenvolvimento humano é percebido como capacidade de criação de si mesmo e de auxiliar na construção do outro, num espaço de convivência, de troca e aprendizagem.

Vânea aceita o desafio de partilhar experiências, não esconde a emoção diante da atividade de extensão desenvolvida. Relata o prazer do acolhimento recebido e destaca a sensibilidade e a abertura do outro diante da possibilidade de “aprender”. Deixa transparecer a alegria frente à

realidade vivenciada, pois não só conseguiu motivar seus alunos, como sentiu-se envolvida por eles.

(...)eu estava lá em Pernambuco trabalhando com o pessoal, assim que estavam totalmente desacreditados ... o programa esse do Alfabetização, agora é outro, é diferente, não é mais Alfabetização Solidária é Alfabetiza Brasil, estava totalmente desacreditado. Então eles viram o nosso trabalho, eles viram seriedade, deram crédito para aquilo que agente estava falando. Foram o tempo todo muito atenciosos, tinham sede saber, tu via que aquela tua pequenez que eu falei lá no início, aquela pequenez como profissional, acha que ainda é muito, que tem que ser muito mais, via que lá para eles era uma coisa assim muito valiosa, que eles ficavam bebendo tudo que tu dizia, eles ficavam, se tu queria negociar uma saída mais tarde, tu negociava tranqüilamente, então, a gente saber que ainda existem pessoas que precisam de ti é uma motivação para mim...(Vânea)

O relato da experiência de Vânea caracteriza de forma significativa “desejo de ensinar e aprender”, essa busca no sentido de conhecer, que encanta quem ensina e também quem aprende, envolvendo trocas permanentes de posição. Acredito que aprender carrega uma força capaz de revelar para a pessoa que aprende o fascínio de descobrir-se. Acredito ainda, que aprender carrega responsabilidade, pois o saber implica em comprometimento com o fato, com o objeto e com o sujeito revelado.

No processo permanente de educar é que o professor se auto-educa e se reeduca. Educar é uma tarefa complexa e difícil, que exige por parte do professor muita criticidade e curiosidade epistemológica.

Freire (2001, p. 51) afirma:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro

sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não dúvida, não é pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa e de nossa curiosidade epistemológica.

Desta forma, passo a discutir a segunda categoria, saliento no entanto, que o tema desta categoria “Implicação com a profissão” está inegavelmente relacionada com a reflexão que está encerrando essa subcategoria. Estar implicado com a profissão significa entregar-se de forma fecunda na reflexão sobre o vivido, incorporando interpretações, leituras e releituras da realidade, entrelaçando conflitos, angústias e inquietude com sucessos, desejos e realizações.

4.2 IMPLICAÇÃO COM A PROFISSÃO

(...) O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem que ver com ele (...) minha presença no mundo não é de quem nele se adapta mas a de quem nele se insere.

Freire (2001, p. 60)

Os professores sujeitos desta pesquisa deixaram transparecer o amor pela profissão docente e pela instituição, reservam um lugar especial para o processo autoconstrutivo e ao mesmo tempo atribuem valor a sua pessoa e ao crescimento do outro. O conteúdo desta segunda categoria, bem como de suas subcategorias: *Implicação com a instituição, Abertura para Trocas,*

O Encontro com o Aluno, Articulação Teoria/prática, Preocupações e interesses dão continuidade ao que foi discutido até o presente momento.

O exercício da profissão exige compromissos, construção permanente, envolvendo a busca constante da identidade de ser professor. Em Nóvoa (1995a, p.16): “ (...) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. O processo identitário dentro desta visão, deve realçar a mescla dinâmica do sentir e de como cada um se diz professor, sendo necessário então, buscar compreender o modo particular de como cada professor se apropria de sua história pessoal/profissional/institucional.

Segundo Giesta (2003, p. 40-41) :

(...) aquele que assume a função de professor, na universidade, mesmo que para isso não tenha se habilitado, precisa receber informações abalizadas sobre as responsabilidades inerentes à profissão. Foi uma escolha feita por um adulto, com escolaridade superior, que ao optar pelo trabalho docente na universidade se comprometeu não somente a ensinar, mas também com todas as implicações dessa tarefa.(...) ser professor representa ser um profissional voltado a ensinar o outro e a pensar sobre a educação de uma sociedade, de uma geração situada num contexto político, histórico, econômico, geográfico que a caracteriza.”

Gostaria de destacar o papel pessoa do professor na ação docente, fato que vem sendo valorizado pela literatura nacional e internacional (OLIVEIRA,2003; ISAIA, 2000, 2003.; MACIEL,2000; CODO,2000; NÓVOA,1995a,1995b; MARCELO,1999; ABRAHAM,1987; HELLER, 1982, GOODSON, 1995). A reflexão sobre as vivências e experiências de vida dos professores passam a ganhar lugar de destaque. no espaço de

formação. A experiência individual constitui o fundamento da identidade pessoal, devendo ser percebida e analisada de forma global, inserindo o mundo das emoções, dos sentimentos.

Segundo Goodson (1995, p. 70), é preciso ouvir a voz do professor, pois “(...) os dados sobre as vidas dos professores são factores importantes para os estudos de investigação educacional”. Na perspectiva do autor, esses dados não têm sido utilizados em decorrência do fato de que os pesquisadores considerarem pessoais, idiossincráticos ou flexíveis e não se adaptarem aos paradigmas investigativos mais tradicionais.

Esse olhar tem exigido cada vez mais que os educadores percebam-se a si próprios, os outros com os quais se relaciona (colegas de trabalho e alunos) e busquem compreender os motivos que movem a ação, envolvendo laços mais significativos com a profissão e com o contexto institucional a que pertencem.

O contexto descrito suscita um envolvimento profissional, exigindo ações pessoais efetivas, no sentido de ir em busca de ações solidárias e cooperativas na relação de trabalho. Caminhando no sentido de ampliar a escuta das vozes dos professores, passo a dar destaque para a implicação destes com a profissão e de forma mais específica com a instituição.

4.2.1 Implicação com a instituição

O cenário e a trama da vida dos atores do contexto de trabalho tem constituído elementos relevantes nas vozes dos professores, demarcam a multireferencialidade do convívio institucional, revelando espaços de

influências de ordem diversificada (material, psicológica, relacional, ética, cultural...). A Implicação com a instituição pode ser visto de vários ângulos, no entanto no conteúdo analisado, surge na forma de sentimentos percebidos em relação ao vivido, que tem produzido espaços de reflexão pessoal em relação a implicação com a profissão e com a instituição.

Maciel (2000), destacou o papel da ambiência em que o professor atua, salientou a importância da compreensão da realidade e do processo por ele vivido, destacando fatores subjetivos, intersubjetivos e objetivos. De acordo com a autora :

A ambiência (trans)formadora é decisiva no êxito das ações de formação no exercício da docência. (...) os efeitos perceptivos do ambiente afetam o estado motivacional, gerando energias para a ação ou para a reação. Neste âmbito, o gerador de energias poderá estar tanto nas necessidades e possibilidades individuais, quanto grupais ou ainda do contexto ambiental. (p.189)

A ambiência dos professores e dos alunos, acontece em um espaço de pluralidade de idéias e opiniões, constituindo a marca do convívio. Acredito que o verdadeiro espaço democrático e responsável, deve primar pela solidariedade mútua e pela responsabilização conjunta do espaço institucional. A idéia de construção e de aprendizagem são os pilares da nossa existência profissional, sendo assim, os professores, os alunos e a própria instituição, constituem co-responsáveis pela construção de uma ambiência favorável ao desenvolvimento, preservação e melhoria da instituição.

Pensando sobre o papel da instituição, Maciel destaca a relevância do ambiente físico, das possibilidades materiais, para o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos e conseqüentemente, da instituição. Acredita que

os aspectos estruturais e os recursos didáticos essenciais quando ausentes freiam “a renovação e a inovação pedagógica”. (2000,p.22).

Os professores entrevistados demonstram perceber a interferência dos fatores do ambiente em suas vidas, sofrem seus efeitos objetivos e subjetivos e ao mesmo tempo buscam alterar esses fatores, interagindo com implicação e envolvimento diante da atuação institucional. De certa forma as falas aos poucos vão demarcando o processo de construção identitária, que passa pelas mudanças ocorridas no aspecto pessoal, profissional e na própria instituição. As vozes atestam esse movimento.

O vínculo de Sydney com a Universidade apresenta um componente histórico de mais de 20 anos, pois desde 73 trabalha na instituição. Fez parte do grupo de professores que um dia liberaram a imaginação e deram início a construção de um sonho: transformar a faculdade existente em uma Universidade Comunitária, conforme atesta sua voz:

A URI como projeto sonhado por nós porque era só nós na época sonhamos, sondamos a UNIJUÍ, sondamos a URCAMP sondamos a FEDERAL, que não tinha na época a possibilidade de fazer uma extensão. Sondamos a UPF, a PUC mas achamos que o perfil ideal para Santiago e para a região era a URI, .por ser comunitária e por representar o dinamismo da face norte do Rio Grande do Sul, que deveria de uma certa forma dinamizar a parte sul.(...)Santiago está mudando o perfil.Ela já está parecendo muito mais uma cidade, ela já esta sentindo que a Universidade esta começando a mudar... (Sydney)

Sydney um tanto nostálgico, relembra os tempos em que a Universidade constituía-se em uma grande família (tempo da faculdade). O crescimento da Universidade, através da ampliação gradativa dos cursos e das vagas foi tornando a família cada vez mais diversificada, trazendo

como conseqüência o distanciamento e desconhecimento do outro, pois o novo contexto vem alterando significativamente o quadro docente e discente.

O professor destaca sua preocupação com o estabelecimento de um vínculo de proximidade entre os professores, considera esse um fator importante para a Universidade, no sentido de influenciar uma relação mais cooperativa e interativa entre os alunos e professores, unindo assim, forças no sentido de consolidar a instituição. Fica evidenciado a preocupação com a efetivação de uma ambiência acolhedora e de fortalecimento das relações.

A gente sente que aqui dentro da Universidade ainda persiste, apesar do tamanho, um ar de família, mas apesar disso eu não conheço muitos professores e as vezes eu passo e nem cumprimento. Considero para mim, um dos principais aspectos é o profissional se relacionar cumprimentando (...) nem que seja. Oi! Oi! Olá! Isso é mínimo, é uma questão... nós estamos passando para o aluno uma mensagem no momento em que me é indiferente um colega. Estamos na mesma instituição, se passo indiferentemente acho que passo para o aluno essa mensagem também de cada um estar no seu canto, vivendo a sua vida (...) essa convivência vai refletir parte na convivência do professor também ou da comunidade dos professores Acho que são esses os principais valores, essa abertura para o colega, ajudar o colega, esse espírito de somar energias em favor da Universidade. Acho que precisamos. A universidade não está totalmente consolidada, então nós temos que ajudar a consolidar. (..) se há alguma coisa equivocada, nós temos que tentar ter mecanismos de fazer acessar a Universidade ao nosso entendimento. Imagino eu ! (Sydnei)

No confronto diário, o professor ao exercer a atividade docente se vê desafiado a (re)alimentar sua relação consigo mesmo, com os alunos, com os colegas e com a instituição ao qual faz parte, transcendendo os limites

do espaço vivenciado. Define sua prática em confronto com a realidade mais ampla da sociedade, reajustando-a pelo olhar aguçado, que direciona para as exigências do momento histórico que vão sendo demarcadas cotidianamente. É preciso reacender a curiosidade, a criticidade e o espírito inovador, favorecendo o potencial (trans)formativo do professor, das concepções teóricas e de forma mais abrangente do potencial (trans)formativo dos alunos e da própria instituição.

Dando continuidade, Sydney reflete sobre o significado pessoal da concretização do sonho, destaca a importância de ter feito parte da história. Relata o desejo de promover uma pesquisa, através do curso de história, no sentido de resgatar a história da construção de Santiago e da Universidade.

(...) eu acho que acreditar na Universidade, foi importante, eu também acreditei, acho que somei de uma certa forma. Porque a gente não pode considerar isso aí uma .vangloria, mas é digamos um sonho que a sociedade precisava... muitos sonharam e todos que sonhara ...somaram... tem que resgatar essa história. Eu tenho a impressão que o curso de história tem no ano que vem , uma tarefa e primeira tarefa (...) é resgatar a história dos que construíram Santiago. Os comerciantes, o exército, a ferrovia, a universidade, .toda a trajetória, as etnias que constituíram a cidade. Precisamos pegar tudo, criar uma história, recuperar tudo que for possível e então dizer: “agora nós vamos ver todos que ajudaram e daqui por diante nós vamos construir a nossa história, que cada um de nós estará fazendo para recuperar o futuro”. Isso é sonho...(Sydney)

Pensando sobre a implicação com a docência e a instituição, o professor estabelece um parâmetro entre o processo de consolidação da Universidade e a necessidade de envolvimento e dedicação dos docentes com a instituição. Considera a Universidade um projeto viável, no entanto acredita que para dar continuidade ao processo de desenvolvimento, há

necessidade da presença de profissionais comprometidos com a busca da consolidação da instituição. Na visão do professor, esse perfil é encontrado e identificado, principalmente nos professores que fizeram parte do projeto inicial da instituição.

(...) de uma certa forma o profissional que entende uma universidade ele percebe que sem a sua doação como profissional ele não vai conseguir ver o seu sonho digamos assim, de universidade realizada, então ele vai ter que deixar um pouco...colocar um pouco de idealismo(...)sou um trabalhador da educação, vou trabalhar as horas, registradas no meu contrato e nada mais. Agora se eu sou um professor vou fazer valer toda a gama de emoções que estão dentro desta palavra professor. Infelizmente percebo que eu já .digamos a idade começa a restringir um pouco a ação da gente, já não sou tão ágil como eu precisava Acho que o projeto (universidade) é viável, mas o perfil do homem que deve agir nesta universidade, ele tem que voltar ao perfil anterior (Sydney)

Evelize relata sua preocupação diante dos efeitos do descompasso existente entre as reais condições materiais e organizacional da instituição e o grau de exigência dos professores, que aos poucos vão integrando o corpo docente. Clama pelo senso de realidade, pelo uso de criatividade diante do “necessário inexistente”. A professora descreve com clareza a existência de limitações do contexto, compreensível para quem acompanhou a história evolutiva da Universidade e muitas vezes incompreensível para quem começa a viver a profissão sem a devida clareza das dificuldades presentes no contexto. .

A implantação dos cursos tem exigido muito esforço, no sentido de ampliar o espaço físico. O crescimento iniciado exige continuidade, desafiando a todos na busca de alternativas. Evelize acredita que a possibi-

lidade de superação destas limitações perpassa pela compreensão do momento vivido pelos professores, que de forma ousada deveriam comprometer-se com o desafio de encontrar alternativas para driblar as dificuldades.

(...)o grupo novo não quer nem saber da história de antes. Ninguém quer saber... só querem os privilégios, não querem saber ... alias, eu acho que isso é uma questão da história que tinha que ser colocada, não como privilégio entendeu? Mas que a história da Universidade fosse conhecida por quem entra, porque eles partem de um grau de exigência e de comparação que não tem nada a ver conosco . Neste sentido que eu acho bem difícil por causa disso. As pessoas dizem: - “eu preciso disso...daquilo...”. Só que quando entram aqui, tem que saber que não tem nem isso, nem isto... nem aquilo... e que nós temos que ter um diferencial, que de repente tem que ser diferente do que a gente pensava que fosse, equipamento ... uma aula prática, ... uma sala.... (Evelize)

Dando continuidade, a professora relembra com emoção os tempos em que a Universidade representava um sonho, um grande sonho. Na medida em que promovia o mergulho na busca da realização aos poucos foi se dando conta da grandeza desse do projeto a ser realizado. Fica evidente o sentimento de missão cumprida, o orgulho de ter participado da caminhada. A professora estabelece este momento como um marco profissional significativo em sua vida.

*(...) quando eu cheguei aqui em Santiago, que a Dona Ayda me chamou... eu pude compartilhar com ela aquela sonho de Universidade, foi um marco profissional muito grande (...)*quando eu vi eu estava mergulhada dentro de um projeto enorme, com uma visão de mundo que eu nem sabia que a gente podia trabalhar, que é montar uma Universidade Regional Integrada. Então, isso foi muito importante... foi no momento que a gente começou a montar o projeto da Universidade e no dia que isso se consolidou, que a

Universidade surgiu, então do nada, praticamente só da vontade das pessoas e que hoje está aqui e que é...esse universo, que hoje trabalham tantas pessoas, que quantos curso tem.. (Evelize).

Ayda destaca o sentimento de acolhimento existente na Universidade e relata a preocupação da direção no sentido de manter acesa a chama do humano, diante do progresso eminente, que afasta cotidianamente as pessoas do viver a emoção do “conviver”. Sente saudades do tempo muito próximo, em que o existia uma cultura familiar interna. O lado humano na relação institucional referendado, segundo Maturana (2002,p.18) “constitui no entrelaçamento do emocional com o racional”. Preservar o valor das relações humanas e as experiências reais dos sentimentos da partilha e da convivência constitui para a professora um valor, muitas vezes não percebido pelos professores.

(...) essa coisa que a gente tem, humana, aqui na universidade nós temos isso... é o lado humano do profissional. A direção tenta manter... não é para qualquer lugar . Então isso é muito positivo, acho que ajuda demais... a forma como (...) não sei até onde vai ir, porque até então a gente era uma grande família, e agora... está indo... isso aí está se alastrando... com novos cursos, com semestres avançados trazendo gente nova. Mas a gente vê que eles tentam isso... que eles conhecem a gente (...) Até as reuniões de início de ano, eu, adoro aquelas reuniões, tem gente que odeia vir. Eu adoro, acho que aquilo ali coisa mais linda (...) acho que, aquela acolhida assim... o bombom... Qual é a universidade que vai dar um bombom no dia do estudante, do diretor sair com, o saco de bombom Amor Carioca por aí distribuindo ... tem gente que faz gozação, tem alunos que gozam, que isso é coisa do interior mas feliz de todos que tivessem isso, então nesse ponto eu acho que a universidade ajuda (Ayda)

Flora descreve em seu depoimento o desejo da conscientização do papel e do compromisso profissional, que no seu entender envolve respeito e responsabilidade com os outros e com a instituição. Essa aspiração ultrapassa a dimensão da relação de trabalho e vai ao encontro da dimensão existencial do ser professor, caracterizando uma leitura de implicação com o processo de ensino e com a instituição.

(...)garra, profissionalismo, essas coisas assim, vontade de acertar (...) na vida profissional acho que isso é muito importante(...) mais importante é o respeito e a responsabilidade com as pessoas e com o serviço que a gente assume. Nós temos uma responsabilidade muito grande, trabalhamos com pessoas... digo responsabilidade nesse sentido... não só de assiduidade, pontualidade, entrega de material não é isso, é responsabilidade que a gente tem na mão ...(Flora)

O sentimento de fazer parte da história da universidade, a rememoração da trajetória institucional faz brotar a reflexão sobre uma das características identitárias dos professores que estiveram presentes desde o início do processo construtivo da URI, ficando destacado o amor pela instituição.

A realidade histórica, econômica e social da instituição revela como conseqüência a exigência de muitos sacrifícios por parte de todos. Exigindo que o professor delibere, julgue e decida com relação à ação a ser adotada, encontrando cotidianamente um modo específico de pensar, de dizer e de fazer, agindo e refletindo na ação. Aprendendo a pensar sobre a ação, de forma individual e coletiva. É no contexto da individualidade que a maioria das ações são definidas, tendo em vista a falta de grupos interativos na universidade. Destaco no entanto, que os alunos parecem constituir um forte viés na possibilidade de construção coletiva.

É preciso encontrar alternativas em conjunto com os dirigentes da instituição, no sentido de ver e viver de forma realista o contexto atual da Universidade. Para sobreviver às dificuldades sociais, culturais e econômicas oriundas da sociedade: local, regional, nacional e internacional. Todos de forma incondicional, precisam ter senso de realidade, tornando o desejado possível, através do espírito cooperativo e funcional.

Vânea revela compreensão e sensibilidade diante das dificuldades emergentes do processo e coloca a trajetória vivida na instituição como elemento de envolvimento com a URI. Acredita que os que viveram a história institucional desde o início são capazes de acolher e enfrentar os desafios, empregando sentimentos de implicação e de co-responsabilidade.

Eu tenho projeto de continuar trabalhando na URI, isso eu tenho porque eu gosto... eu adoro a URI, a URI para mim é uma... é aquilo que a gente está construindo com muito sacrifício.. e que eu fico assim... às vezes, fico pensando assim, que as pessoas que não participaram desde o início, desse processo, não tem o mesmo sentimento que a gente tem (Vânea)

O cotidiano do trabalho docente está envolto em muitas contradições, muitas delas percebidas pelos professores. Na perspectiva dos professores, uma destas contradições é revelada pela falta de articulação entre os mesmos, ficando registrado a perplexidade frente a vivência de um trabalho solitário, o que tem dificultado a busca de alternativas comprometidas com o processo (trans)formativo da instituição. Discussão que vem sendo incentivada pelos diretores atuais do campus.

Segundo estes, é preciso construir um diálogo capaz de elaborar de forma coletiva caminhos que conduzam uma reflexão e à construção de um diagnóstico sobre as reais dificuldades vivenciadas pelo grupo, traçando

metas com vistas a ações comprometidas com o processo de ensino e de aprendizagem, bem como com a instituição. Cabe ressaltar que as vozes dos professores entrevistados demonstram desejo de assumir uma postura coletiva no ato formativo, numa relação de parceria e de cumplicidade diante das atividades desempenhadas.

Surge dessa forma a segunda subcategoria *Abertura para a Troca*, pois o vivido e a compreensão da realidade institucional presente nas vozes do professores retratam a exigência e a urgência da adoção de uma atitude de comprometimento e de responsabilidade com as relações interpessoais. De acordo com os professores é nas e através das relações cotidianas que são tecidos os valores, os sonhos, os sentimentos, as emoções, os conhecimentos e as diversificadas aprendizagens, envolvendo a construção permanente de identidade pessoal e coletiva.

4.2.2 Abertura para trocas

Diante das muitas mudanças ocorridas na instituição, um fator que tem merecido relevância para os professores é a questão da dificuldade do estabelecimento de um espaço para compartilhar idéias e organizar um trabalho coletivo e colaborativo. O desafio do discurso coletivo, defendido pelos dirigentes da instituição, muitas vezes não produz o eco desejado, pois o intento não acontece por imposição, vontade ou desejo organizacional. Depende de muitas conquistas e de luta coletiva, no sentido de estruturar espaços reais de participação em projetos comuns.

A grande marca desta utopia é a sua necessidade, que diante das transformações quantitativas em termos de espaço físico e humano pelo

qual tem passado a universidade, muitas vezes tem esfriado qualitativamente as relações humanas e as possibilidades do estabelecimento de compromissos coletivos, tornando a atividade profissional um desdobramento de atividades rotineiras e individuais.

O professor no exercício da permanente busca do conhecimento de ser professor formador, se vê diante de muitas descobertas, tendo em vista o fato de que não teve um espaço formativo específico para o exercício da profissão. Sua vida passa a constituir uma espiral de desenvolvimento pessoal e profissional. A caminhada se dá em um espaço demarcado pela instituição que carrega a lógica do vivido, constituindo outra grande espiral, por onde circulam os desejos e saberes dos professores.

A busca do saber acontece em um espaço no qual o professor precisa inserir-se, estabelecer vínculos, ser acolhido e para que isso aconteça o ele precisa aprender a sonhar junto. O encontro com o conhecimento de ser professor perpassa inicialmente pela consciência do “eu pessoa”, exercendo a reflexão de ser sujeito em constante transformação e compreendendo o seu papel de agente transformador da sociedade.

Segundo Cunha, (2001, p. 88) “...qualquer proposta curricular que pretenda articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo, requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece”

A referida autora destaca ainda, que a carreira do professor segue um caminho individual, às vezes até concorrencial, que favorece o isolamento

e a solidão (p.88). No relato dos professores encontro o desejo de superação do individualismo que configura o isolamento pedagógico em que vivem enquanto professores de licenciatura, o que reforça os achados de Isaía (1992,2002 a), por ela denominado “Solidão Pedagógica” – sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo.

Marcelo (2002), salienta que a tarefa de ensino dos professores ocorre geralmente solitariamente, sendo os alunos as únicas testemunhas da atuação docente. De forma isolada e individualizada o professor vive o ato educativo, existindo pouca ou quase inexistência de cumplicidade com os outros professores. Acredito que o próprio modelo de valorização disciplinar reforça e motiva o distanciamento e o isolamento dos professores. A ênfase generalizada do contexto disciplinar nega a possibilidade de crescimento e desenvolvimento interdisciplinar do conhecimento, pois cada professor de modo particular transmite seu recado disciplinar, num mundo individualizado em relação ao fazer, ao ser e ao viver a docência.

Desta forma, destaco o relato de Sydnei que defende a idéia de uma maior cumplicidade dos professores em relação à construção de espaços de diálogo, revive lembranças do tempo em que havia possibilidade de promover trocas com seus pares, inclusive no espaço da sala de aula.

Então no caso , acredito que o fazer em conjunto, em comunidade, em grupo é a melhor forma de se ensinar. Eu ainda sinto é ... que é uma dificuldade digamos de um professor entrar na sala de aula de outro professor, dificilmente o professor convida o outro professor. (..) o professor devia convidar um outro professor para a gente trocar idéias

na sala de aula junto.. nós fazíamos quando éramos FAFIS... e volta e meia íamos dois ou três professores e trocávamos idéia. Eu considerava isso aí um valor imprescindível (Sydnei)

Dando continuidade, Sydnei e Heloísa afirmam o reconhecimento valorativo do trabalho em conjunto e relatam sobre a disposição para, a troca de experiências, para composição de parcerias, no sentido de partilhar argumentos, opiniões convergentes e divergentes. Mostram-se prontos para a diversidade e para a pluralidade de idéias. No entanto, destacam as dificuldades encontradas, entre elas relatam a falta de horário tendo em vista a sobrecarga de atividades e no caso dos horistas a inexistência de tempo destinado para encontros, grupos de estudo e reuniões, fato que foi constatada na análise do perfil institucional.

(...) a questão do trabalho conjunto ou seja o estudo terá que ser partilhado em conjunto... neste sentido que vejo a minha dificuldade e da maior parte dos professores não ter horário para que a gente possa levar... junto na sala de aula . Minha sala eu sempre gostaria de ter a porta aberta para qualquer momento entrar um professor, sentar alí junto e a gente poder trocar idéia. (...) sinto que isso aí seria o meu maior orgulho ver um colega, inclusive na divergência. (...) a própria vivência em grupos, eu sinto a necessidade de trabalhar com professores em conjunto (...) a minha prática está sendo muito isolada na sala de aula (...) não vejo na atual situação... talvez pela falta de professores em quantidade na Universidade (Sydnei)

(...) depende da situação, eu não acho muito, muito partilhado. Não sei se porque eu sou horista, vou lá e dou minha aula e venho embora, então a gente não fala sobre os projetos (...) às vezes tu chega lá, tu não consegue te ambientar, não é te ambientar, mas assim, tu não consegue entrar. (...) por causa dessas situações, porque tu não está lá toda hora, todo dia, então algumas coisas, e é natural que tu fique a parte, porque, tu não compartilha daquilo ali.. (...)acredito que falta um

grupo de pesquisa na universidade, porque a gente podia aprender uma com a outra nesse grupo de pesquisa. (Cecília)

No entendimento de Ayda, Evelize e Heloísa, existe uma necessidade dos professores trabalharem em conjunto/unidos, no entanto, destacam a falta de interesse de alguns professores com o envolvimento em atividades que envolvam a partilha de idéias. Os apelos para a efetivação de um trabalho coletivo nem sempre encontram eco nos referidos grupos. A situação traz um certo desconforto diante da falta de disponibilidade para o diálogo, fechando as portas para a descoberta e o respeito ético ao outro, que segundo Freire (2001, p.153), constitui saberes necessários à prática educativa levando ao conhecimento e “disponibilidade curiosa à vida e a seus desafios”.

Falta os professores admitir isso ... a gente trabalhar em conjunto, é o que está faltando, só que quando tu vai falar não te dão oportunidade de falar, te cortam de saída, e ainda existe aquela coisa assim... existe.. tem colegas que te vêem como aluna, por exemplo, tem colegas que me vêem talvez como uma pirralha ainda... por incrível que pareça, eu sinto isso direitinho , “tu pára, porque eu fui tua professora, eu tenho chão, eu...” (Ayda).

(...) o que falta .é as pessoas conversarem mais...os elementos conversarem mais, para mim falta as pessoas conversarem mais e entenderem o que está se passando, e não ouvir unilateral , tu tem que apostar... eu aposto demais no diálogo, acho que enquanto haver diálogo a gente tem a possibilidade de acertar qualquer coisa na vida das pessoas (Evelize)

(...)em primeiro lugar a gente tem que sempre trabalhar unido. (...) tem que ter abertura para falar o que pensa .. tem que ser crítico eu acho que tem ... entre os colegas sempre tem que haver respeito, é, ética acho que até respeito e ética estão, ligados, amizade companheirismo, acho que tem que haver (...) que a gente tem que trabalhar com objetivo comum (...) o

colegiado do curso tem que ter o mesmo objetivo quando vai para sala de aula, quando planeja o semestre (Heloísa)

O diálogo para Evelize tem o poder de abrir espaços para a descoberta, para a mudança e para o crescimento constante. Compreende a abertura para o questionamento individual e coletivo, constituindo em fator de impulso para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e questionamento, que segundo a professora constitui em um importante componente para o processo autoconstrutivo.

(...) comecei a verificar , que... nos temos de melhor, que o ser humano tem que apostar muito... muito... mesmo é na troca , é no diálogo ... tem que conversar. Quanto mais ele conversar, quanto mais ele trocar, com certeza ele vai se modificar e vai se modificar para melhor. Porque infere... começa a mexer com todas as estruturas, com seus valores de família, de sociedade, de teus valores profissionais... como é que tu atua frente a sala de aula. Então se te questionam... tu pode crescer e se não te questionam tu acha que está tudo muito bom, a não ser que tu tenha uma capacidade de autocrítica muito grande, mas as vezes a gente não consegue...(Evelize)

O trabalho em equipe para Flora carrega muitas possibilidades, entre elas destaca a abertura para a o outro, o respeito e a valorização do outro diante da possibilidade da troca. Trabalhar “junto” na perspectiva da professora, implica em ações solidárias, envolvendo atitude de ajuda e comprometimento com o outro.

Trabalhar junto, trabalhar com ... eu gosto muito de trabalhar em equipe, acho que ninguém consegue as coisas trabalhando cada um no seu canto individualmente, a gente só tem a crescer quando trabalha com os outros (...) eu procuro valorizar meus colegas, incentivá-los sabe, apontar quando uma coisa não está bem e ajudar para melhorar, e gosto de ser ajudada, e gosto quando o colega chega e vem me ajudar e me dá a mão... tem uma idéia, quando eu não tenho idéia,

sempre trabalho junto, sempre trabalhei junto, sempre gostei disso.(Flora)

O material coletado junto aos professores sugere que os mesmos estão comprometidos e engajados com a perspectiva de uma dinâmica de trabalho coletivo e participativo, visando romper com isolamento pedagógico e com a estruturação das atividades disciplinares como fim em si mesmas. Os professores revelam-se preocupados em ocupar espaços na busca de construir aprendizagens que envolvam um conhecimento proveniente da atividade cooperativa e dialógica.

O desafio da abertura para a troca leva para a próxima subcategoria, pois o encontro com o aluno para os referidos professores envolve um encontro muito especial com o lado humano da docência. Cotidianamente o encontro estabelecido na sala de aula constitui-se em um espaço rico de aprendizagem para quem ensina, desde que o professor esteja aberto para o diálogo e dele possa tirar proveito.

4.2.3 O Encontro com o aluno

O encontro com o aluno constitui para os professores entrevistados um momento rico de trocas, de revelação de saberes e de intercâmbio do humano. O material coletado sugere a existência da valorização do humano, do respeito à subjetividade, do desafio de conviver com a diferença, com a satisfação diante do encontro com o outro.

Lembrando Cavaco (1995), é possível acrescentar a idéia de que na construção de identidade profissional está presente a dimensão social e a

linha de continuidade, que é determinada pelo que o sujeito é com os trajetos partilhados com os outros, num espaço determinado. Deste modo é impossível deixar de pensar sobre o significado da mediação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, pois o professor e os alunos afetam-se mutuamente, transformando essa relação em um momento histórico único, singular, determinado e determinante de significados, conscientes e inconscientes, para o mundo existencial de cada um dos envolvidos.

O encontro recebe a conotação de aprendizagem, espaço onde vão sendo tecidos os caminhos e as possibilidades de aprender e ensinar, tendo como horizonte a dinâmica interativa, onde o amor, e os valores humanos fazem morada. O “amor” aqui é compreendido pela visão de Maturana (2002, p.67), como “um espaço de interações recorrentes, no qual se abre um espaço de convivência onde podem dar-se as coordenações de conduta de coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem, que funda o humano”

Sydnei, Evelize e Flora destacam valores considerados imprescindíveis na relação com o aluno, todos de uma forma ou de outra revelam comprometimento com os aspectos formativos tais como: sinceridade, ética, respeito, verdade, justiça, compromisso, bondade, solidariedade, apego e sensibilidade. A fraqueza do olhar míope da formação, Morin (2001), parece não estar presente no fazer dos referidos professores, pois o olhar está voltado para a construção de saberes que vão além do cognitivo e instrumental, enxergando a vida, a cultura e os saberes que valorizam o humano tão necessário para o processo formativo do ser professor.

O professor que se respeita, faz o aluno respeitar a si também. O aluno encontra no professor um amigo, alguém que está ali contribuindo com a formação dele. Neste sentido... eu acho, que essa relação é a mais importante, ou seja, que essa aproximação com o aluno .Quer dizer que o valor que o professor tenta passar para o aluno é busca da verdade... a justiça ... a cima de qualquer coisa. Muitas vezes problemas existem por falta de capacidade desta interação entre o aluno e o profissional. Acho que a sala de aula é uma escola para a gente, cada dia... a gente aprende mais com o aluno. Quanta coisa não tem para passar para nós. Mas que o professor que também não tiver humildade de ouvir (Sydnei)

(...) são pilares: seriedade, compromisso, a ética profissional, o respeito pelas pessoas que estão do teu lado... com quem tu trabalha, com quem tu atende, com quem tu atinge. Eu acho isso importante a gente nunca pode deixar isso de lado. (...) o mesmo respeito que tu tem pelo teu aluno,. tenha pelo teu colega ... que nenhum pese mais que o outro. (...) a gente tem que ser alegre... tem que ser bondoso, tu tem que aprender a ser bondoso. A solidariedade a bondade tem que estar junto conosco.(...) problema maior é que nem todos pensam assim e os cursos de formação as vezes pecam no sentido da humanização. (...) Então tu tem que ter a flexibilidade e essa flexibilidade quem te dá. é tu como professor, como profissional que tem que ter essa sensibilidade e isso pode ser trabalhado pela instituição, no momento que tu trabalha com ciências humanas, que tu fortalece os valores pessoais, os valores profissionais e o valor da ética, a pessoa. (Evelize)

(...) a gente vai se dar muito bem, se tiver respeito um com o outro. Eu não sei acho que eu sou assim em casa, sou assim com meus amigos, eu sou assim no meu trabalho, sou assim na escola, sou assim dentro da sala de aula, entende. Eu vejo que todo meu lado de sensibilidade como pessoa uso com meus alunos, vejo que toda minha... meu lado de respeito com as pessoas, uso com meus alunos e eles em compensação usam comigo... (Flora)

(...) acho que a amizade com os alunos, aquele carinho, que tem que ter, tem que ter respeito também. O professor tem que respeitar o aluno, tem que saber ouvir o aluno, tem que saber ponderar(...) respeito amizade acho que ... até um pouco de carinho com eles. (...) no momento que tu conversa, que tu fica no corredor, um pouquinho mais com eles tu tem um retorno maior. Acho que com os alunos eu até tenho uma relação bem boa, bem produtiva. Acho que eu sei escutar bastante, e isso eu vejo que é um aspecto bom.... (Heloísa)

Os professores demonstram estar imbuídos na busca de enfrentar os limites e as fronteiras que de certa forma impedem a vivência de uma ação docente de comprometimento com o outro, envolvendo saberes que segundo Freire (2001) deve contemplar: amorosidade, disponibilidade para o diálogo, curiosidade, alegria, escuta e querer bem os alunos. A preocupação com o lado humano da docência reforça a idéia da tendência do caráter gerativo presente em Erikson (1985), envolvendo uma relação de cuidado com o desenvolvimento dos alunos.

Segundo Isaia, (2002 ,p.7) “os professores gerativos não se eximem à condução pedagógica, considerando-a de sua responsabilidade o que, por sua vez, indica a sentido ético da implicação com a docência”. As professoras Vânea, Ayda e Evelize narram a preocupação e o senso de responsabilidade com o aluno, diante da função mediadora da docência no espaço institucional, o que mais uma vez reforça a implicação com a docência e com a instituição, já discutidos anteriormente.

Só que eu acho assim, se nós não nos desgastarmos com o nosso aluno, não termos a preocupação com o aluno, não ver o que esta acontecendo com aquele aluno, não vai ter validade nenhuma o nosso trabalho...(Vanea)

(...) o lado humano tem demais, esse tem demais eu não consigo vê o aluno, sem ver o lado humano do aluno, não

consigo, se é certo, se não é, não sei, mas eu não consigo ver(...) acho que o lado humano ... é o que mais pesa , porque tanto as crianças quanto aqui na universidade eles reconhecem isso, tu sente assim, não é reconhecem a palavra ... mas, tu sente que eles, desenvolvem esse lado sabe. Então isso aí vai ajudar muito na vida profissional deles e na vida pessoal também. E a gente se apega, a eles também demais, eu tenho isso aí, eu não sei se é certo ou não... Tem colegas que me dizem que não, que a gente tem que... que o aluno é o aluno, e na hora que saiu da instituição... eu não consigo ser assim (Ayda)

Eu trabalho nos dois cursos de formação, eu coloco que nós temos que ter muito carinho e que o lado afetivo tem que estar ligado à questão conhecimento, sempre....tem que estar ligado. Não podemos utilizar o conhecimento puro, porque o conhecimento puro ele é desumano. Então, sempre coloco que eu posso nem ensinar nada de novo para um aluno. Agora se aquele meu aluno conseguiu ler aquilo que eu passei, ele conseguiu ... transportar alguma coisa daquilo que eu passei para vida dele maravilha, está ótimo... Porque um determinado tempo... ele vai conseguir entender aquilo que tu estava fazendo que ele não conseguiu pegar. Então... o professor hoje em dia ,ele tem saber bem, mas ele também tem que ser uma pessoa íntegra, uma pessoa com a questão da ética bem claro, com a questão dos sentimentos, a questão da cidadania, ele tem que estar com isso bem claro para ele, senão ele não vai conseguir.(Evelize)

Os relatos permitem a demarcação e a revelação do significado e do engajamento dos professores com o processo de formativo dos seus alunos, futuros professores. A mobilização destes, diante da necessidade de qualificação do processo formativo, sugere a vivência de olhares articuladores para a busca constante de conhecimentos.

O conhecimento almejado remete para o entrelaçamento de ações reflexivas envolvendo um olhar revelador diante do vivido e diante do des-

conhecido que se revela na experiência cotidiana e através da teoria que se anuncia. Para Mizukami (1996,p.64), “O processo de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem estágio final estabelecido a priori (...)”, ou seja, as aprendizagens ocorrem muitas vezes no espaço da sala de aula, na complexidade do dia-a-dia que, ainda segundo a autora, é caracterizada por sua“(...) multiplicidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediatismo e unicidade”.

Diante do exposto passo a discutir a próxima subcategoria, que visa a compreender como os professores articulam os aspectos teóricos e práticos da vida profissional, levando em consideração a idéia de que estes dois aspectos são significativos e complementares na vida do professor.

4.2.4 Articulação teoria/prática

A vivência prática é atravessada por crises, conflitos, retrocesso e avanços imprevisíveis na vida do professor. O vivido sugere mudança e abertura para o espaço transacional da vida e da profissão, implicando na realização de escolhas e na possibilidade de uma abertura pessoal para a vivência do novo, que se manifesta no acolhimento da atitude reflexiva diante da prática e da teoria. Quanto a esta questão, Cunha, (2001, p. 84) salienta a necessidade de reconhecer que o professor na construção da “sua profissionalidade precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como um espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos

alunos. Entretanto, a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão”.

De acordo com Imbernón (2000, p.23), é preciso conceber o profissional da educação como um “agente dinâmico cultural, social e curricular, que deve ter a permissão de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo”. Muitos questionamentos surgem na intervenção pedagógica, urgindo a necessidade do professor transitar por vias de acesso que levem ao pensamento reflexivo, abrindo possibilidades para o processo autoformativo, culminando com a organização e estruturação de novas idéias.

De acordo com Freire (2001,p.22),

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.

O espírito investigativo e o desejo de aprender alargam o espaço de atuação dos professores e dos alunos. A teoria e a prática conectadas minimizam o distanciamento dos conhecimentos indispensáveis ao professor, favorecendo o repensar sobre o trabalho docente que, segundo Cunha (2001, p.83), tem sido “historicamente situado na tradicional lógica da transmissão do conhecimento, em que o passado - no sentido do saber acumulado - tem mais importância do que o presente e o futuro”.

Trabalhar, portanto, na formação de professores no meu entender, exige do professor formador conhecimentos diversificados, entre eles: científicos, pedagógicos, valorativos, além da compreensão da realidade da educação básica e da sociedade em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Uma visão apurada exige conhecimentos que envolvem olhares minuciosos para a prática e para a teoria.

Os professores quando desafiados a pensarem sobre a prática, enquanto formadores de professores, demonstram em seus relatos a importância que atribuem para a integração de uma ação educativa que envolva conhecimentos diversificados de ordem teórica e prática. Como já vimos anteriormente a busca permanente de conhecimento constitui-se em uma meta para estes professores. Acreditam no valor da teoria como meio capaz de ampliar os horizontes para fundamentar e clarificar a prática.

Acreditam ainda, que a prática na sala de aula em níveis diversificados ampliam a capacidade de diagnóstico, pois a vivência prática possibilita a compilação de dados da realidade, favorece a descrição mais realista de fatos e situações, auxilia a busca de respostas para as dificuldades.

Compreender o que ocorre no contexto educacional, nos diferentes níveis de ensino, requer uma coleta de dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afetos), que só podem ser apreendidos pelo sujeito que a vive. Desta forma, muitos aspectos adquirem valoração dotando o professor da capacidade de relacionar a análise da prática, com os fins e com os meios empregados no exercício da profissão.

O formador, enquanto mediador do processo formativo de ser professor, transforma-se em um professor reflexivo (ZEICHNER, 1993),

que não fornece receitas, mas prepara os professores para refletirem sobre os efeitos de suas ações e sobre as realidades com as quais efetiva a ação docente. O professor nessa dinâmica não só reflete e cria cotidianamente a sua própria ação, mas aparece como um parceiro mediando saberes teóricos e práticos, construindo a identidade profissional.

Vânea, Flora e Evelize demonstram clareza quanto aos benefícios da fundamentação teórica na vida profissional. Acreditam que os conhecimentos teóricos auxiliam a reflexão sobre a prática, colocando em questão algumas convicções iniciais, que vão sendo reformuladas e demarcadas na sala de aula. Destacam o valor das experiências práticas em outros níveis de ensino, para a vida do formador de professores. Descrevem o significado atribuído aos cursos de pós-graduação, que aliados à prática em outros níveis de ensino auxiliam na transposição didática.

Ele (professor formador) tem que mostrar, ele tem que ter uma relação com a prática e tem que levar o aluno, digo ...ler com esse aluno a realidade e as possibilidades que esse aluno tem... Ele vai encontrar dificuldades e muitas. Eu vejo que o professor não está fazendo, o professor da universidade não está fazendo uma leitura real...que o professor não tem uma prática, a maioria dos professores que entram com mestrado, com doutorado, mas que não tem uma prática (...) uma vivência de escola de Educação Básica, acho que isso faz falta, acredito que isso faça muita falta, o professor formador, ele tem que ter uma prática....(Vânea)

(...) eu não tivesse feito mestrado não teria uma falha muito grande, nesse meu trabalho na formação de professores, porque eu tenho muita experiência. Quando eu trabalho em sala de aula, procuro aliar sempre a teoria com a prática (...) A experiência que eu falo é do Ensino Fundamental e Médio, sempre tentei mostrar para as gurias: - gente está vendo esse conteúdo aqui, e isso aqui vai ajudar vocês na prática com os

alunos(...) como eu tinha a prática, antes do mestrado já conseguia fazer isso, porque o mestrado é mais voltado para pesquisa, a verdade é essa, é para formar pesquisadores. Então, me deu mais segurança em termos de conhecimento de conteúdo pra ter mais certeza, mais pé firme, mais pé no chão, quando eu afirmo as coisas pras as gurias. Antes eu dizia, mas dizia sem embasamento teórico, dizia sem acreditar piamente, até com medo de dizer para as minhas alunas (...) eu sabia que aquilo não dava certo, mas o quê que dava certo eu não sabia. Então conforme eu fui estudando, eu fui aplicando, e conforme o que eu fui aplicando, eu fui dizendo, dá certo...não dá certo (Flora)

(...)a teoria nos diz, a prática vai fazer com que tu consiga exercitar isso. Se tu não tem experiência, tu não capta a teoria; não adianta só teoria, não adianta tu dizer (...) mas é outra coisa quando tu trabalha na educação básica. Então, no meu entendimento quem ensina, tem que ter, tinha que ter, os dois lado .. tem sempre que ter... (Evelize)

A tarefa fundamental na formação de professores é, neste caso, a de desenvolver a capacidade dos futuros professores para a ação reflexiva, para o desenvolvimento do “espírito crítico” sobre a prática e o contexto social e educativo vigente. Sydney, Flora e Evelize reforçam a idéia de que somente um professor que vive esta experiência é capaz de mediar uma escuta atenta para diferentes perspectivas, diante do qual vai aprendendo a reconhecer as alternativas disponíveis. Acreditam que o formador precisa ter clareza sobre o campo de atuação, a escola é este lugar específico, determinado por sua complexidade e diversidade enquanto instituição, no qual (inter)atuam grupos diversificados.

(...) é como fazer um projeto de uma cidade dentro de um gabinete e, fazer um projeto de meio ambiente sem jamais ter andado no meio ambiente sem conhecer toda dinâmica de ecossistema, do sistema. Eu acho que na vida., tenho a impressão que sem uma boa prática é difícil ser formador,

formador de opinião também, porque tu vais te basear apenas num conhecimento empírico, um conhecimento apenas teórico, retirado de livros sem a... não é o crivo... sem o tirocínio. Tirocínio que eu chamo que é a experiência prática. Acho que a experiência prática, ela vai somando se a gente vai aprendendo encima dos erros e acertos, não só da gente como dos colegas também.(Sidney)

(...) eu canso de ouvi assim “professora quando é que a senhora vai começar a matéria?” quando a gente começa a trabalhar texto “quando é que vai começa a matéria”, quê que é a matéria pra eles...é enche o quadro de regras, é o que eles estão habituados a fazer... é um crime, principalmente no Ensino Fundamental. Mas hoje eu sei porque que é um crime, e como deve fazer, eu acho que aliás o conhecimento teórico, que a gente adquire na leitura, na especialização, no mestrado, e a prática que a gente também tem, que tem em sala de aula, porque dizer como fazer é uma coisa, e dizer “olha eu tento fazer assim, mas às vezes sai, sai torcido por esse e por esse motivo, mas eu continuo buscando esse mesmo caminho”. Acho que aí dá mais até... credibilidade para o que a gente diz. Os alunos acreditam mais na gente e vêem que tem pontos positivos naquele trabalho, mas tem desafios também, vai ter erro, a gente vai errar, mas nós estamos num processo de mudança. O velho não serve mais, e tu não sabe... nós temos que conseguir atingir um, o novo... (Flora)

(...) Eu não sei como é que conseguem, não sei... Eu não poderia ensinar como se trabalha numa 6ª série sem nunca ter entrado numa 6ª série... Porque tu tem que saber exatamente, eu acho que a questão é... das características de cada idade cronológica e o conhecimento que tu tem encima disso são condições para ti poder entender como é que se dá o processo de aprendizagem. (...) E quem tem que saber disso é tu que é professor.(Evelize)

Desta forma, o professor ao examinar a dinâmica da sala de aula vai desvendando possibilidades e investigando as evidências, no sentido de

encontrar respostas para os questionamentos oriundos da ação. Ao refletir sobre o acontecido, vai em busca de caminhos capazes de melhorar o que já existe, adotando uma atitude que denomino de comprometimento intelectual, mobilizando a sinergia de saberes capaz de inventar e reinventar o fazer profissional. De acordo com Marques (2000, p.99), “ a aprendizagem é um tecido de acertos e erros, de tentativas criadoras e de ensaios inovadores, por modestos que sejam e sobretudo se forem modestos, pois o erro não pode ser contínuo sem prejuízo e o sucesso sem riscos e fragilidades”.

O envolvimento suscitado exige disponibilidade, entusiasmo e dinamismo para enfrentar os desafios da ação, envolvendo um pensar criativo capaz de quebrar a rotina do vivido. “Determina-se a ação educativa da escola, em seus aspectos criadores próprios, pela compreensão e atuação combinadas de seus instituintes, sujeitos coletivos organizados: os educadores e os educandos” (MARQUES, 2000,p.119).

A reflexão contextualizada, segundo as vozes dos professores, constitui oportunidade de formação e desta forma revela caminhos para refletir sobre as ações educativas do formador enquanto “professor de crianças e adolescentes” e de seus alunos, futuros professores.

Acredito que ser formador de professores para a educação básica e, ao mesmo tempo ser professor no ensino fundamental e médio, constitui um quesito importante para o processo crítico-reflexivo, em relação ao papel da escola e do professor na atualidade. A afirmativa coloca o formador na posição de mediador de uma sólida e consistente formação teórica, que articule saberes que correspondam as necessidades reais da prática escolar, o que suscita uma formação pedagógica adequada para a demanda.

Amar a escola e os alunos da educação básica, gostar da vida escolar em um momento histórico tão conturbado para este nível de ensino, constitui ao meu ver um instrumento de trabalho significativo no campo da formação e um fator identitário de grande relevância para o professor formador.

Ayda e Vânea relatam a o amor pela atuação na escola da URI, e ao pontuar a referida discussão, mais uma vez sinto-me envolvida pelas vozes e pelo significado das mesmas no minha trajetória profissional. Compreendo esse amor, pois não consigo me ausentar dele, foi com muito carinho, perseverança, espírito inovador que um dia alçamos vôo e construímos a referida escola.

(...) trabalhei no Medianeira, trabalhei com contrato no Estado, mas realização profissional mesmo foi na URI (...) eu tenho paixão (...) às vezes eu me enfureço com as pessoas quando falam da escola, parece que eu me apropriei de uma coisa que não é minha, que eu sei que não é minha, que eu tenho, eu simplesmente faço parte da engrenagem (...) mas eu me sinto tão bem, e me sinto dona (...) eu amo sou apaixonada pela escola, quando me falam nela... o ano passado iam me tirar de lá, aí eu entrei em pânico, eu fui conversar com o professor Clóvis(Diretor Geral), não me imagino não trabalhando lá.(...) me realizo com isso, eu sou apaixonada pela escola, eu adoro aquilo lá.(Ayda)

Eu tenho projeto de continuar trabalhando na URI, isso eu tenho porque eu gosto... eu adoro a URI. A URI para mim é aquilo que a gente tá construindo com muito sacrifício e que fico as vezes pensando: Que as pessoas que não participaram desde o início desse processo não tem o mesmo sentimento que a gente tem. Porque tu começou primeiro que eu, montou praticamente essa escola!(...) Foi uma das pessoas que teve uma influência enorme aqui dentro, nesse processo de deixar a escola como ela é hoje, e eu reconheço muito esse teu trabalho acho super bonito isso. E o que eu quero para escola

é que a gente consiga que ela cresça mais, que ela cresça não sendo uma escola diferente do que é... (Vânea)

Sinto orgulho quando lembro que muitas pessoas não acreditavam neste projeto. Construir uma escola modelo, onde as crianças e os adolescentes fossem felizes e tivessem vontade de ali estar. Lutamos muito e hoje ao ouvir e sentir o amor pela escola, presente nos relatos das professoras, a emoção toma conta. Reafirmo o desejo de continuar acreditando que é possível delinear ações docentes capazes de promover sensibilidades, afetividades, amor pela instituição e pelo que ela representa em termos de resultados práticos.

Neste ponto penso na eficácia do trabalho, sinto-me feliz em saber que minha trajetória tem contribuído para o crescimento dos outros e acima de tudo tornando-os realizados, felizes e apaixonados pelo que fazem. Tive o prazer de acompanhar o trabalho de Ayda e Vânea na escola, e presenciei a busca incessante de uma prática educativa de êxito. Com muita habilidade e competência, envolviam seus alunos no processo de ensino e aprendizagem e buscavam constantemente pontos de referência teóricos e práticos no intuito de aprimorar a atuação.

O profissionalismo sempre esteve presente no desempenho das atividades assumidas, que constituíam compromissos dotados de responsabilidade, envolvendo comportamento ético e político, dedicação ao trabalho e a participação na construção coletiva expressos nas atitudes diante da ação profissional. O envolvimento com os alunos e com o processo de ensino e de aprendizagem constitui uma busca, estando presente o uso da criatividade como forma de (re)criação pedagógica permanente.

Compartilhando do mesmo sentimento de pertença, Evelize reconhece o valor da autoria de ser professora na educação básica e ao mesmo tempo formadora de professores. Revela a possibilidade do estabelecimento de um amplo diálogo entre o real e o conceitual e assim confrontar o vivido com o que pode vir a ser construído. A dinâmica, no entender da professora coloca professor em estado permanente de aprendizagem, pois é preciso pensar sobre a realidade e fazer escolhas.

(...) ajuda muito... porque como eu trabalho com séries iniciais na pedagogia, isso para mim é excelente porque eu sei bem direitinho as etapas (...) eu acho, que as duas coisas se fecham. O trabalho que eu faço lá (no estado) como professora do ensino médio, me ajuda a enxergar, o que eu que colocar para que meu aluno da Universidade possa chegar lá e trabalhar melhor que eu estou trabalhando. Então esse ressignificar, de conteúdos, de planos de ação, de programas onde a gente trabalha, isso tem sido fantástico, acho que todos nós que somos formadores de professores teríamos que passar por isso daí, tinha que ter esse elo de ligação, pra ti ver o que falta e outra pra ti te colocar no lugar do aluno, porque as vezes tu faz um planejamento que pra ti é maravilhoso, e tu chega lá e te botar no lugarzinho do cristão que tu vê, que tu não pode fazer, que é impossível (Evelize).

O que fica demarcado é que em nem um momento os professores subestimam ou supervalorizam os conhecimentos teóricos e práticos como fim em si mesmo. Na verdade, revelam acreditar que os saberes provenientes destes dois campos conectados abrem os horizontes e auxiliam reflexão crítica clarificando as intervenções.

Flora, faz referência sobre o papel do mestrado em sua vida profissional. Relata a visão de docência, manifestando propensão à construção de uma atividade de ensino que leva em conta a pesquisa como

fonte de conhecimento, que vai sendo fomentada no dia-a-dia na sala de aula. As ações propostas buscam pontos de referência entre os saberes teóricos e os saberes proveniente da ação, necessários e imprescindíveis ao futuro professor .

(...) o mestrado, acho que me deu muita coisa (...) agora eu sei onde eu estou pisando. Eu tenho mais respaldo para o que eu faço, tenho mais certeza no que faço . O teu conhecimento, a tua visão, não só da tua área, mas principalmente da tua área de atuação é muito maior, quantos livros eu li, quantos autores conheci, quantos trabalhos vi ...coisas que eu não tinha idéia, que estava acontecendo, se podia fazer. Então eu trabalho com pesquisa sempre na graduação. Eles vão pesquisar uma teoria e aplicar num texto, se é na lingüística textual por exemplo. Eles vão pesquisar e vão aplicar numa população alvo, vão pegar uma amostra, crianças de tal série e tal idade, na sócio-lingüística, ou na variação lingüística ou na psico-lingüística com a leitura, com a escrita, com a alfabetização, com a questão da fala essas coisas. Então eles sempre aplicam, entende, suporte de vê bibliografia, de saber o quê que se está fazendo em termo de pesquisa. isso aí o mestrado que me deu, sem dúvida alguma, essa visão da pesquisa porque antes eu tinha uma visão parcial, tinha fragmentações, eu não sabia nem direito o quê que uma área fazia, o quê que outra área fazia, agora a gente consegue ter a visão de todo. Isso que eu vejo, com o mestrado, eu tenho a visão de todo, e esse, essa minha visão de todo eu consigo passar para o aluno (...) em termos de conhecimento, de ampliação de conhecimento, para mim foi sair da escuridão e entrar pro mundo(Flora).

Segundo Maciel (2000. p .71),

“O ensino, quando visto em posição de destaque na formação, porém articulado a pesquisa, promove um engajamento crítico-reflexivo dos formadores e formandos em suas comunidades. Tal atitude torna evidente para seus alunos a visão diferenciada do ato da pesquisa, entendendo os motivos da pesquisa-ação

transforma-se em uma atividade de oposição aos mecanismos de opressão, trabalhando no cerne das problemáticas enfrentadas quando no exercício da profissão docente, mas não apenas aí: aprendem no enfrentamento da realidade a desconstruir as forças ideológicas que moldam suas vidas”

No entanto, a implantação da prática da pesquisa na instituição tem sido dificultada, pela estrutura e pela dinâmica organizacional, pois não existe ainda uma infra-estrutura capaz de fomentar as referidas atividades, havendo inclusive, dificuldades no sentido de adentrar nas linhas de pesquisa, pela falta de docentes com linhas já definidas na instituição, além de que a uma carga horária dos professores tem ênfase nas atividades docentes.

Desta forma, o professor tem buscado tirar proveito das condições existentes e aprimorá-las, transformando ou criando outras iniciativas. É pelo advento dos conhecimentos teóricos e pela aquisição de saberes práticos que vai aprendendo a fazer pesquisa e assim construindo uma nova identidade profissional, desenvolvendo a capacidade reflexiva com base na experiência e na realidade escolar. A aplicação desta estratégia promove a invenção e a reinvenção de procedimentos de ação, fornecendo caminhos de (trans)formação ao formador e ao futuro professor.

4.2.5. Preocupações e Interesses

A inter-relação das subcategorias revelam a energia da vida pessoal e profissional implícita no material coletado junto aos professores desta pesquisa. Através das falas é possível perceber os caminhos percorridos e

as preocupações e interesses que estão ligados ao desempenho profissional na instituição. No meu entender, o conteúdo desta subcategoria constitui ponte e fonte de ligação entre as condições prévias e as possibilidades de formação. Caracterizam formas saudáveis de viver na ambiência universitária, ou seja, envolvem preocupações e interesses que brotam do pensamento reflexivo, que traduz a busca de implicação ética e moral com o vivido e com a profissão.

A compreensão crítica reflexiva das situações vivenciadas revelam muitas inquietações, ficando expressa uma riqueza de detalhes e de possibilidades de transformação do cotidiano. Algumas falas no entanto, revelam preocupações cujas soluções não são vislumbradas de imediato, revelam ainda sentimentos de frustração por perceberem que muitas vezes seus interesses e preocupações não fazem parte das preocupações e interesses de seus pares.

Um dos aspectos notório de preocupação entre os entrevistados é o excesso de atividades por eles desempenhados, o que segundo estes, tem dificultado a efetivação de uma prática institucional reflexiva. Tais constatações aparecem nas falas de Sydney, Evelize e Ayda.

Universidade tinha que ter tempo de reflexão, ter momentos de parada. Parar um pouco e refletir sobre sua trajetória... não está tendo tempo para isto. Então nós estamos sendo atropelados pela necessidade e o excesso de carga também do professor, não está dando tempo para o professor preparar a sua aula (...).São coisas que são complicadas no meu entender(...) essas reflexões são muito sérias, esse excesso de sobrecarga de alguns professores... sinto que precisaria haver um ajuste interno na universidade, para que ela tornasse mais útil o seu profissional, ou seja aproveitar mais o capital humano que existe ali dentro(Sydney).

Eu não tenho saído quase para trocas, porque não tenho tempo para trocar. Eu não consigo parar para trocar uma idéia com uma pessoa, porque não dá tempo. a gente trabalha sempre encima do sufoco, montando projeto... não eu tenho que pensar, tenho que projetar, tenho que pensar... tenho que digitar, tenho que entregar... tenho que ..(silencio) (Evelize).

... uma coisa que falta... na Universidade ... grupos de estudo.. se falou tanto na pedagogia... A pedagogia eu acho que começou... eu até vim em uns, depois ... acho que acabou. Como eu não tinha... tinha aula ... atarefada... a gente sabe que não é só querer também. A gente tem muita... não é como um professor da Federal... que trabalha nove horas no ensino e o resto é pesquisa e extensão... não é o nosso caso . Então assim o grupo de estudo eu acho que é a coisa que mais falta... seria a única forma da gente falar a mesma língua ... eu penso (Ayda).

A questão da carga horária elevada na docência e a diversificação de atividades desenvolvidas pelos professores, já foi anteriormente discutida no primeiro capítulo, no entanto, os professores entrevistados reforçam os dados coletados e fornecem uma visão mais ampla sobre as reais condições de trabalho e as preocupações resultantes. Sacristán (1995, p. 72) auxilia-me a compreender que “esta dependência dos profissionais relativamente ao meio socialmente organizado em que desenvolvem seu trabalho apresenta conflitos manifestos e latentes nos professores, porque nem sempre as exigências coincidem com as interpretações pessoais”.

Ao interagir o professor promove um diálogo complexo com o seu fazer com os fazeres dos outros, envolvendo um olhar para a vida na instituição que por vezes poderá suscitar a adaptação e readaptação de objetivos e projetos. Desta forma, percebo e compreendo cada vez mais, que na vida profissional, não apenas mediamos conhecimentos teóricos e

práticos, mas essencialmente vivemos de modo particular nossas experiências e são elas que vão fornecendo o significado e o conhecimento de ser professor.

De acordo com Delors, (1998, p.91) “o aumento de saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir”. Na forma de viver e perceber cada dia de trabalho promovemos a convicção ou descrença no fazer, construindo ou desconstruindo imagens de nossa forma de ser, fazendo emergir um conhecimento existencial e profissional, capaz de produzir efeitos significativos para si e para os outros.

Os relatos demonstram um olhar avaliativo dos professores sobre as contradições vividas, são registros expressos de significados, que exercem o sentido de aprendizagem, pois aprendem a conhecer e pensar sobre os desafios profissionais emergentes da vida institucional.

De acordo com Sydnei , Flora e Evelize a dinâmica institucional suscita a vivência prática de diversificados papéis na relação de trabalho, percebem que este fator muitas vezes inibe a eficácia do trabalho, transformando-se em elemento limitativo da qualidade das atividades desenvolvidas. Sentem a complexidade do vivido, o que no meu entender caracteriza fatores de (in)satisfação com esse aspecto da realidade institucional. A compreensão das condições de trabalho, provocam na verdade um esgotamento docente pela acumulo de exigências.

No entanto, não caracteriza a presença de mal-estar docente ⁷, pois a realidade descrita não tem impedido os professores entrevistados, de comprometer-se com a construção de canais que favoreçam dinâmicas institucionais e profissionais capazes de possibilitar uma ação sensata, comprometida consigo mesmo, com os colegas, com seus alunos e de forma especial com a instituição. O projeto de desenvolvimento da instituição, compreende como já foi visto, em um projeto pessoal de envolvimento e implicação, caracterizando, no meu entender, uma rede de ações que apesar de isoladas, revelam um objetivo comum. O que tem suscitado essa espécie de *compreensão* sobre o vivido. Sydnei relata sua compreensão sobre essa dicotomia entre o real e o ideal presente no vivido, emitindo algumas reflexões.

(...) são 20 horas de sala de aula? Sala de aula... de 30 horas. Então na verdade são 21 horas e mais as pós-graduações. Ai é complicado para a gente...que me sobra de tempo...então realmente a ação da gente diminui muito de eficácia... de eficiência e eficácia. em função exatamente dessa... Eu vejo que tem professores muito capazes aí dentro mais... tão, estão se perdendo nesse ritmo, nesta trama que é a própria dinâmica da Universidade! É uma reflexão complexa, mas eu vejo que não tem solução para isto. Não.. tem solução... quer dizer a Universidade em si, particular não tem... porque teria que multiplicar o número de alunos... ter mais ganhos para poder dar... sustentáculo para esta atividade e contratar muitos mais profissionais. Eu acho difícil esta contratação... (Sydnei)

Flora e Evelize também enfatizam seus sentimentos diante do excesso de carga horária, no entanto, revelam mais uma vez o senso de comprometimento e implicação com as atividades docentes, destacam de forma clara a preocupação com a falta de tempo para qualificar o

⁷ ESTEVE. José M. 1999.

atendimento ao aluno. O envolvimento com o aluno e com o processo de ensino e aprendizagem constituem um elemento prioritário de preocupação e ao mesmo tempo caracterizam a energia prazerosa da atividade..

(...) eu trabalho 60 horas(40 na URI e 20 na Educação Básica - rede Estadual), às vezes o físico cansa muito, quem trabalha 60 horas sabe, o físico cansa muito, mas não sei, eu acho que estou sempre com o mesmo dinamismo, a mesma disposição ao menos na sala de aula. (...) temos uma carga horária em sala de aula bem significativa, a menor carga horária que eu tive nesses últimos 3 anos na Universidade foi esse ano, com 24 horas em sala de aula (8 na escola da URI). Então ... com os outros setores que eu trabalho... na pesquisa... na extensão então tem noites que eu chego cansada fisicamente(...) isso aí é uma dificuldade, e outra coisa é não ter o tempo que eu gostaria de ter para preparar bem uma aula, para propor uma dinâmica aquele dia, às vezes eu tenho uma idéia e não consigo pôr em prática, porque eu não tive tempo de sentar, de pensar aquela aula, então eu venho assim, meio aos turbilhões (Flora)

É projeto de pesquisa... tenho a suplência do departamento ... represento a área de Ciências do Campus...um monte de cargos que nos judiam muito... a gente não consegue fazer tudo que tem quer fazer...bem feito, alguma coisa sempre sai mal feito e que não seja a docência! Eu sempre penso assim... se tiver que sair alguma coisa mal feita, que seja a parte administrativa e que não seja a docência. Tenho na docência 18 horas (na Universidade). Eu tenho prática de ensino ainda, porque a prática de ensino além de tu ter as 3 horas semanais, tu tem todo o outro envolvimento, um trabalho que ninguém enxerga Ou a gente faz as coisas com alegria , porque gosta ou não faça... Então ou tu acredita naquilo que tu esta fazendo ou tu valoriza o teu trabalho ou ninguém vai valorizar. Então esse acúmulo de cargo eu acho bastante complicado ... muito complicado....tem nos judiado muito... muito.... (Evelize)

O professor nesta dinâmica é convidado a refletir sobre o “si-mesmo profissional”, que de acordo com Abraham (1986), é representado por um sistema de relações que o docente estabelece consigo mesmo e como o mundo de significados provenientes das relações interpessoais que o envolvem. A composição dessa dinâmica promove tensões e conflitos de ordem existencial e pedagógica. O professor se debate entre o “eu profissional ideal”, o “eu profissional real”, com o “eu profissional mediado pelo que consegue ser e o que pensa ser” (o imaginário).

Na medida em que fica evidenciada a importância do papel da pessoa na formação de sua identidade profissional, clarifica-se a ideia de que pensar sobre a configuração do profissional da educação, implica em um movimento que de vai em busca do entendimento dos aspectos subjetivos presentes e dos aspectos formativos.

Na expressão de Behrens (2002), o caminho para promover um professor reflexivo sobre a sua própria prática docente exige momentos de encontros para discutir suas dificuldades, sucessos e assim encontrar formas coletivas de discutir, propor novos caminhos. Espaços de reflexão, como vimos nos capítulos anteriores estão sendo solicitados pelos professores, já fazem parte da preocupação dos dirigentes da instituição, que de forma modesta têm procurado efetivar (encontros duas vezes ao ano – no meio e no início, envolvendo todos os professores).

Todos, de uma forma ou de outra explicitam o desejo de avançar nas discussões e ampliar as relações entre os professores, oportunizando integrações de áreas e saberes e assim qualificar o processo formativo enquanto professores formadores. Sydney relata a satisfação de participar dos encontros promovidos pela instituição, acredita que esses favorecem a

tomada de decisões coletivas, necessárias para o desenvolvimento da instituição e de seus profissionais .

Cada um trabalha dentro da sua visão não há tempo para se refletir, por isso que essas reflexões que acontecem em fevereiro, e em junho são muito oportunas. Na realidade teria que existir uma troca de idéias, do tipo que a Universidade fez no finalzinho das férias. Até antes de iniciar o segundo semestre, é indispensável... importante esse encontro para o professor acordar para estes aspectos que não estão no dia-a-dia da gente. No meu entender .(Sydnei)

Segundo Nóvoa (2001, p. 74), “(...) o universo educativo sofre uma grande pressão social no sentido de uma maior responsabilização profissional e de uma acrescida exigência de qualidade (...)”, o que ao meu entender, provoca o repensar do papel do professor de licenciatura, seu foco, sua finalidade, compreendendo os valores implícitos no fazer e no pensar destes. Urge portanto, a necessidade de (re)significar o conceito de conhecimento, ciência e ensino, assumindo o questionamento, a crítica, a reflexão, caminhando em busca de um diálogo amplo e a promoção de movimentos crítico-reflexivo na instituição, suscitando um olhar introspectivo para o processo formativo dos professores e para o modo peculiar de viver a docência.

A perspectiva de reformulação dos cursos de licenciatura tem sido esperada com ansiedade pelos professores entrevistados, pois acreditam que a nova estruturação poderá contribuir com a superação da dicotomia teoria/prática existente nos cursos, como pode ser percebido nas falas abaixo:

Eu estou sentindo agora dentro das licenciaturas uma visão nova de licenciatura, em que o profissional que vai fazer o trabalho de prática docente ... ele vai ter desde o primeiro

semestre de universidade para saber como é a profissão, como é o profissional... que se espera do profissional que ele vai ser... quais são as perspectivas, vai conhecer a escola, por dentro, sua filosofia, sua construção.. e tudo mais....vai ter contato com o professor, com o aluno, lentamente ele vai... quando ele entrar em sala de aula ele não vai ser um episódio na escola, ele está inserido na escola. Então a contribuição dele poderá ser significativa.. que até agora um professor é um episódio... (Sydnei)

(...) eu acho que uma das questões que vem a melhorar ... no curso pode ser feito desde início, no momento em que ele tá trabalhando, por exemplo, lá no primeiro semestre ou no segundo com as disciplinas de fundamentos da matemática, de geometria o professor já pode buscar fazer, com que, ele visite(aluno veja a realidade de uma escola. (...)) o aluno vai para escola, ele assiste aula, ele vê o plano pedagógico da escola, eu acho que ele, que tem que ter essa interação já desde início do curso. (...) Hoje com a história das 400 horas, eles vão ter que ter prática desde início do curso, então, por exemplo, o fato do aluno ir na escola vivenciar a realidade daquela escola, o ambiente, eu acho que isso tudo já dá para assim, ter uma visão se realmente ele vai quer continuar ou não(Heloísa).

Flora destaca o entendimento de que a proposta existente no curso de letras revela uma caminhada que foi elogiada pelo MEC no momento da avaliação para o reconhecimento do Curso de Espanhol. A proposta efetiva nas disciplinas a partir do 3º semestre uma relação de aproximação entre teoria e prática, envolvendo espaços de encontro com o contexto escolar e com a comunidade.

A forma de viver a docência na formação de professores e o resultados da ação formativa na vida dos alunos, constituem fonte de preocupação para os professores. Durante as entrevistas, Heloísa, Flora, Evelize e Cecília, refletem sobre responsabilidade do professor formador

diante do seu papel de referência para seus alunos enquanto futuros professores. Estas reflexões compreendem a idéia de que o professor não pode se eximir da sua condição de formador, envolvendo responsabilidade com a produção de conhecimento disciplinares, a produção de conhecimentos pedagógicos e humanos, como podem ser percebidas nas vozes abaixo:

O papel do professor no curso de graduação ele tem que ser um formador, eu sempre digo para os meus alunos desde o primeiro dias de aula: - vocês não estão aqui para receber apenas conhecimento... vocês estão aqui para formarem uma personalidade, um perfil de profissional. A formação para mim ela transcende o cognitivo... nós somos emoção, eu procura trabalhar isso. Eu penso na minha formação, e eu vejo a diferença que foi quando um professor trabalhava como formador e um professor que era professor que estava ali para trabalhar uma disciplina... um conteúdo... quero largar profissionais para as escolas... tem que ser responsáveis, líderes, éticos, respeitosos... mas não é todo o profissional que trabalha com o curso de graduação, formação de professores que se preocupa com isso. (Flora)

Enquanto formadores de professores, o nosso papel é muito mais que simples produção de conhecimento (...) vejo que as o conteúdo específico ele é importante quanto as disciplinas pedagógicas (...) enquanto formador eu acho que a gente tem que conseguir conciliar a parte específica do conhecimento com as disciplinas pedagógicas e com os valores (...) eu acredito que muito do que a gente faz e do que a gente é na sala de aula... os alunos levam depois... não me sinto segura para falar sobre determinadas coisas... quando eu falo nesta prática pedagógica... minha formação foi bem específica, hoje eu falo muito nisso e sinto que tenho uma deficiência enorme (Heloísa)

Eu coloco para os meus alunos, tanto da biologia quanto da pedagogia que temos que ter muito carinho... e que o lado afetivo tem que estar ligado à questões do conhecimento (...) o

professor hoje em dia, ele tem que saber... mas ele também tem que ser uma pessoa íntegra, uma pessoa com questões da ética bem clara, a questão dos sentimentos e da cidadania. Eu ensino meu aluno a buscar e transformar aquilo que ele aprende em algo que facilite o trabalho dele. É assim que eu trabalho tanto na pedagogia, quanto na biologia. E tenho dificuldades na biologia porque eles querem ficar sentados... quietos me ouvindo (...) porque a gente precisa de pessoas que saibam pensar...que saibam resolver problemas e não pessoas que sejam reprodutoras de coisas, isso qualquer máquina faz. (Evelize)

O professor formador, o papel dele o próprio nome diz é formar (...) se a gente conseguir fazer com que eles tenham essa sede, essa fome de auto-formar-se constantemente. (Cecília)

Segundo Sacristán (1999), formar um professor para a ação exige observar as motivações, os sentimentos, os valores presentes na pessoa do professor. Na perspectiva do autor, o professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem. Ao agir, o professor empreende caminhos com toda a sua personalidade, envolvendo seus sentimentos, suas expectativas e crenças. Os professores demonstram preocupação em articular os conhecimentos específicos e formativos com as necessidades atuais da realidade escolar. Compreendem que os conhecimentos específicos não são suficientemente para a construção do processo formativo de ser professor. Relatam preocupação em mediar conhecimentos que possam auxiliar o aluno a compreender a complexidade do futuro espaço de trabalho. Questionam-se diante da constatação de que nem todos os formadores estão vinculados com a referida preocupação. Neste sentido, os professores entrevistados assim se manifestam.

Para ser professor na educação básica, não basta ter conhecimento específico, tem que ter a formação humana e tem que saber conciliar as duas coisas, tem que ser criativo, tem que saber inovar, tem que atender a diversidade (...) eu não sei se o curso prepara para fazer isso.... mas de alguma forma a gente tem que abordar isso... porque, se a gente for parar para pensar hoje, a gente tem alunos de todos os níveis e o professor tem saber trabalhar com isso, e agora eu até entro numa questão que eu não sei se o curso prepara para fazer isso!!! (...) o professor tem que conseguir trabalhar com diferentes níveis e com diferentes dificuldades, e tem que saber conciliar. Acho que isso não é muito fácil de fazer...ser criativo ,inovar, buscar, sempre buscar qualificação. (Heloísa)

O que buscamos formar!!! Um profissional que fosse aberto as mudanças... que tivesse criatividade e originalidade para resolver as situações, que valorize o ser humano, que seja atualizado, que busque sua atualização constante... desacomodado...trabalhador. Tenho sentimento de preocupação...será que estamos fazendo o melhor? Preocupação constante... questionamento constante... (Flora)

Dentro do papel formativo... eu acho ele tem que trabalhar a questão da ética, a questão do conhecimento, a questão dos valores...o problema maior é que nem todos pensam assim e os cursos de formação as vezes pecam no sentido de humanização. Então o professor tem que ter flexibilidade, tem que ter sensibilidade (...) e isso pode ser trabalhado pela instituição. (Evelize)

Revisitando Nóvoa (1992), destaco seu reconhecimento em relação a importância da formação para o desenvolvimento profissional do professor, ao afirmar que a formação de professor mais do que um lugar onde se possa adquirir conhecimento teóricos e práticos é um momento importante de socialização profissional. O olhar da socialização na formação volta-se para a realidade escolar como um espaço aberto para aprender a ser

professor. Desta forma é que os professores aos poucos começam a mediar a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

O ensino na universidade na perspectiva de Pimenta (2002a, p. 103), “(...) constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido”, ou seja, ao atuar na docência universitária, o professor, ainda segundo a mesma autora, “(...) deve atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além ser de capacitado a exercer a docência e realizar atividade de investigação”. O crescimento profissional acontece pela formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. A identidade neste ideário é compreendida com epistemológica e profissional.

A identidade na perspectiva “epistemológica” reconhece a docência como um campo de conhecimento específico configurado em quatro grandes conjuntos: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, (ciências humanas e naturais, da cultura e das artes); conteúdos-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

A compreensão de que é preciso conhecer a escola, estreitar os espaços de isolamento do meio acadêmico com a realidade escolar parece encontrar eco na fala dos professores. Acontecimentos rápidos superpostos na sociedade, na universidade e na escola traduzem perplexidades, urgindo a necessidade de construir novos parâmetros para a identidade profissional de ser professor independentemente do nível de atuação.

O momento vivido deve ser enfrentado e pensado pelo coletivo, implicando em espaços de discussão (troca de idéias), sobre práticas, planejamentos e situações diversificadas da vida pessoal e profissional, fornecendo indicativos de espaços (trans)formativos para os formadores e para os futuros professores. Esses espaços abrem possibilidades de elaboração de novos construtos de significados, novas formas de pensar sobre os problemas, equacionando uma escuta fundamentada na pesquisa constante.

Os curso de formação de professores diante do quadro descrito, têm sido amplamente questionados, trazendo a necessidade de mudança nos cursos de formação inicial que, segundo Mello (2001), “(...) terá que corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta sintonia básica”. A autora destaca ainda, que se faz necessário buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição das competências docentes que serão requeridas.

Nesta direção, assim se manifestam os professores, relatando os caminhos encontrados para mediar os referidos conhecimentos, aliando ensino, pesquisa e extensão:

o projeto de pesquisa surge de uma inquietude que surgiu lá na sala de aula, no ensino... vai buscar na pesquisa... o resultado disso pode gerar um projeto de extensão, como já gerou, pode surgir outros projetos... a tendência é essa, já aconteceu de termos uma ansiedade numa sala de aula e, fomos buscar através de pesquisa, comprovamos o que a gente já estava prevendo nas hipóteses e, aí então a partir disso nós criamos vários projetos de extensão para suprir o problema, que é o caso da falta de leitura, da dificuldade da produção de texto. Nossos projetos de extensão são quase todos nesse

lado...de pesquisa também, porque é a minha linha de pesquisa... a pesquisa parte de leitura, então assim ...a gente achou que esse problema existia, e ... nós passamos para pesquisa ... aí depois a gente cria as ações para supri o problema, junta professores, juntar alunos da escola de Educação Básica. Envolvendo os acadêmicos... eles participam das oficinas, eles participam como monitores, participam de todos os projetos...a pesquisa só tem valor se ela for buscar alguma coisa que traga um respaldo para se praticar a extensão, no nosso caso que é pesquisa, ensino e extensão... então ela tem que aprofundar um problema que surgiu na sala de aula, tentar responder aquele problema, o aluno vai buscar (Flora)

(...) nós temos alguns projetos de pesquisa e extensão, e muita, por exemplo, o que eles produzem nas práticas de ensino eles levam para sala de aula, tipo como oficinas de, oficinas de geometria, para os alunos, então levando oficina, isso para sala de aula a gente tem projeto de pesquisa em cima, por exemplo, essa metodologia utilizada para essas oficinas de geometria tem mais, digamos assim, mais resultado, mais eficiência, que a geometria abordada... é assim, não vou dizer que com grande quantidade, mas já tem um início nesse sentido ... fundamental porque o professor, ele faz com que o aluno pesquise, busque ...faz com que o aluno produza algo diferente em cima daquilo que está sendo trabalhado em sala de aula, aplique lá na escola e colha os resultados, eu acho que isso deveria acontecer se fosse possível com todas as disciplinas . (Heloísa)

A experiência do dia-a-dia, os projetos de extensão, pra mim são fantásticos. Os projetos, o da inclusão é um que a gente tem a oficina de leitura, o cidade ativa é um dos que eu mais me realizo. O cidade ativa é Letras interagindo com a comunidade, é o projeto da prefeitura, aquele que nós vamos para os bairros, fizemos a parte da cultural. Aonde eu mais me realizo são nos bairros mais pobres (...) eles não querem a gente vá embora (...) porque a gente faz tudo com o maior carinho para eles (Ayda)

Vânea ao pensar sobre as atividades de pesquisa, relata inicialmente não ter nenhum projeto em andamento, segundo a professora o fato de não ter mestrado e doutorado não lhe autoriza tal atividade. No entanto, questionando a metodologia adotada no desenvolvimento dos conteúdos disciplinares a professora revela:

Eu vejo assim que quando eu coloco os meus alunos em uma situação de escola, onde ele possa buscar algumas situações da escola, onde ele possa discutir em sala de aula... com frequência eu faço isso nas minhas disciplinas, fiz isso inúmeras vezes... Isso não é pesquisa? Não é pesquisa formal... aquela coisa assim... o professor quando não tem mestrado na Universidade fica muito a margem... quando tem os mestres falando isso... falando aquilo... eu vejo isso no conselho que eu participo, então eu vejo isso e fico na minha... mas eu faço bastante pesquisa na sala de aula, levo os alunos frente a frente ao processo educacional. quando...eu já trabalhei varias disciplinas eu já fiz isso.. tanto nas questões da língua portuguesa nas séries iniciais como na alfabetização. (Vânea)

O novo século requer uma redefinição da profissão docente em todos os níveis de ensino. O contexto de trabalho do professor tornou-se diversificado, exigindo um olhar para a sistematização de um posicionamento crítico por parte deste. O momento tem exigido uma autocrítica sobre a atividade docente. De acordo com Marcelo (2002), para enfrentar as transformações atuais precisamos de escolas e de professores bem formados, exigindo uma renovação nos cursos de formação de professores e dos professores que atuam na formação. A formação na perspectiva do autor compreende um processo amplo envolvendo tanto desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores. Os professores, sujeitos ativos são responsáveis por sua formação, entendida

como (trans)formação. A formação nesta perspectiva envolve um processo inter-relacional.

Construir um saber sobre quem são os professores, e neste caso em especial o “professor de licenciatura”, supõe uma multiplicidade de possibilidades e caminhos, sendo necessário evitar o reducionismo de não perceber o professor como sujeito ativo e “reflexivo”, que segundo Schön (1992), exerce e ao mesmo tempo sofre a interferência dialética dos fatores macroestruturais, promovendo a reelaboração dos saberes do cotidiano, através das experiências vivenciadas. O professor nesta dinâmica apresenta uma posição investigativa, de pesquisa cotidiana da prática educativa e a formação dos professores passa a constituir-se em um processo contínuo, interativo e dinâmico.

Ser professor formador de outros professores implica mediar conhecimento pedagógico, conhecimento dotado de singularidade, emerso em concepções advindas da (inter)relação dos sujeitos do ensino e da aprendizagem – os professores e seus alunos – em um determinado espaço/tempo; permeado de normas; expectativas de mudanças que estão imbricadas com as demandas sociais, políticas e ideológicas, originados de práticas sociais contextualizadas. A formação de professores nesta dinâmica segundo Isaia (2001), “(...) *compreende um processo sistemático e organizado, envolvendo tanto os sujeitos que estão se preparando para serem docentes quanto aqueles que estão engajados na docência*”.

Ao final da análise desta subcategoria, fica expresso muita energia relativa a história que foi sendo produzida através da escuta sensível da forma de ver e viver a vida de formadora de professores na URI-Santiago, o desafio de pensar sobre a trajetória institucional, pessoal e profissional

tem como intuito contribuir para o processo (trans)formativo da realidade.

No próximo capítulo, pontuo aspectos da singularidade do vivido, busco elementos identitários dos professores, identificando aspectos sobre trajetória institucional/profissional e assim compreender os caminhos traçados no processo formativo dos professores de licenciatura.

SISTEMATIZANDO REFLEXÕES SOBRE AS TRAVESSIAS DA VIDA PROFISSIONAL NA URI.

É preciso três coisas para atravessar:
o barco (que é você),
o sonho (que é a carga),
o caminho (que é aonde ir).

(Elisa Lucinda, poema “A revelação”)

Parafrazeando um recorte do poema, “A revelação”, citado acima, reflito sobre os caminhos trilhado pelos professores de licenciatura na URI-Santiago, sobre o valor dos sonhos (individuais e coletivos) construídos durante a travessia e o significado destes na vida pessoal e profissional. Ao chegar ao final desta pesquisa, assumo a responsabilidade e o desafio de promover uma sistematização fiel às reflexões efetivadas até o presente momento.

Tenho convicção de que muitos significados foram resgatados, elaborados e reelaborados no desenvolvimento do trabalho de investigação. A busca de esclarecimento sobre quem são os professores formadores de professores, direcionou o olhar para caminhos que foram sendo empreendidos sobre um olhar mais amplo diante do vivido. A dimensão da trajetória institucional assumiu lugar de destaque na configuração da compreensão do processo formativo e da trajetória profissional do grupo pesquisado. O contexto de trabalho vive a complexidade e os dilemas das transformações provocadas pela expansão dos espaços físicos, humanos e de estruturação e implantação de novos cursos, transformando-se em

desafios para a instituição e para os professores, pois estes constituem espaços de aprendizagem.

O cenário institucional em permanente mudança, constituindo-se em um espaço que envolve *personagens* diversificados (dirigentes, professores, alunos e funcionários), que encontram-se em permanente negociação entre o ser e o que podem vir a ser, mediante a singularidade do vivido. As condições de vida e de trabalho na instituição traduzem uma rede de múltiplas interações e de ações diversificadas, emergindo a tessitura de vozes que ao atuarem constituem um complexo de multireferencialidades. Outro fator que merece destaque, é a compreensão dos professores de que a influência das políticas educacionais de forma acelerada vem produzindo efeitos significativos na forma de ver, sentir e de produzir enquanto professor, trazendo questionamentos de ordem identitária.

As peculiaridades desses movimentos estão intimamente relacionados ao processo (trans) formativo da própria instituição, que vem desafiando a comunidade universitária e de forma mais específica os professores, no sentido de enfrentarem as mudanças aceleradas do contexto organizacional. O novo contexto traz a idéia de ruptura com alguns aspectos do passado, urgindo a adoção de novos olhares, exigindo criatividade, ousadia, determinação e busca permanente no sentido de driblar as dificuldades inerentes ao trabalho e as questões de ordem econômicas, oriundas das exigências de crescimento institucional e da dinâmica social mais ampla.

Como pesquisadora e professora na instituição, começo a entender melhor o espaço de trabalho e assim construir uma referência mais integradora da complexa dimensão de ser formadora de futuros professores,

passo a compreender como fazemos o que fazemos, como percebemos o que fazemos, já que exercemos uma atividade em um contexto para o qual não fomos preparados. Compreendo que precisamos aprender a fazer muitas coisas... entre elas destaco: mediar conhecimentos para adultos (disciplinares, pedagógicos e formativos), relacionar ensino/pesquisa e extensão, aprender a trocar idéias... pensar com os outros, enfim construir uma pedagogia específica, que qualifique a ação e o processo formativo da profissão docente.

Conforme Abraham (1986), o professor é uma pessoa: uma pessoa em constante evolução. O professor nesta dinâmica precisa aprender a perceber-se, a construir uma visão de si mesmo em busca de auto-realização. Ser professor hoje, nesta perspectiva, compreende viver conflitos permanentes que se desdobram pelo eu professor construído ao longo do processo vital e pelos desejos internos e externos que revelam repertórios e modos demarcadores de ser professor. Esses desejos são dotados de representações que foram socializadas ao longo da trajetória pessoal e profissional e são idiossincráticos, caracterizando modos particulares de ser enquanto profissional, dando significado para a construção de identidade pessoal/profissional.

A leitura dos dados revela *o professor...* apresenta o valor da suas infinitas formas de ser e assim descubro um professor real, que se mostra por inteiro e se vê enfrentando os dilemas pessoais, profissionais e institucionais emergentes. Descubro ainda, que os sentimentos, as inquietações e as dúvidas que envolviam e envolvem a minha caminhada na licenciatura e na universidade, não são só minhas, são partilhadas pelos professores entrevistados.

Refletir sobre os sentimentos ambivalentes que fazem parte da vida na universidade e sobre as transformações ocorridas na instituição, desvelou as incertezas e os desafios presentes no contexto de trabalho, constituindo em um rico fator para a construção e compreensão da minha história formativa e identitária enquanto professora de licenciatura, na instituição e de meus colegas de trabalho.

O movimento (trans)formativo da universidade tem aflorado o desejo dos professores na busca de efetivar uma participação coletiva e uma prática dialógica no trabalho docente. Os professores demonstram perceber as dificuldades provenientes do isolamento pedagógico existente na instituição. Declaram sentir-se muito perto um do outro em termos de espaço físico na instituição e, com certeza, em relação às angústias e expectativas. No entanto, percebem-se distantes uns dos outros, mediados pelas necessidades momentâneas do fazer docente e de outras implicações que configuram as atividades na universidade, em situação de isolamento pessoal e profissional, denominado por Isaia (1992) como solidão pedagógica.

As falas revelam significados compartilhados na instituição, sentimentos que envolvem motivações e expectativas. No entanto, a realidade institucional é compreendida de modos diversificados e sendo assim, apreende-se a necessidade da construção de uma *Pedagogia Universitária*, que possibilite à instituição e aos professores a co-responsabilidade com o processo trans(formativo) em relação ao fazer, com vistas a melhoria da qualidade das ações exercidas. A instituição como espaço organizacional precisa preocupar-se com a formação continuada de

seus professores, rompendo com o distanciamento e o isolamento das ações, tão presentes na vida universitária e na sociedade atual.

Acredito existir na instituição ambiência de reciprocidade quanto ao desejo de ampliar espaços de diálogo, os professores revelam motivação diante da possibilidade de trabalhar em conjunto, no entanto o acúmulo de trabalho, a carga horária elevada nas atividades docentes, tem sido considerados fortes obstáculos a serem transpostos. Os dirigentes da instituição manifestam o desejo de investir na formação permanente dos professores e na abertura para espaços interativos de reflexão sobre a prática, porém, as ações adotadas ainda estão desarticuladas.

As reuniões gerais de estudo, que acontecem duas vezes ao ano, são vistas pelos professores entrevistados como espaços importante de articulação entre os professores. Os referidos momentos constituem fonte de integração e de conhecimento do outro enquanto pessoa e profissional. No entanto, as falas dos professores manifestam que existe professores que constituem forças de resistência na participação de encontros mais frequentes para troca de idéias, fato que deve ser enfrentado pelo coletivo.

Os achados revelam que o primeiro dilema a ser considerado, compreendido e perseguido pela instituição e pelos professores é a necessidade de encontrar espaços permanentes de diálogo, de cooperação, de troca de experiência e de reflexão crítica. As vozes revelam desejo de aprender com outro, no contato com o outro, estabelecendo redes verdadeiras de saber, entrelaçando sonhos... desejos..., que emergem no dia-a-dia, durante o caminho. As falas são carregadas de solidão, demarcam um fazer, um pensar e um viver institucional construído e elaborado quase sempre como uma atividade individual.

Demonstram ainda, à preocupação em relação à adoção de mecanismos capazes de incentivar um clima sócio-afetivo nas relações entre os pares e de forma extensiva a toda comunidade universitária. Os professores consideram estes aspectos fundamentais para nutrir o processo formativo e humanizador de seus alunos, futuros professores, e de si próprios.

Romper com a visão estereotipada da ação docente no ensino superior supõe romper com o comodismo, a falta de criticidade, vislumbrando horizontes diante da realidade apresentada, o que impõe movimentos dos professores em direção ao processo de busca de novos saberes, novos conhecimentos num processo inter-relacional. O trabalho em equipe, no meu entender, é o melhor caminho para a resolução de problemas, processo que precisa ser visualizado e articulado pela instituição em seu conjunto.

A inter-relação entre trajetória da instituição e dos professores é significativo para o entendimento dos percursos vividos, das marcas e dos rastros deixados no caminho que estabelecem indicativos do processo identitário dos professores. As condições de trabalho nestes 11 anos de existência da instituição constituem um movimento de transformação e a chegada de novos cursos ampliaram a realização dos sonhos da comunidade local e da região. O processo de transição de faculdade isolada para universidade constitui um marco em termos de desenvolvimento social, cultural e tecnológico.

Os professores demonstram muita implicação e comprometimento com o processo de ampliação e expansão da Universidade, o que tem exigido motivação, pois fazer parte da URI-Santiago significa estar comprometido também com a comunidade. Não é possível educar no

anonimato vivendo em uma cidade de pequeno porte como Santiago, sendo professor da educação básica na rede pública e particular, os fatos exigem revelação... envolvimento... comprometimento.

A grande maioria dos professores estão se lançando a esta atividade docente do ensino superior pela primeira vez, no entanto, o que tem dado respaldo maior para a atuação, não tem sido a titulação e sim a experiência profissional, que carrega além da formação indicativos de conhecimento da realidade da educação básica.

A forte vinculação com a Educação Básica caracteriza outro forte indício identitário, pois a prática na educação básica constitui um fator e critério preponderante da instituição para o exercício nos cursos de formação de professores. O tempo destinado à docência superior é dividida com a educação básica, fato amplamente valorizado pelos professores entrevistados, pois consideram o vínculo com a rede de ensino básico, um fator que contribui com a mediação de conhecimentos, estreitando o distanciamento entre o conhecimento da realidade escolar, favorecendo a efetivação da transposição didática.

O processo identitário dos professores pode ser apreendido a partir de duas categorias dialeticamente vinculadas. A primeira categoria denominada: *Implicação com o processo formativo* é constituído pelas subcategorias: *Marcas da vida e da profissão, Opção pela profissão, O encontro com a formação de professores e Desejo de aprender e ensinar*. A implicação com o processo formativo compreende modos particulares, singulares e idiossincráticos de sentir e viver a história pessoal e profissional. Ao reconstruir as histórias de vida dos professores, resgato elementos advindos da experiência subjetiva que constituem marcas

significativos na trajetória pessoal que dão sustentação para a construção do processo formativo de ser professor.

Desta forma, a referida categoria é tecida por fios que permeiam muitos sentimentos ambivalentes. Os professores ao relatarem experiências vividas, marcam e demarcam momentos da vida que historicamente constituíram registros de significado. As referidas lembranças de fatos guardados na memória ressignificados vão dinamizando a vida pessoal e profissional. Os laços passados constituem referências para a mobilização de saberes, envolvendo um contínuo de vida, em que aprender constitui também aprender a aprender.

A opção pela profissão acontece por caminhos diversificados, em interação permanente com todos os contextos da vida. A decisão implica em um misto de sentimentos, que nem sempre são fáceis de identificar, no entanto destaco que todos os entrevistados ao longo da vida foram movidos pelo desejo de saber... pela curiosidade em aprender a ser... pela vontade conhecer mais...e pela sabedoria de querer construir...

O processo formativo de ser professor compreende uma interconexão da vida que compreende momentos de equilíbrio e desequilíbrio, que exigindo compreensão das significações, pois estas são representadas pelas lembrança e memórias que constituem a história. Foi assim que em muitos momentos, enquanto investigadora, me flagrei, lembrando de fatos que compõem a minha história. Fui sentindo-me implicada com o meu processo formativo e com o processo formativo dos professores da pesquisa. Ao rever... descrever as trajetórias, sentimentos foram resgatados e com eles invadi o passado e dessa forma fui tecendo a compreensão da minha construção identitária pessoal e profissional e de meus colegas de trabalho.

No decorrer da pesquisa, pude sentir o valor implícito da escuta e do acolhimento da história dos professores. Ao expor o percebido e o vivido, as lembranças surgem de formas imprevisíveis trazendo descobertas, verdadeiros *insights*. A história de cada um, no espaço compartilhado de confiança, constitui um verdadeiro encontro de situações de elaboração e organização da singularidade de cada história. Os fatos, as pessoas, os lugares, os sentimentos relembrados entrelaçam significações e revelam o oculto da história, constituindo verdadeiro espaço de elaboração de significados sobre a percepção de si e momento especial para a reelaboração de si mesmo na situação presente.

A Segunda categoria, denominada *Implicação com a profissão* é formada por cinco subcategorias: *Implicação com a instituição*, *Abertura para trocas*, *Encontro com o aluno*, *Articulação teoria/prática* e *Preocupações e interesses*. Focalizo essa categoria incorporada e dando continuidade à primeira categoria: *Implicação com o processo formativo*, pois a implicação com a profissão, presente nas falas dos professores está relacionada com a atribuição que os professores dão para *o aprender*. Estar implicado com a profissão de professor compreende desejo de conhecer, construir e evoluir, ensejando realizações que extrapolam a busca individual, compreendendo um olhar para o outro. Sendo assim, acredito que o investimento pessoal na formação repercute positivamente na forma de viver a vida profissional.

O pensamento dos professores, revelado nos relatos, manifesta o desejo de socialização de seus saberes, de suas dúvidas e de suas experiências. Sentem-se realizados diante do contato com os alunos, preocupam-se com o desenvolvimento destes e com a estruturação de uma

pedagogia universitária capaz de orientar os alunos para serem professores, indicando a compreensão de que não apenas mediam conhecimentos disciplinares, como também mediam conhecimentos pedagógicos e valorativos.

Ser professor na URI, ser professor formador de professores, constitui para estes professores compromisso, construção, elaboração e criação de algo novo. Um novo que constitui algo projetado, gestado, estruturado e concebido, com muito amor, criatividade e ousadia. Fazer parte desta instituição compreendendo a sua história, suscita a noção de implicação: Implicação pessoal com o processo formativo, implicação com a profissão, implicação com o aluno, implicação com o resultado da ação. O movimento constituído reflete vínculo amoroso, afetuoso com o vivido, suscitando comprometimento. O comprometimento revelado, no entanto não assume a posição de cumplicidade, dirige-se no sentido de buscar, de localizar e experienciar a riqueza, pensar o caminho, pensar a instituição, pensar a ação, construindo um espaço transacional na vida institucional, onde seja possível construir caminhos que levem à reflexão permanente, rompendo com a cultura do silêncio... do isolamento, intensificando o sonho de uma prática docente de qualidade, construída na coletividade.

Finalmente, impossível não destacar a beleza e a sensibilidade presente na dimensão das falas. Acredito que *todos*: protagonistas/pesquisadora registram mais um momento significativo em suas vidas pessoal e profissional. De uma forma ou de outra, a questão principal desta pesquisa parece ser respondida pelo título dessa dissertação: *Professor Formador de Professores: no paradoxo de reinventar a si próprio enquanto pessoa e profissional*, ficando claro que é no dia-a-dia através da docência que o

professor vai construindo o significado de ser professor formador de professores. No entanto, entendo existir alguns pontos constitutivos da trajetória pessoal e profissional dos professores, que receberam significado especial para a condução da atividade docente na formação: o amor pela docência com crianças e adolescentes, a relação permanente com a realidade da educação básica e de sua dinâmica organizacional, constituem nas falas dos professores um ingrediente significativo para a compreensão do papel do formador de professores.

De qualquer forma acredito que o maior ingrediente presente nos professores constitui esse desejo de aprender a aprender e tenho convicção, de que é esse desejo que move a ação docente... *professores fascinantes* que não só mediam conhecimentos cognitivos, mas acima de tudo marcam outras vidas com sua forma inteira de ser e de se perceber professor. Ao finalizar, sinto-me feliz em saber que este trabalho que não possui o caráter de finalização, possa abrir um espaço de discussão capaz de dinamizar outras leituras e assim contribuir para o processo (trans)formativo da realidade.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, A. (Org.). **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 1986.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In ALARCÃO, I (Org). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 1977

BEHRENS, Marilda Aparecida. A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno. In MASETTO, Marcos. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

BOSI, Ecléa . **Memórias e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CAVACO, M. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995b.

CODO, Wanderley; BATISTA, Anália. O outro como produto. In : CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília: CNTE: UnB/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In MORASINI, Marília Costa (org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

_____. Pedagogia Universitária no RS: movimentos e energias. In MORASINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia de Pedagogia**

universitária. Porto Alegre: FAPERGS/REIS, 2003

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, Brasília. DF: MEC: UNESCO, 1998.

ERICKSON, E. **O Ciclo da Vida Completo.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1985.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores.** Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ESTHER, Pillar Grossi & JUSSARA, Bordin (Org) . **Paixão de Aprender.** Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIESTA, Nágila C. Pedagogia Universitária na FURG. In : MORASINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia de Pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/REIS, 2003

GOODSON, I. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

GRILLO, Marlene Corroero. O lugar da Reflexão na construção do conhecimento Profissional. *In:* MORASINI, Marília Costa (Org). **Professor de Ensino Superior.** Identidade, Docência e Formação. Brasília/DF, INEP, 2000.

HELLER, A. **Teoria de los sentimientos.** Barcelona, Fontamara, 1982.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAIA, Sílvia M. Aguiar. Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico do professor do 3º e 4º graus. Produção do conhecimento e qualidade de ensino. Tese (Doutorado). Porto Alegre UFRGS, 1992.

_____. **Os Sentimentos como dinamizadores da prática universitária: a relação com a produção e a docência.** CAESURA. Canoas, nº 8, 1996.

_____. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In:* MORASINI, Marília Costa (Org). **Professor de Ensino Superior.** Identidade, Docência e Formação. Brasília/DF, INEP, 2000.

_____. **O professor de Licenciatura: Desafios para sua Formação.** *In:* Educação e Contemporaneidade: Mudanças de Paradigmas na ação Formativa da Universidade. ULBRA, 2001.

_____. Projeto de Pesquisa Formação de Professores. **Relatório CNPq 2002a.**

_____. As Tramas na Tecitura do Professor do Ensino Superior. *In:* Mesa Redonda: **Para (re)pensar os processos formativos do professor do ensino superior.** Anais IV ANPED – Sul. UFSC. Seminário de Pesquisa de Educação da Região Sul. Florianópolis. SC. 2002b – CD ROM.

_____. Professor do Ensino Superior: tramas e tecituras. *In* MORASINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia de Pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/REIS, 2003

_____. Professores de Licenciatura; concepções de docência. *In* MORASINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia de Pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/REIS, 2003

LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno da significação do Conhecimento. *In:* MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org). **Conhecimento Educacional e Formação do Professor.** Campinas: Papirus, 1994.

LEITE, Denise. Conhecimento social na na sala de aula universitária e a autoformação docente. *In:* MORASINI, Marília Costa (Org). **Professor de Ensino Superior.** Identidade, Docência e Formação. Brasília/DF, INEP, 2000.

_____. Pedagogia Universitária no RS: caminhos. *In* Morasini, Marília Costa (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/REIS, 2003.

LONGHI, Solange Maria & KALIL, Rosa Maria Locatelli. **Pedagogia Universitária na UPF.** In MORASINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/REIS, 2003.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Adriana Moreira. R. **Formação na docência Universitária? Realidade e possibilidade a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta.** Santa Maria: UFSM, 2000. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

MACIEL, Adriana Moreira. R. & SILUK. Ana Claudia Pavão. **Formação na Docência Universitária e Redes Virtuais de Conhecimento.** In MORASINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/REIS, 2003.

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

_____. **La Formación inicial y permanente de los Educadores,** 2002 <<http://prometeu.us.es>> Extraído del livro: Consejo Escolar del Estado (2002). Los educadores en la sociedad del siglo XXI, Madrid, Ministério de Educación, Cultura y Deporte, pp.161-194.

MARQUÊS, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação.** Ijuí : UNIJUÍ, 2000

MASETTO, Marcos. (org.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nissis. **Formação Humana e Capacitação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

_____, **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a**

educação básica: uma (re)visão radical. Revista Iberoamericana de Educación, nº 25, 2001.

MELO, Mara Rúbia Santos. **Os sentimentos como elemento dinamizador do cotidiano escolar.** Caderno de Estudos Ano II nº 04, 1997. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Pró Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação. Campus de Santiago.

MYNAIO, M. C. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, Trajetória Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In REALI, Aline Maria de M.R. & MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação de Professores: Tendências atuais.** São Paulo: EDUFSCar, 1996.

_____. **Ensino: As abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. In NÓVOA (org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora 1995a

MORAIS, R. Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. In : GRILLO, M; MEDEIROS, M. (Org). **A construção do conhecimento e suas mediações metodológicas.** Porto Alegre EDIPUCRS, 1998.

MORASINI, Marília Costa. (Org). **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação.** Brasília/DF: INEP, 2000.

_____. Pedagogia Universitária e Campo de Conhecimento: RIES- Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. In MORASINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/REIS, 2003.

MORAN, José. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In MORAN. J. MASSETO, M. & BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2.000

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.**

São Paulo: Cortez, UNESCO, 2001.

_____. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da Universidade e do ensino fundamental.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN . 2000.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* _____. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995a.

_____. (Org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995b.

_____. Dize-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa. *In* FAZENDA, Ivani (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Professor do Ensino Superior, saberes acadêmicos e demandas profissionais . *In* Morasini, Marília Costa (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/REIS, 2003.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação . *In* **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000

PESSOA, Fernando. Poemas Inconjuntos. *In:* **O eu profundo e os outros eus.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PIMENTA, Selma G. & ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior.** Vol 01. São Paulo: Cortez, 2002a.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002b.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** São Paulo:

Papirus 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SHÖN, Donald. Formando professores como profissionais reflexivos. *In* NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ULICH, D. **El sentimiento; introducción a la psicología de la emoción**. Barcelona: Herder, 1985.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas. Lisboa: Educa. 1993.

_____. Novos caminhos para o praticum: Uma perspectiva para os anos 90. *In* NÓVOA **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ANEXO 01:**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI - CAMPUS SANTIAGO**

Prezado (a) Professor (a):

Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada: **Professor Formador de Professores: no paradoxo de reinventar a si próprio enquanto pessoa e profissional. Estudo de caso na URI – Campus Santiago.** Como parte do meu processo de qualificação no mestrado em Educação na UFSM.

Este instrumento tem por finalidade construir um perfil institucional/profissional dos professores de licenciatura da URI – CAMPUS SANTIAGO.

Para tanto, solicito sua atenção para que responda a este instrumento de pesquisa. As questões deste levantamento de dados visam a informações gerais sobre você e sua trajetória formativa e acadêmica.

Agradeço sua disponibilidade em partilhar estas informações.

Sua identidade não será revelada.

MARA RÚBIA SANTOS MELO
Mestranda do Programa de Pós-Graduação -UFSM

P.S.: Por gentileza, queira devolver o presente questionário até 10/JUN do corrente ano.

**OS PROFESSORES DE LICENCIATURA DA URI–CAMPUS SANTIAGO:
A PROCURA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE
E CONSTRUÇÃO UM PERFIL INSTITUCIONAL**

MARQUE A ALTERNATIVA QUE CORRESPONDA A SUA SITUAÇÃO:

01. Idade:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Até 25 anos | <input type="checkbox"/> De 36 a 45 anos |
| <input type="checkbox"/> De 26 a 30 anos | <input type="checkbox"/> De 46 a 55 anos |
| <input type="checkbox"/> De 31 a 35 anos | <input type="checkbox"/> De 56 anos em diante |

02. Sexo:

- Masculino Feminino

03. Estado Civil:

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Solteiro | <input type="checkbox"/> Separado |
| <input type="checkbox"/> Casado | <input type="checkbox"/> Viúvo |

04. Formação acadêmica:

4.1 Curso de Graduação: _____

Universidade: _____

Local: _____ Início e término: _____

4.2 Curso de Especialização: _____

Universidade: _____

Local: _____ Início e término: _____

4.3 Curso de Mestrado: _____

Universidade: _____

Local: _____ Início e término: _____

4.4 Curso de Doutorado: _____

Universidade: _____

Local: _____ Início e término: _____

05. Titulação de mais alto nível:

- Graduado Especialista Mestre Doutor

06. Caso não tenha realizado curso de pós-graduação, pretende continuar seus estudos?

- Sim Não

07. Em caso afirmativo indique o próximo nível que pretende seguir:

- Especialização Mestrado Doutorado

08. Pós-Graduação em andamento

- Especialização Mestrado Doutorado

09. Enquadramento na Instituição – URI

- Professor horista Professor tempo parcial
 Professor tempo integral

10. Regime de trabalho na URI

- Horista (_____h) 20 horas () 30 horas () 40h ()

11. Tempo de serviço como docente na instituição

- Menos de 2 anos De 11 a 15 anos
 De 2 a 5 anos De 16 a 20 anos
 De 6 a 10 anos Mais de 21 anos

12. Tempo de experiência no ensino superior em outras instituições:

_____. Qual? _____

13. Curso a que pertence

- Pedagogia séries iniciais do ensino fundamental
 Pedagogia educação infantil
 Letras - Português/Inglês e respectivas Literaturas
 Letras - Português/Espanhol e respectivas Literaturas
 Matemática
 Ciências Biológicas
 História

14. Carga horária efetivamente lecionada na semana

- Até 5 horas De 18 a 24 horas/aula
 De 6 a 10 horas/aula Mais de 25 horas/aula
 De 11 a 17 horas/aula

15. Número de disciplinas que leciona

- Uma Quatro
 Duas Mais de quatro
 Três

16. Atua sempre com as mesmas disciplinas e os mesmos cursos?

- Sim Não

17. Existe relação entre sua formação acadêmica e as disciplinas que ministra ?

- Sim () Não () Em Parte ()

18. Função que desempenha além da docência na URI:

- Direção Geral Coordenador de área do
 Direção acadêmica conhecimento
 Direção administrativa Coordenador de Curso
 Direção da escola de Educação Coordenador de Pós-Graduação latu
Básica da URI sensu
 Chefe de departamento
 outras – Quais? _____

19. Exerce outras atividades profissionais fora da URI ?

() Sim. Quais? _____

() Não

20. Além da docência, com que outras atividades acadêmicas está envolvido(a) ?

Escolha até duas atividades, com maior envolvimento.

- () Orientação de estágio profissional
 () Orientação de trabalho de conclusão de curso
 () Orientação de projetos de pesquisa
 () Orientação de projetos de extensão

21. Tem envolvimento com projetos de extensão?

Sim () Não ()

22. Em caso afirmativo, a função que exerce com maior frequência é a de:

Participante () Coordenador ()

* Especificar as atividades desenvolvidas _____

23. Atua ou atuou na Educação Básica ?

Sim () Não ()

24. Em caso afirmativo, sua situação atual no Ensino Fundamental é:

Em exercício () Aposentado(a) ()

25. Tempo de experiência Ensino Fundamental:

- () menos de 3 anos () De 18 a 24 anos
 () De 4 a 10 anos () mais de 25 anos
 () De 11 a 17 anos

26. Atua ou atuou no Ensino Médio ?

Sim () Não ()

27. Em caso afirmativo, sua situação atual no Ensino Médio é:

Em exercício () Aposentado(a) ()

28. Tempo de experiência Ensino Médio:

- () menos de 3 anos
 () De 4 a 10 anos
 () De 11 a 17 anos

29. Sua relação com o Ensino Fundamental e Médio é da ordem de:

Professor () Série(s) _____ Nível de Ensino _____

Coordenação Pedagógica () Nível de Ensino _____

Orientação Educacional ()

Direção ()

Vice-Direção ()

30. Tem envolvimento com projetos de pesquisa?
Sim () Não ()
31. Em caso afirmativo, a função que exerce com maior frequência é a de:
Participante () Coordenador ()
32. Tem (teve) projetos de pesquisa aprovados por órgãos financiadores ?
Sim () Não ()
33. Em caso afirmativo, qual o órgão financiador:

34. Tem (teve) projetos de extensão aprovados por órgãos financiadores?
Sim () Não ()
35. Em caso afirmativo, qual o órgão financiador:
- _____
36. Comparece a encontros científicos:
Sim () Não ()
37. Em caso afirmativo, com que frequência?
Seguidamente () Eventualmente () Nunca ()
38. Qual a forma de envolvimento?
() Participante Comunicador de trabalhos
() Oficineiro
() Outra: _____
39. Quais as modalidades de atualização científico-pedagógica utilizadas com maior frequência ? Escolha, três dentre as alternativas apresentadas, numerando-as por ordem de preferência:
() Leitura de livros
() Artigos em revistas especializadas
() Encontros científicos em área de conhecimento
() Jornais acadêmicos
() Encontros científicos na área de educação
() Grupos de estudo
() Palestras sobre temas variados
() Consultas/contatos via Internet
40. Sua produção acadêmica está centrada em:
() Capítulos de livros
() Artigos
() Palestras para a rede escolar
() Comunicações em encontros científicos
() Outros: _____

41. Sua formação acadêmica trouxe subsídio para a docência no ensino superior ?

() Sim Não ()

Por quê? _____

42. Quais as competências pessoais que julga indispensáveis para sua prática pedagógica? Escolha três dentre as alternativas apresentadas, numerando-as por ordem de preferência:

- () Engajamento emocional na docência
 - () Alegria e entusiasmo
 - () Sensibilidade frente aos outros (alunos e colegas)
 - () Aceitação do outro (alunos e colegas)
 - () Liderança
 - () Flexibilidade frente a situações novas
 - () Controle emocional
 - () Honestidade intelectual e pedagógica
 - () Compromisso com o desenvolvimento do outro (alunos e colegas)
 - () Comunicação interpessoal
 - () Outras: _____
-

43. Quais as competências profissionais que julga indispensáveis para sua prática pedagógica? Escolha três, dentre as alternativas apresentadas, numerando-as por ordem de preferências:

- () Ética profissional
- () Autocrítica
- () Espírito crítico
- () Diálogo
- () Flexibilidade na condução das aulas
- () Organização e planejamento do ensino
- () Domínio de sua área específica de conhecimento
- () Postura interdisciplinar
- () Prática como professor-pesquisador
- () Reflexão de sua prática pedagógica
- () Conhecimento do aluno
- () Utilização de sua produção nas aulas que ministra
- () Preocupação com a transposição do domínio específico de sua disciplina para o conhecimento escolar do Ensino Fundamental e Médio
- () Outras: _____

44. Em relação a profissão docente, considera-se:

- () Plenamente satisfeito(a)
- () Pouco satisfeito(a)
- () Satisfeito(a)
- () Insatisfeito(a)
- () Satisfeito(a) em parte

Anexo 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA DOCENTES DE LICENCIATURA

1) Dados Gerais:

Pseudônimo.....Idade:Sexo:.....

Estado Civil:.....Tempo de atuação na Instituição:.....

Tempo de atuação no Magistério Superior:.....

Qualificação profissional.....Graduação.....

Titulação de mais alto nível

2) Roteiro para estabelecimento do diálogo:

-Fale de você...Descreva momentos e pessoas significativas na sua vida:

* Familiar * Social * Profissional

-Relate um projeto de vida pessoal

-Relate um projeto de vida profissional

-Relate um projeto de vida na instituição – URI

-Estabeleça relações entre você (pessoa) e você (profissional)

-Relate aspectos pessoais que movem seu modo de agir e ser enquanto profissional

-Relate valores considerados por você imprescindíveis para a vivência no âmbito:

* Da vida profissional * Da relação de sala de aula

* Da convivência com os colegas de trabalho * Na vida em geral

- Fatores determinantes do seu processo formativo

* Na infância * Na adolescência * Na fase transitória para a adultez

* Na adultez

- Lembranças passadas que traduzem ações de professores que jamais gostaria de repetir

- Lembranças de professores que marcaram positivamente

- Motivações na escolha profissional - influências recebidas

- Motivações atuais em relação a vida profissional

- Momento de maior crescimento na vida pessoal e profissional

- O que você pensa sobre:

- * A sociedade atual * O ser humano * A educação do passado, educação do presente e do futuro * O papel da universidade
- * O papel dos professores de licenciatura na formação dos alunos-(futuros professores)
 - Em relação a sua vida profissional (trajetória)
 - * Relate sentimentos sentidos ao longo da trajetória de formação
 - * Convicções iniciais e expectativas consolidadas
 - * Fatores que favorecem sua aprendizagem de “ser professor formador de professores”
 - * Expectativas quanto aos resultados da sua ação cotidiana com os alunos (futuros professores)
 - Relação da docência na qualidade de vida (pessoal e profissional)
 - Sonhos, projetos de vida pessoal e profissional
 - Fale das suas experiências na vividas na URI
 - * Início da trajetória docente como professor de licenciatura na instituição (motivações/ tensões, crises...)
 - * O significado de ser professor formador de professores na instituição
- Fatores (pessoais e profissionais) que favorecem sua atuação enquanto formador de professores na instituição
- Fatos marcantes da vida institucional que repercutem na vida pessoal/ profissional
 - * Desafios iniciais, caminhos seguidos...
 - * Pessoas significativas no contexto de trabalho
 - * Relações estabelecidas com os colegas e com os alunos
 - * Envolvimentos além da docência
 - * Proposta de trabalho... dificuldades ...
 - * Elementos inibidores ou facilitadores no ambiente de trabalho como fator de construção/ transformação do professor de futuros docentes
- Relate dificuldades enfrentadas
 - * No cotidiano da sala de aula * Na docência * Na vida acadêmica
 - * Na formação de futuros professores

Dê sua opinião sobre o papel da reflexão sobre as experiências de vida enquanto elemento capaz de permitir formular, reformar e ou reconstruir a própria identidade profissional

Defina você enquanto pessoa e profissional (qualidades – defeitos)

ANEXO 3

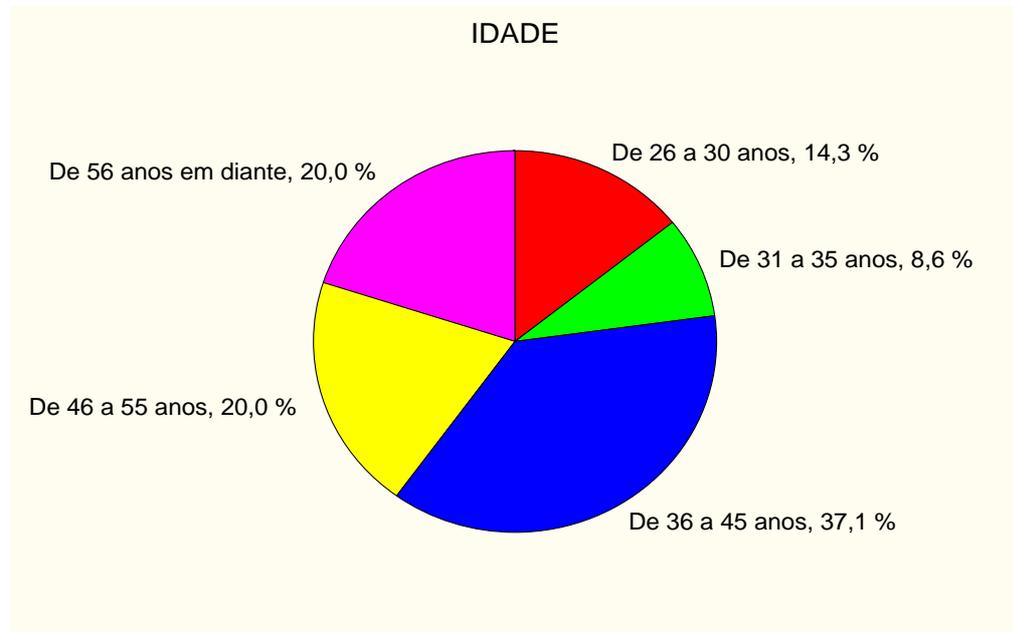


Gráfico 1

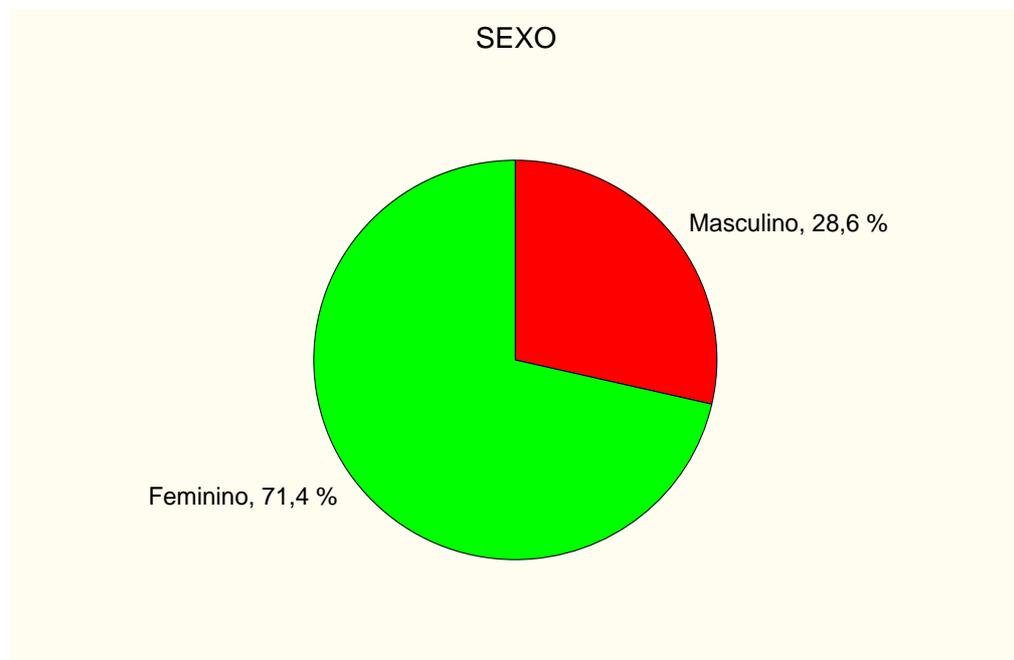


Gráfico 2

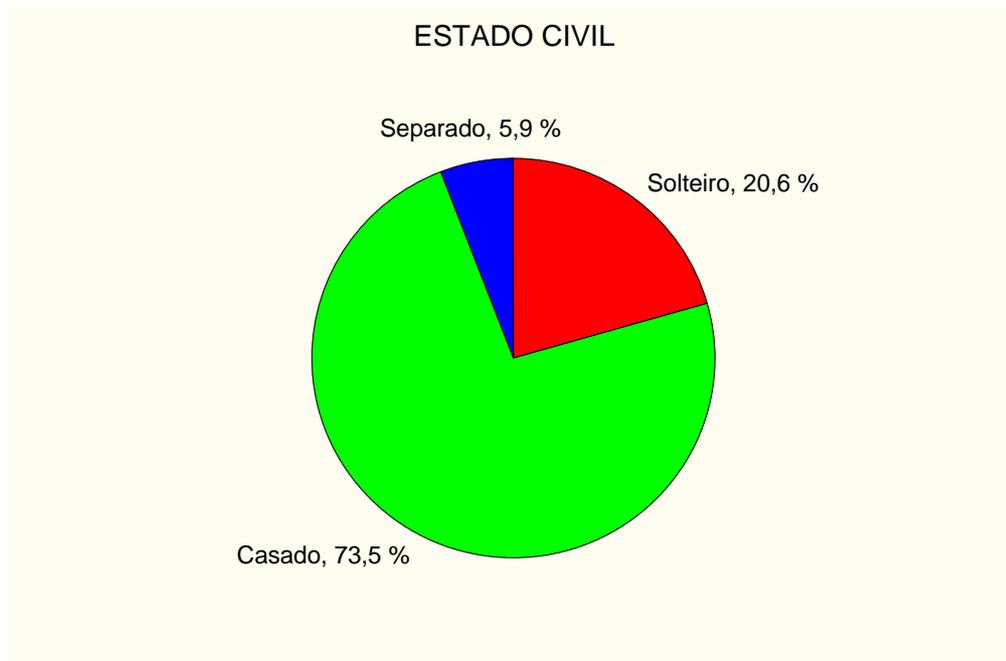


Gráfico 3

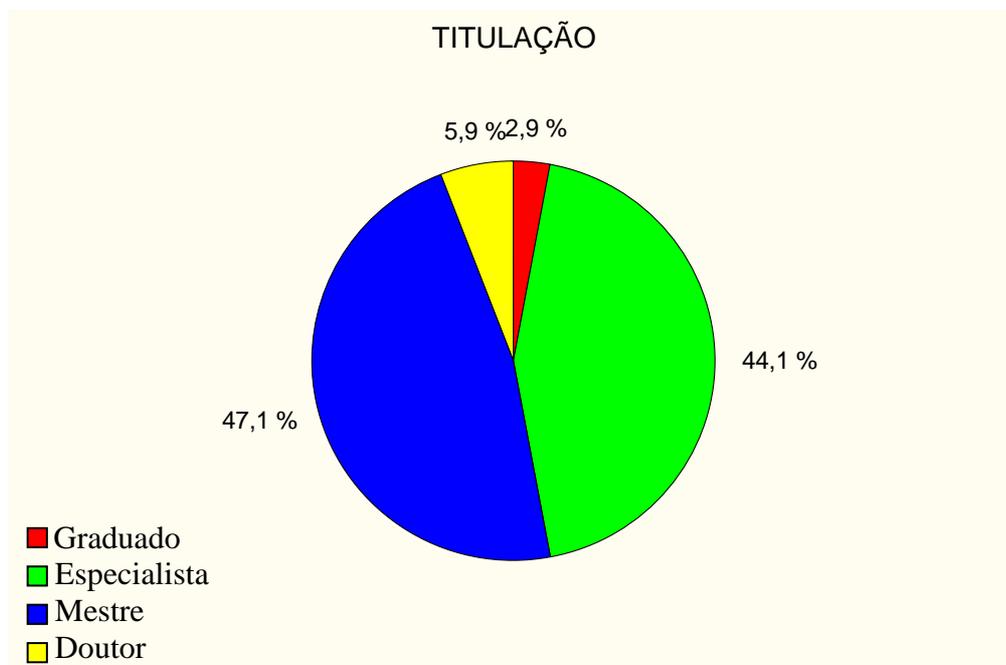


Gráfico 4

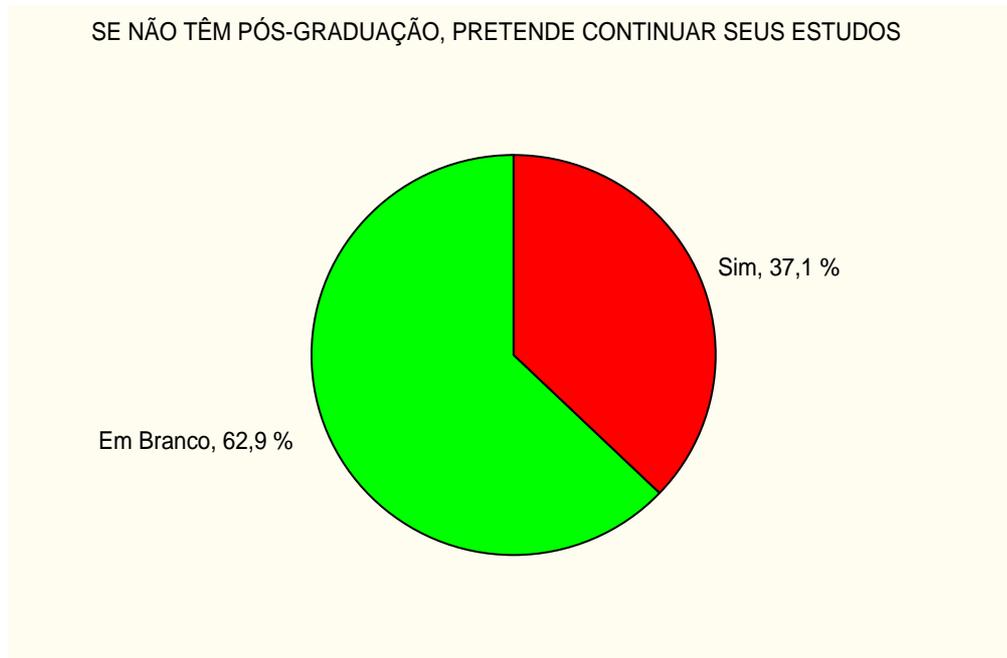


Gráfico 5

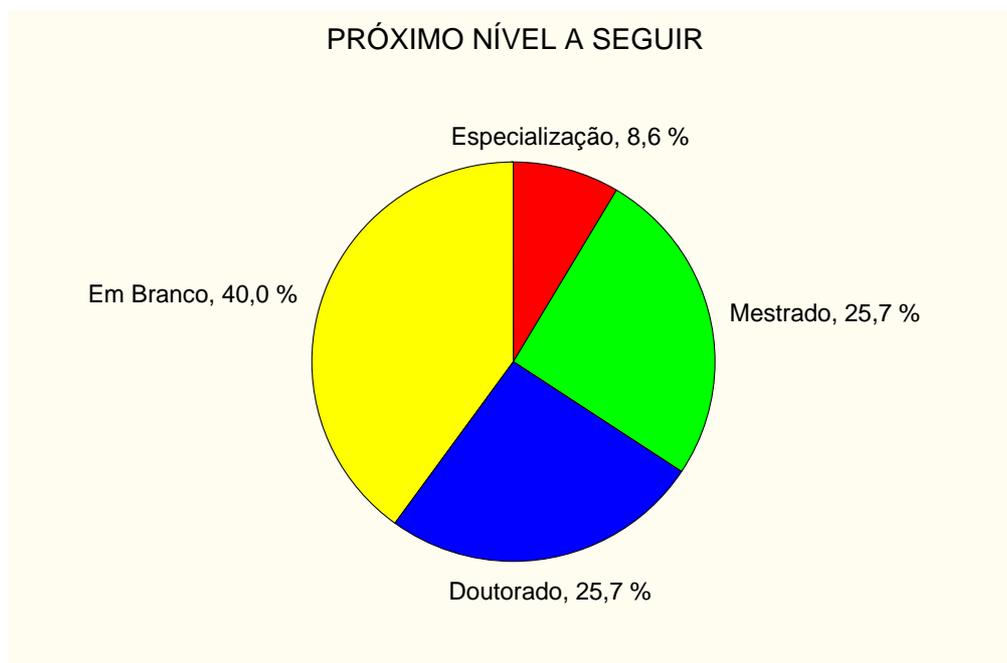


Gráfico 6

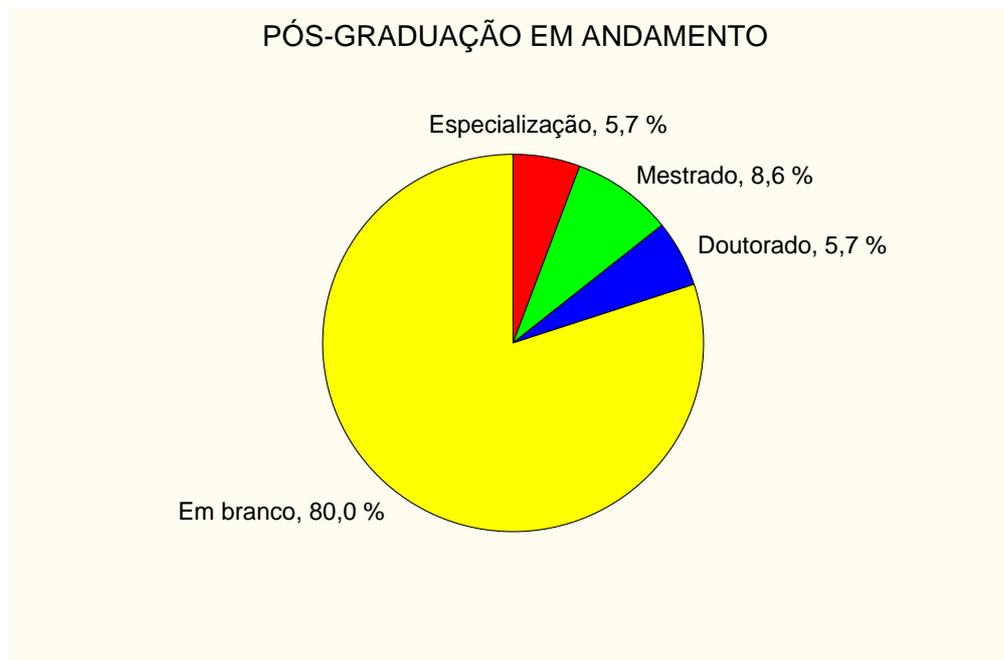


Gráfico 7

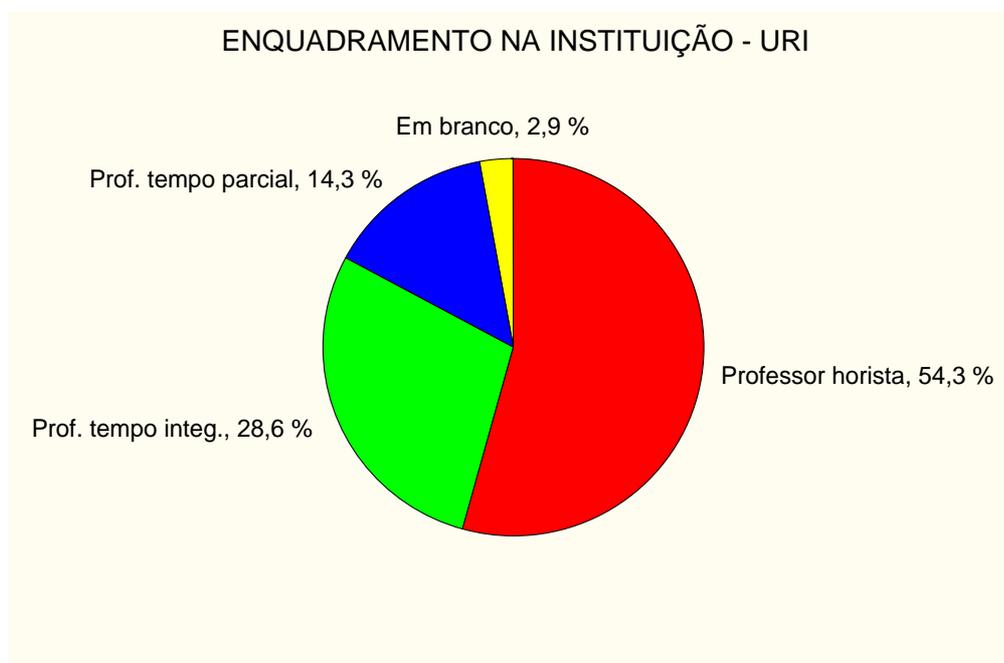


Gráfico 8

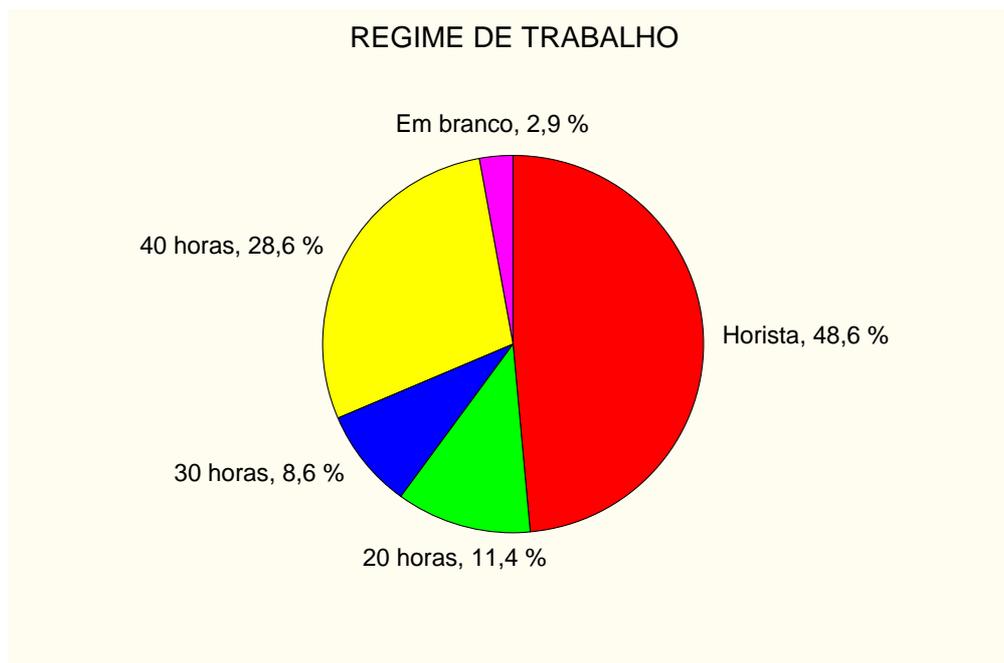


Gráfico 9

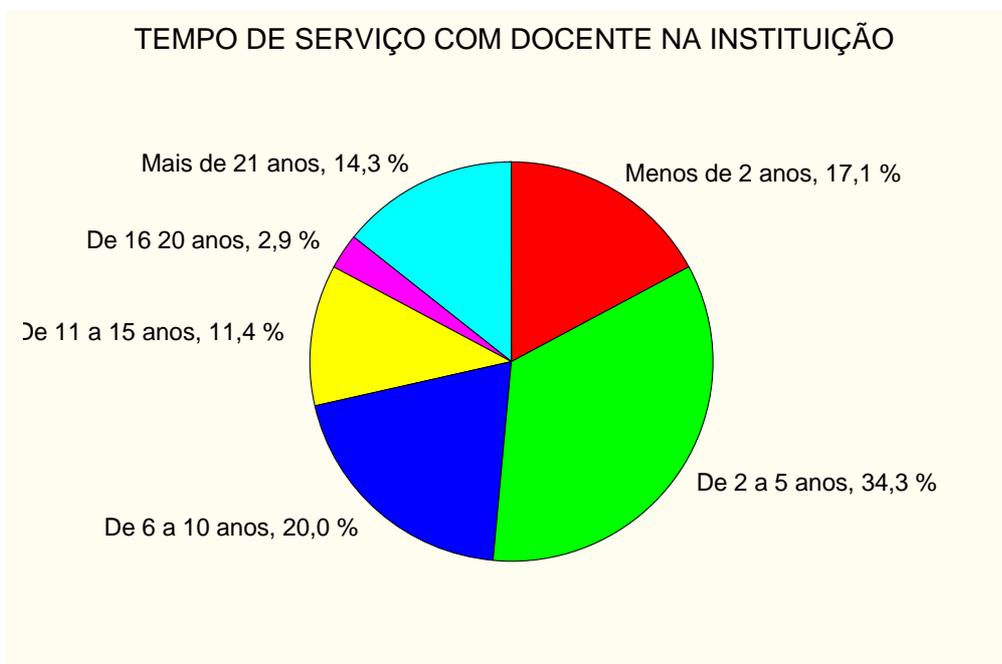


Gráfico 10

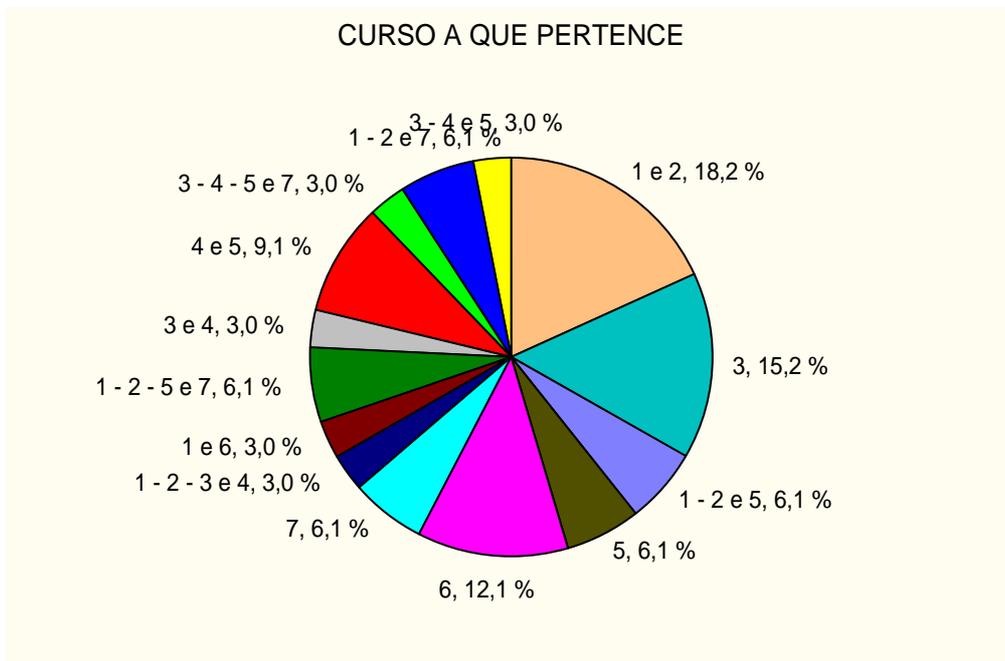


Gráfico 11

- | | |
|---|-------------------------|
| 1 – Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental | 5 – Matemática |
| 2 – Pedagogia Educação Infantil | 6 – Ciências Biológicas |
| 3 – Letras – Português/Inglês e respectivas Literaturas | 7 - História |
| 4 – Letras – Português/Espanhol e respectivas Literaturas | |

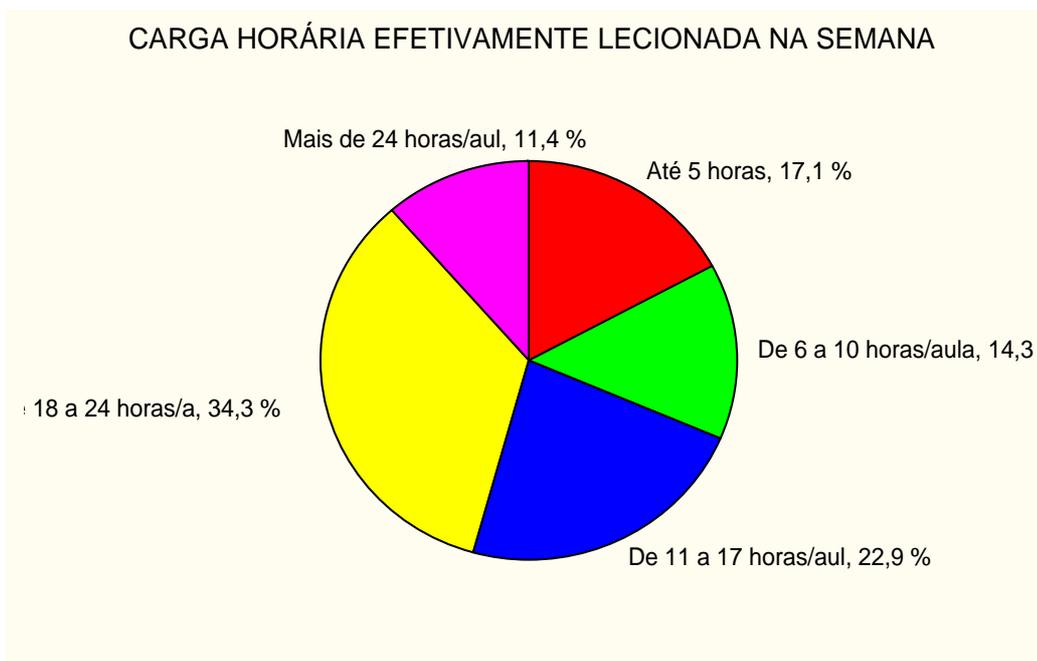


Gráfico 12

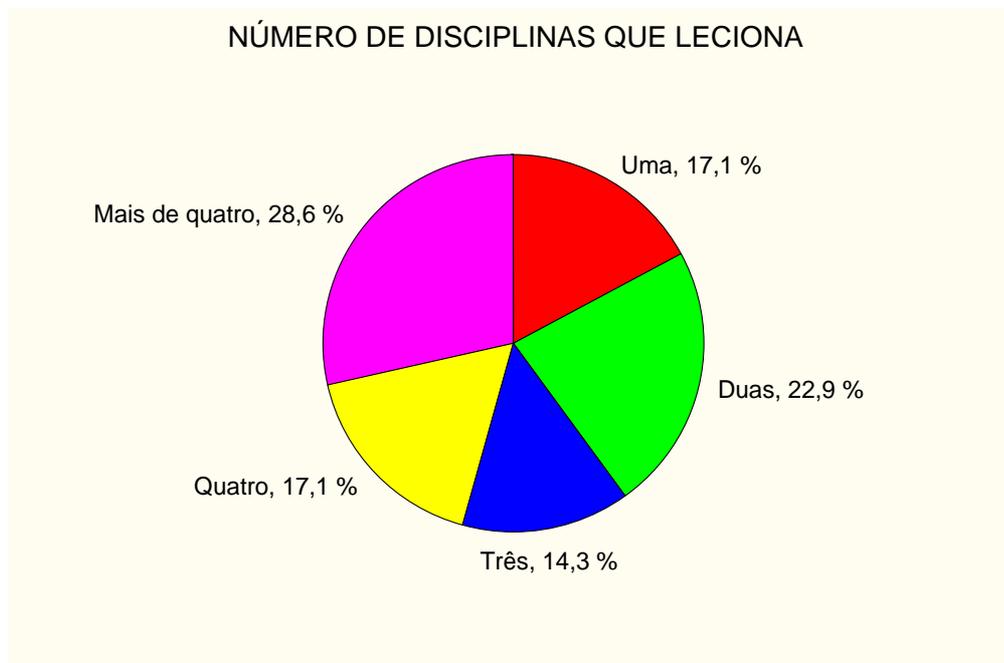


Gráfico 13

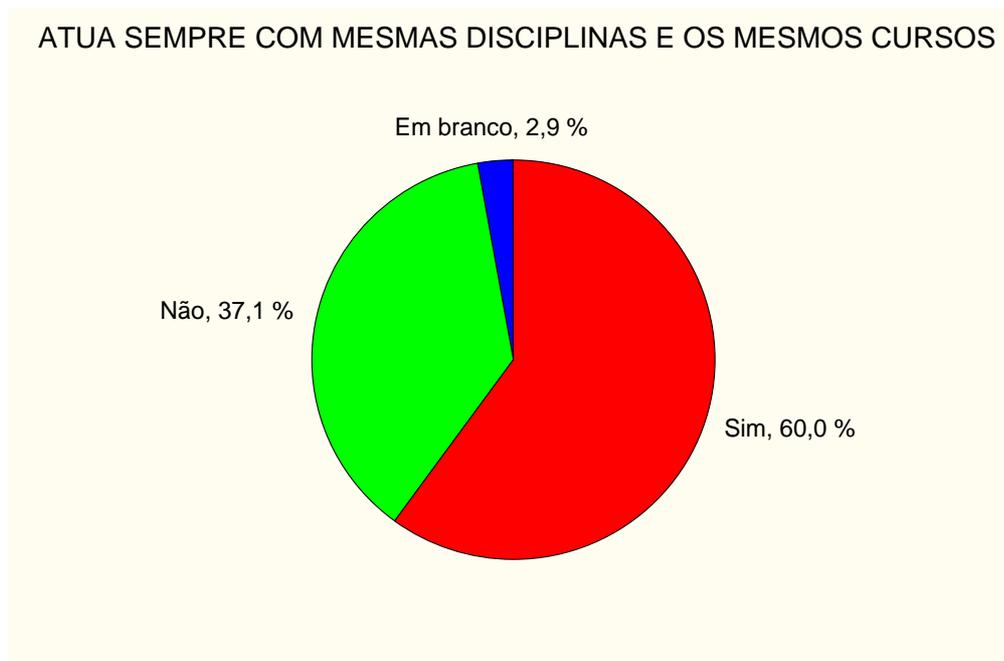


Gráfico 14

EXISTE RELAÇÃO ENTRE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA E AS DISCIPLINAS QUE MINISTRAM?

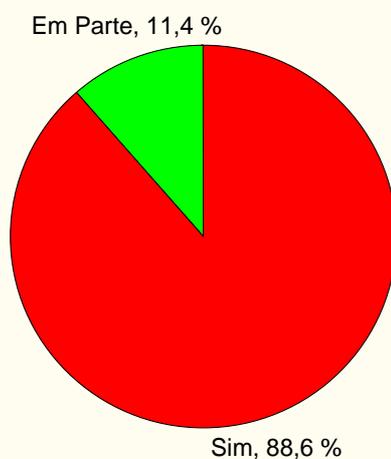


Gráfico 15

FUNÇÃO QUE DESEMPENHA ALÉM DA DOCÊNCIA NA URI

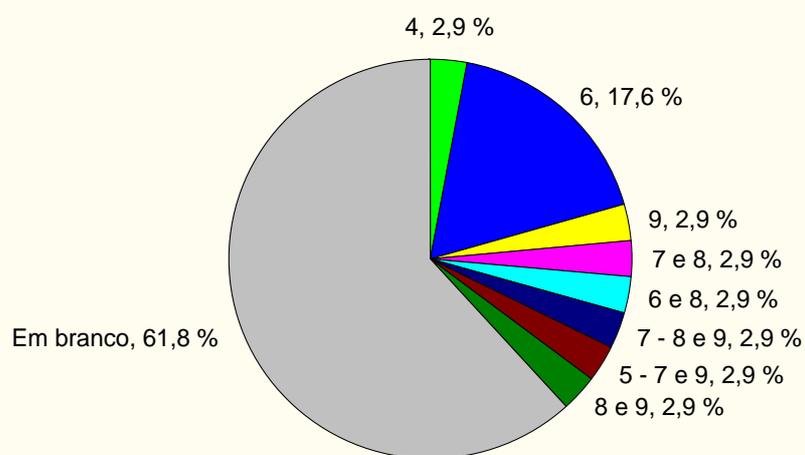


Gráfico 16

- | | |
|---|--|
| 1 – Direção Geral | 6 – Outras |
| 2 – Direção Acadêmica | 7 – Coordenador de Área do conhecimento |
| 3 – Direção Administrativa | 8 – Coordenador de Curso |
| 4 – Direção da Escola de Educação Básica da URI | 9 – Coordenador de Pós-Graduação latu-sensu |
| 5 – Chefe de Departamento | |

EXERCE OUTRA ATIVIDADES PROFISSIONAIS FORA DA URI

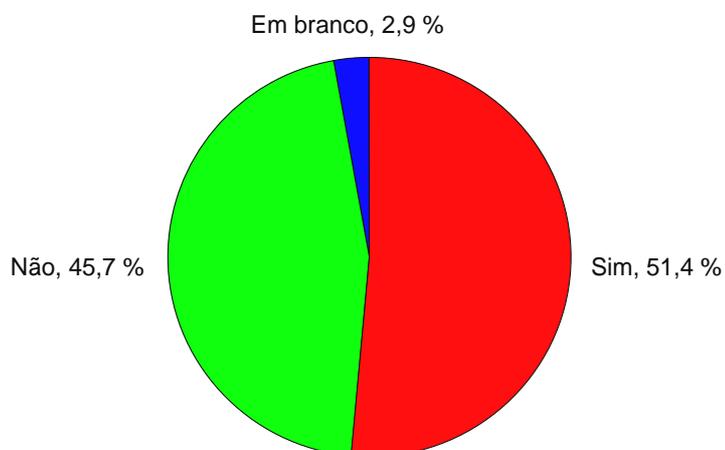


Gráfico 17

COM QUE OUTRAS ATIVIDADES ACADÊMICAS ESTÁ ENVOLVIDO (A)

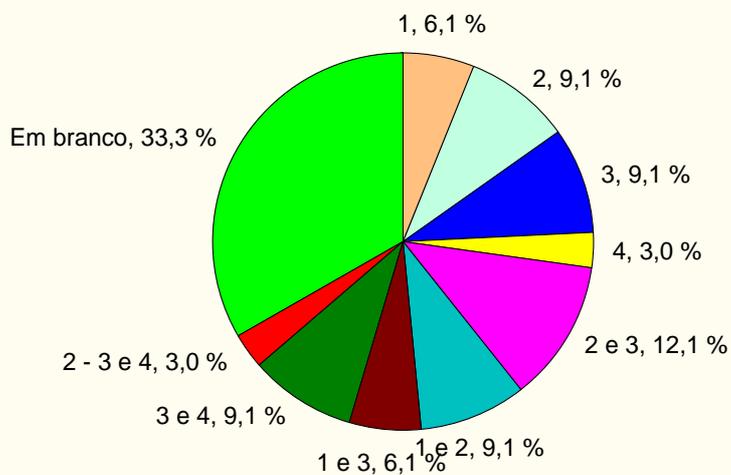


Gráfico 18

- 1 – Orientação de estágio profissional
- 2 – Orientação de trabalho de conclusão de Curso
- 3 – Orientação de projeto de pesquisa
- 4 – Orientação de projeto de extensão

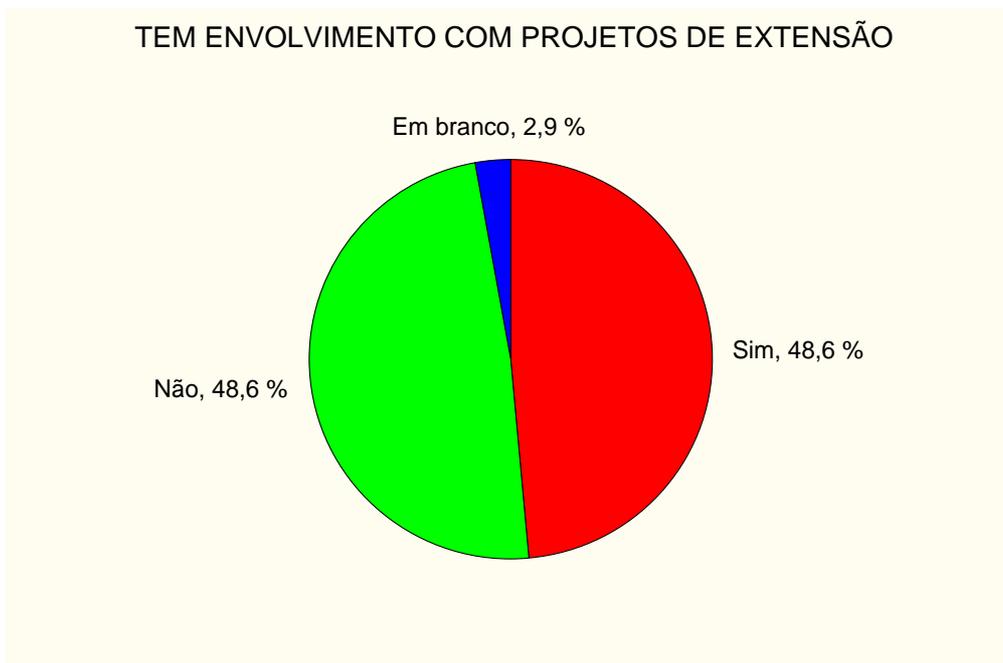


Gráfico 19

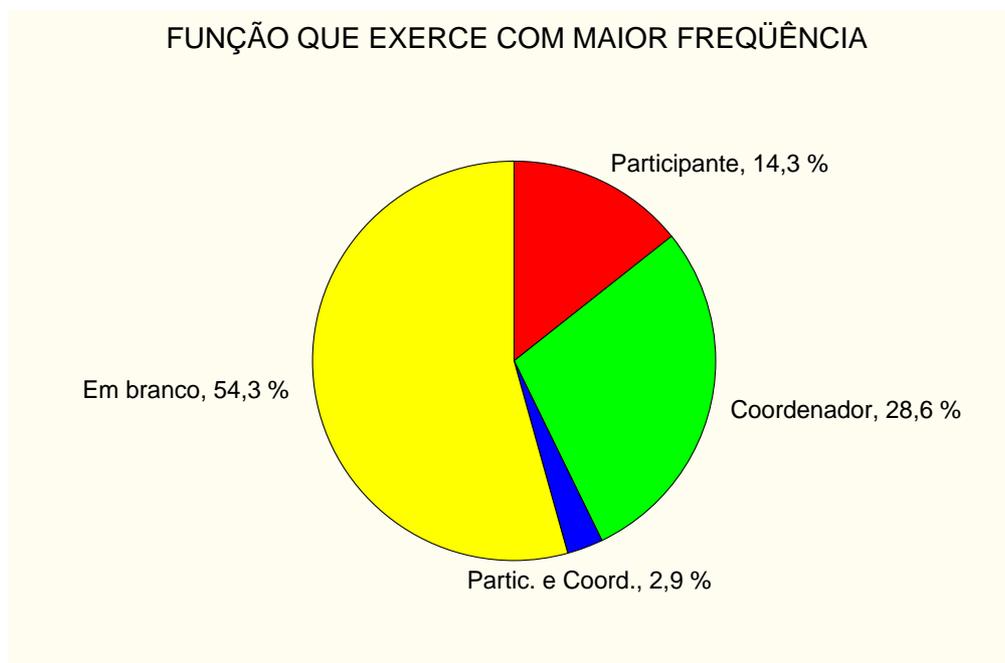


Gráfico 20

ATUA OU ATUOU NA EDUCAÇÃO BÁSICA

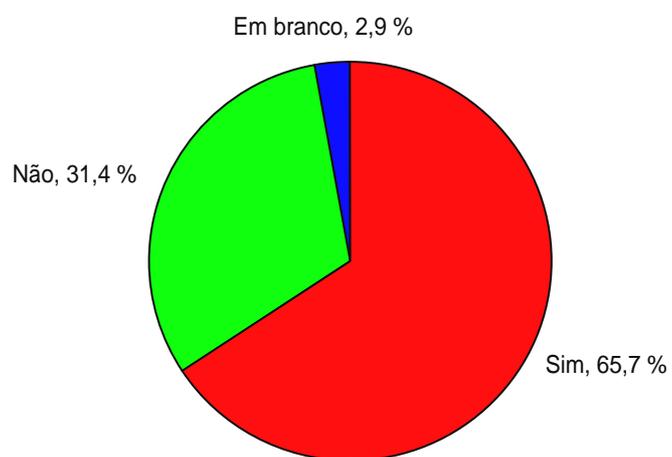


Gráfico 21

SUA SITUAÇÃO ATUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

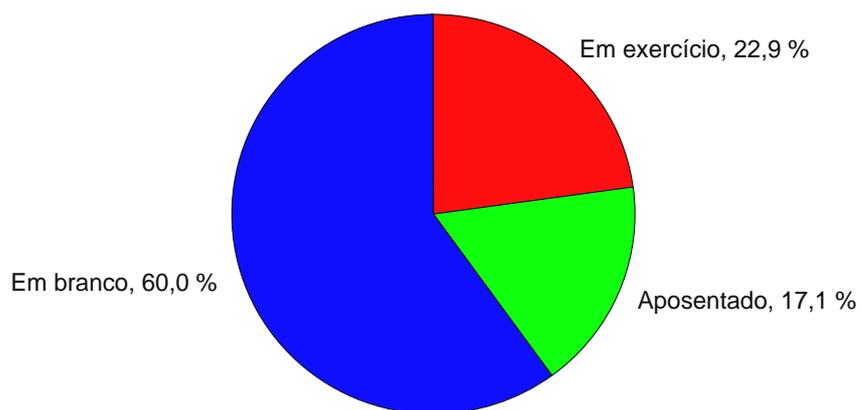


Gráfico 22

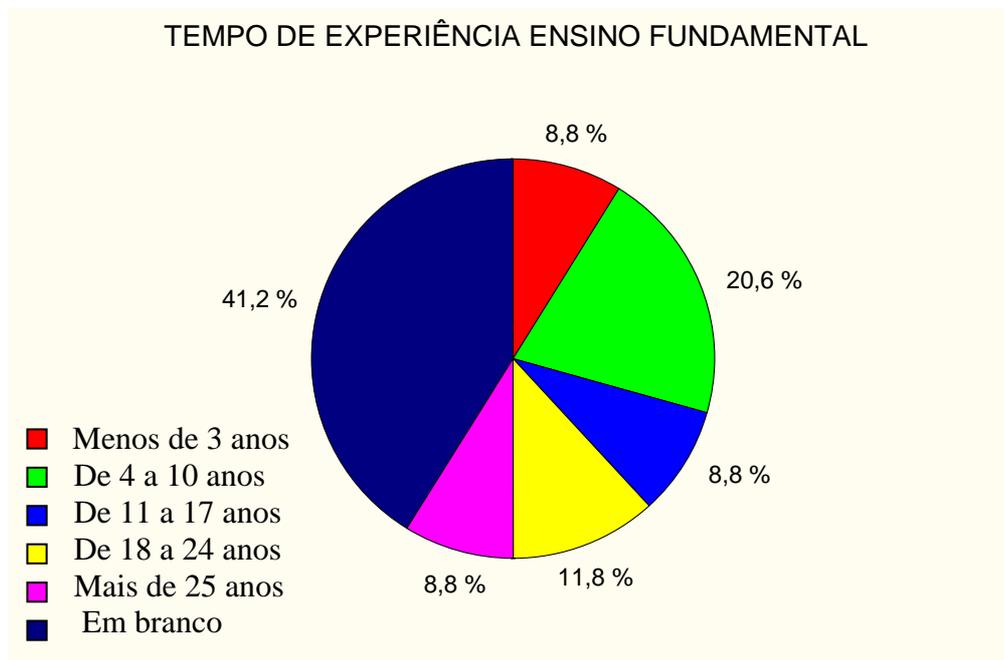


Gráfico 23

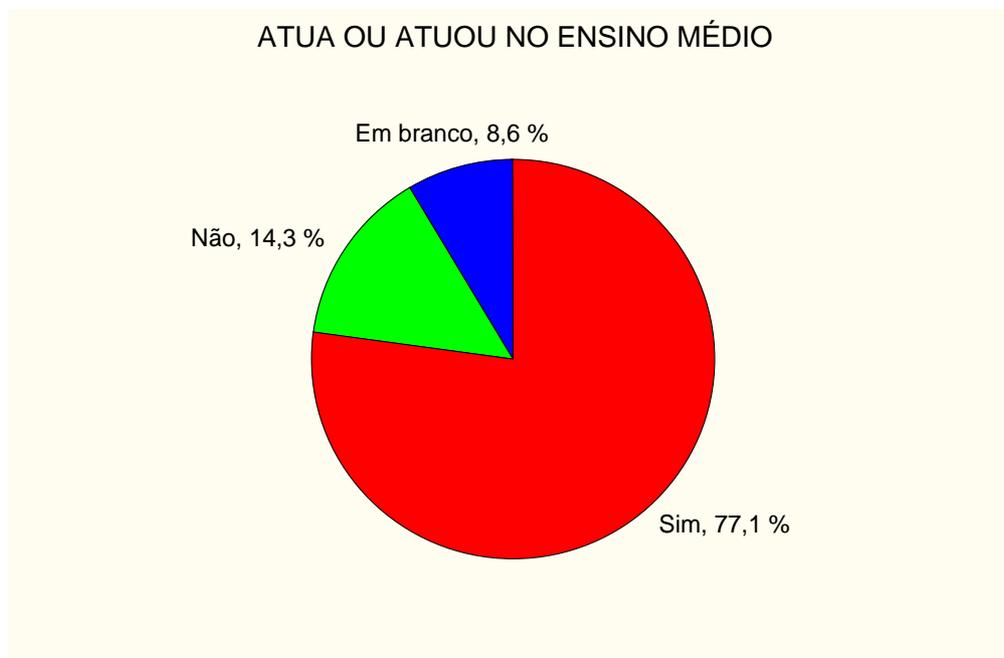


Gráfico 24



Gráfico 25

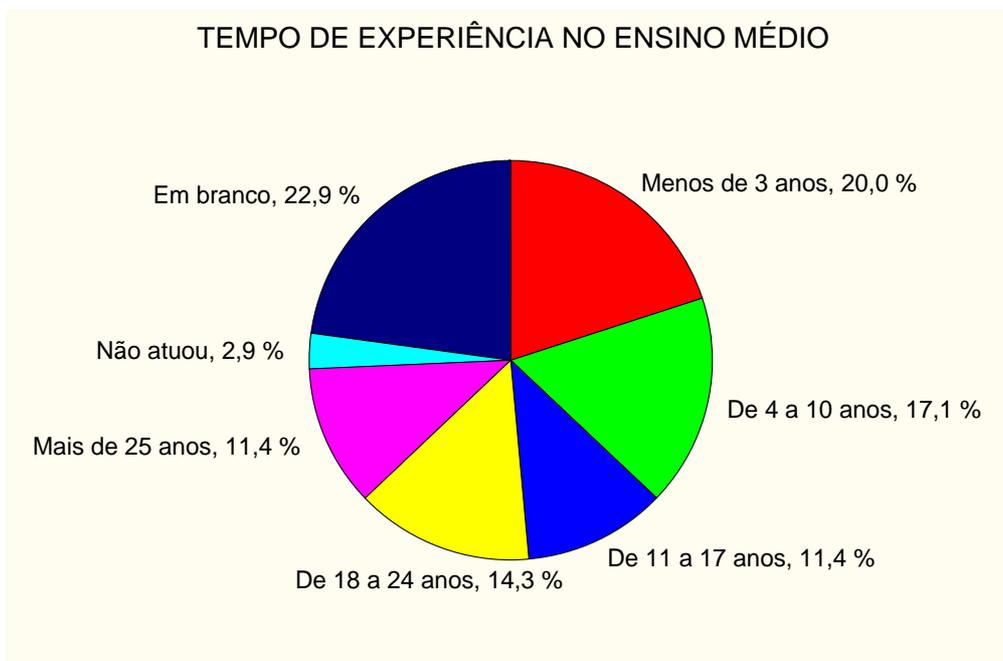


Gráfico 26

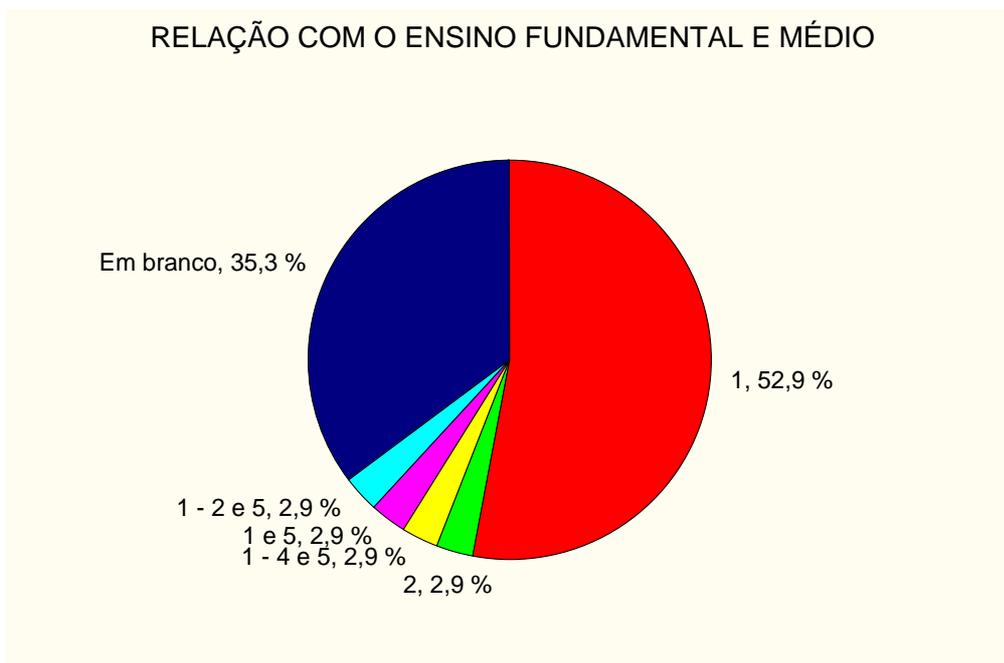


Gráfico 27

- | | |
|----------------------------|------------------|
| 1 – Professor | 4 – Direção |
| 2 – Coordenação Pedagógica | 5 – Vice-Direção |
| 3 – Orientação Educacional | |

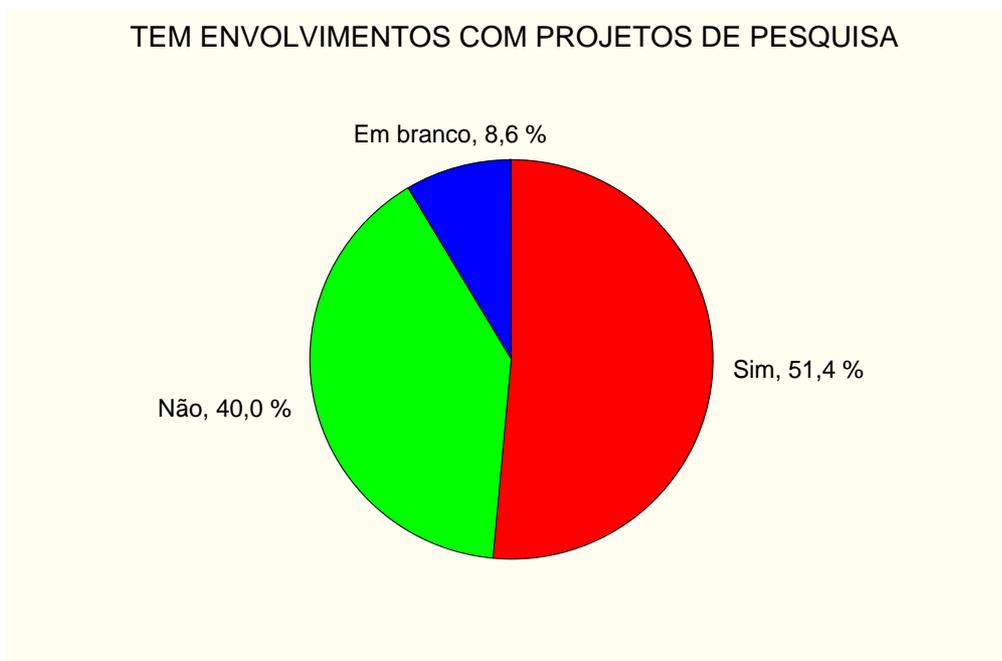


Gráfico 28

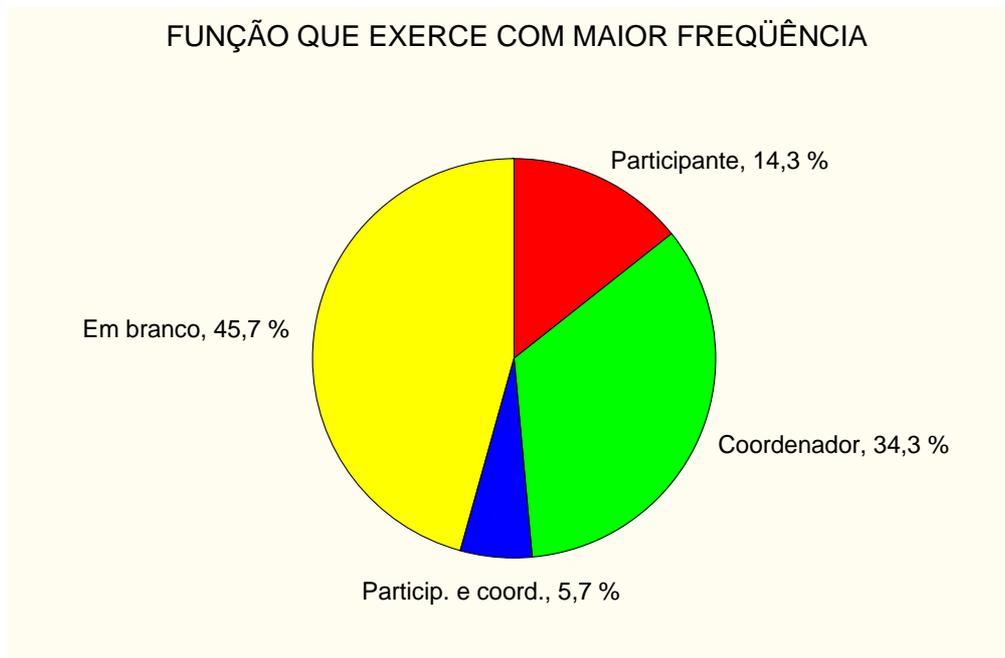


Gráfico 29

TEM (TEVE) PROJETOS DE PESQUISA APROVADOS POR ÓRGÃOS FINANCIADORES

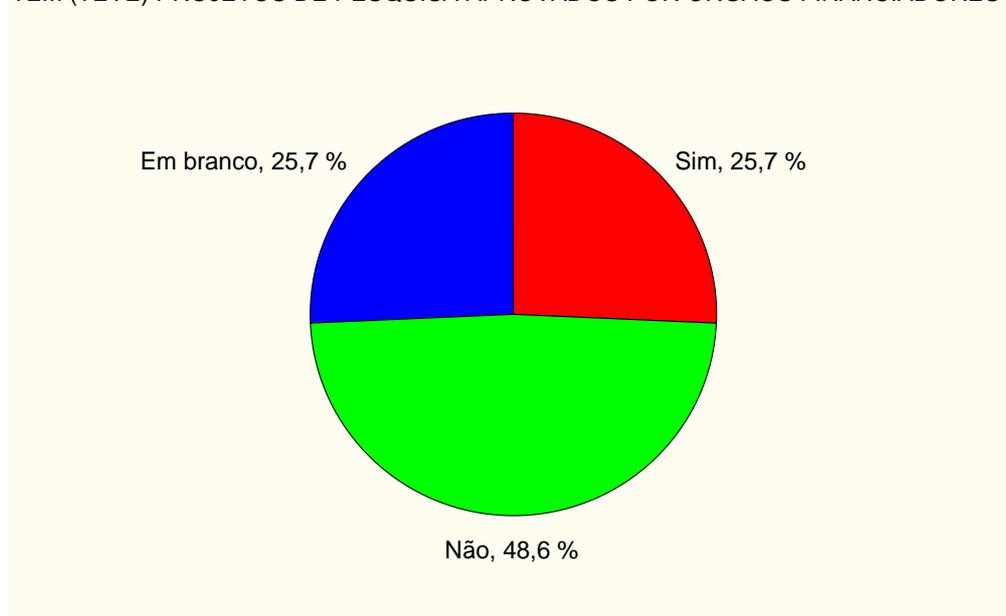


Gráfico 30

TEM (TEVE) PROJETOS E EXTENSÃO APROVADOS POR ÓRGÃOS FINANCIADORES

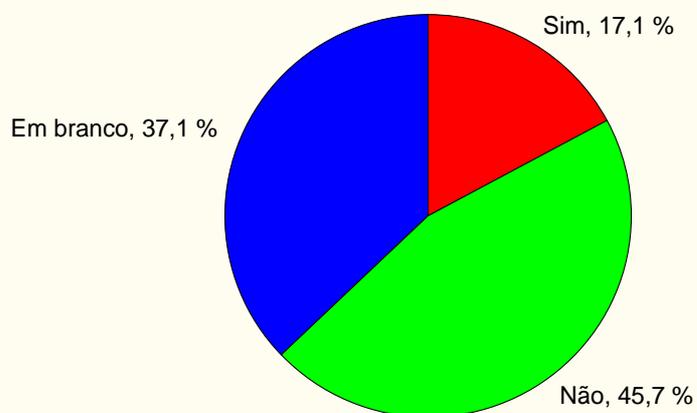


Gráfico 31

COMPARECE A ENCONTROS CIENTÍFICOS

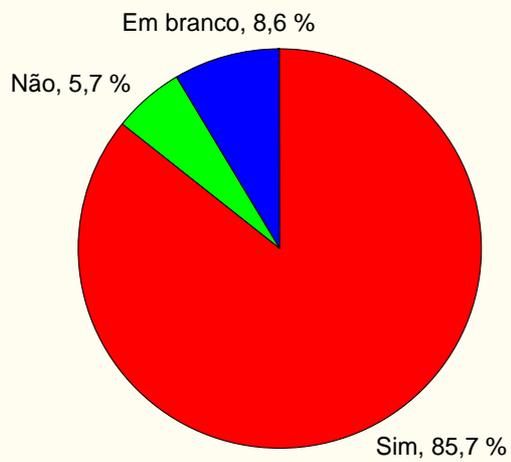


Gráfico 32

COM QUE FREQUÊNCIA COMPARECE A ENCONTROS CIENTÍFICOS

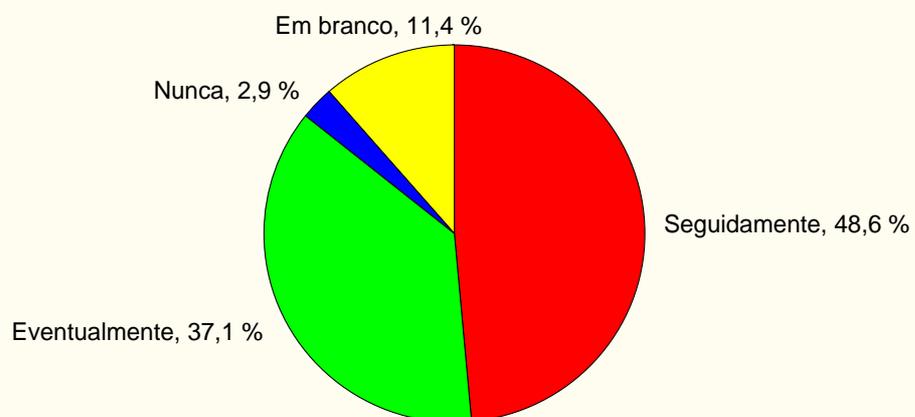


Gráfico 33

FORMA DE ENVOLVIMENTO NOS ENCONTROS CIENTÍFICOS

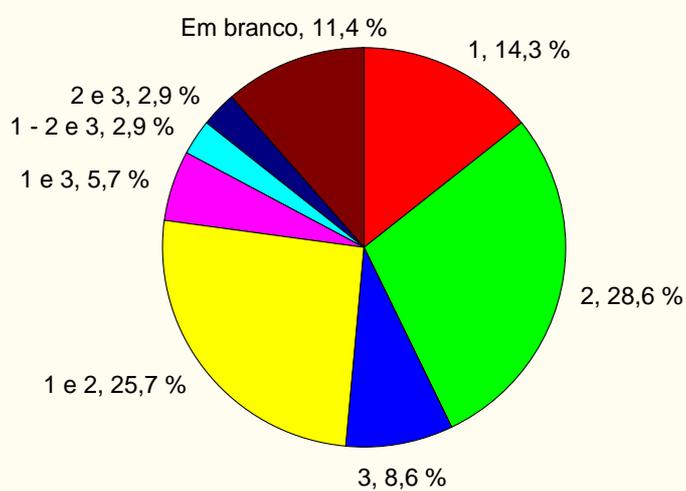


Gráfico 34

- 1 – Participante Comunicador de trabalhos
- 2 – Oficineiro
- 3 – Outra

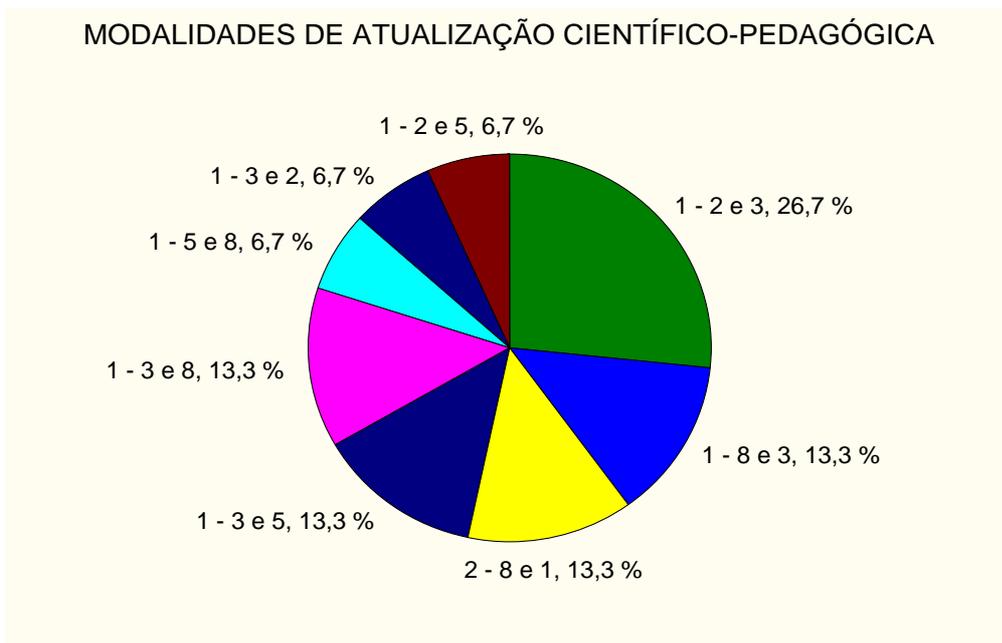


Gráfico 35

- | | |
|---|---|
| 1 – Leitura de livros | 5 – Encontros científicos em área de educação |
| 2 – Artigos em revistas especializadas | 6 - Grupos de estudo |
| 3 – Encontros científicos em área de conhecimento | 7 – Palestras sobre temas variados |
| 4 – Jornais acadêmicos | 8 – Consultas/contatos via internet |

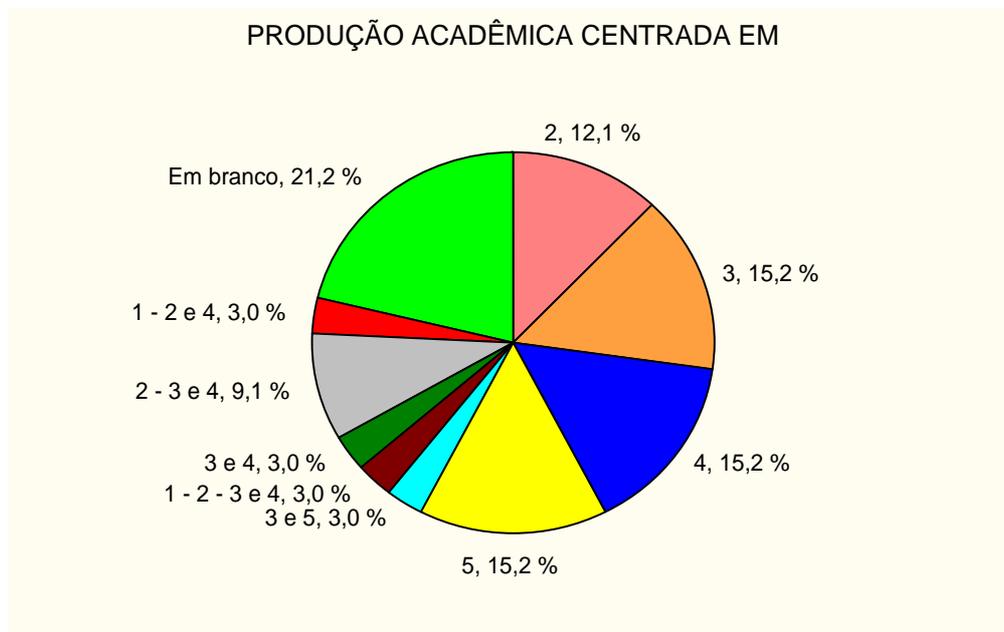


Gráfico 36

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1 – Capítulos de livros | 4 – Comunicações em encontros científicos |
| 2 – Artigos | 5 - Outros |
| 3 – Palestras para a rede escolar | |

FORMAÇÃO ACADÊMICA TROUXE SUBSÍDIOS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

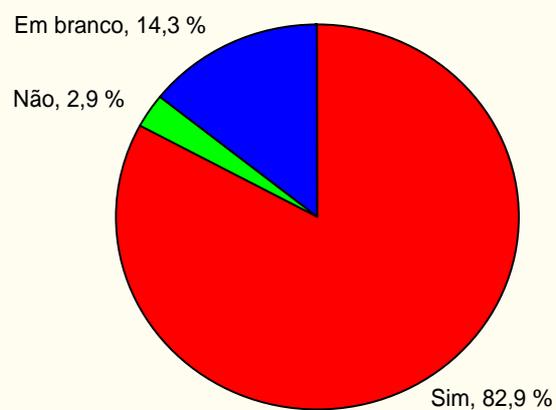


Gráfico 37

COMPETÊNCIAS PESSOAIS INDISPENSÁVEIS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

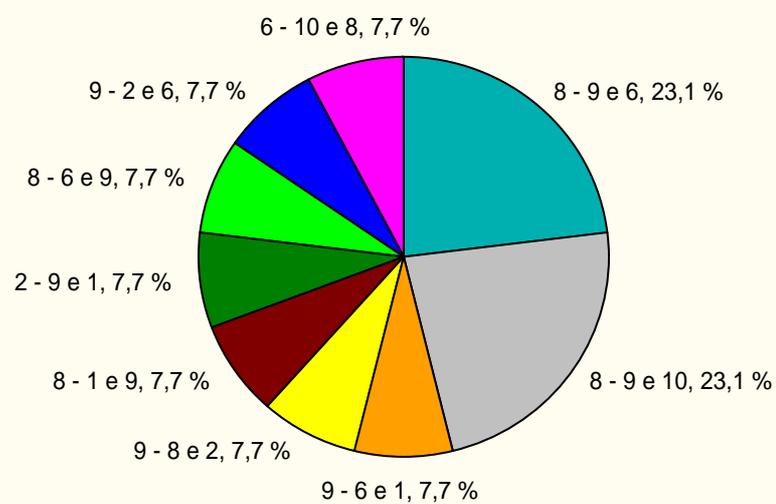


Gráfico 38

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| 1 – Engajamento emocional na docência | 8 – Honestidade intelectual |
| 2 – Alegria e entusiasmo | 9 – Compromisso |
| 6 – Flexibilidade | 10 – Comunicação interpessoal |

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS INDISPENSÁVEIS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

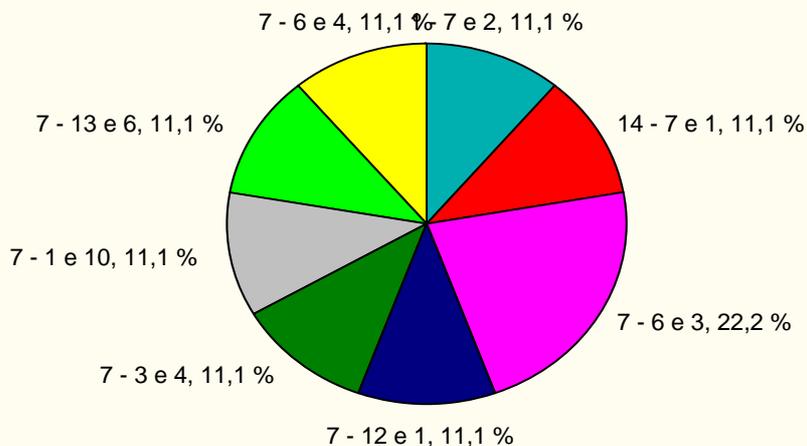


Gráfico 39

- | | | |
|---|--|----------------------|
| 1 – Ética profissional | 2 – Autocrítica | 3 – Espírito crítico |
| 4 – Diálogo | 6 – Organização e planejamento do ensino | |
| 7 – Domínio de suas áreas específica de conhecimento | | |
| 10 – Reflexão de sua prática pedagógica | | |
| 12 – Utilização de sua produção nas aulas que ministra | | |
| 13 – Preocupação com a transposição do domínio específico de sua disciplina para o conhecimento escolar do Ensino Fundamental e Médio | | |
| 14 - Outras | | |

EM RELAÇÃO A PROFISSÃO DOCENTE, CONSIDERA-SE

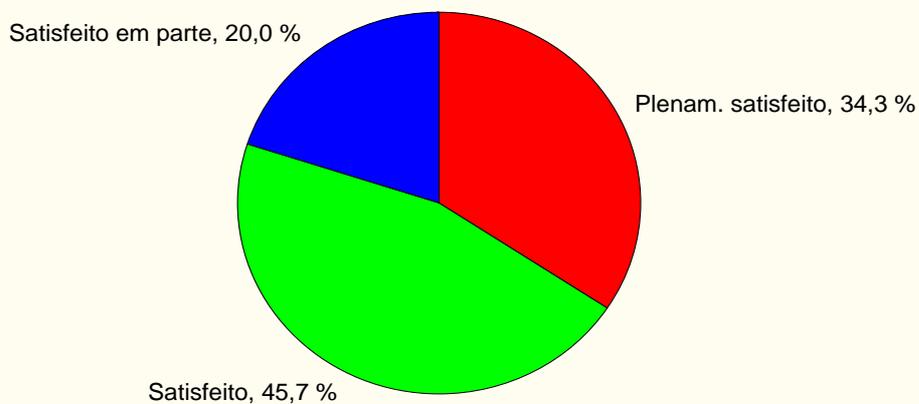


Gráfico 40

EM RELAÇÃO À UNIVERSIDADE COMO UM TODO, CONSIDERA-SE

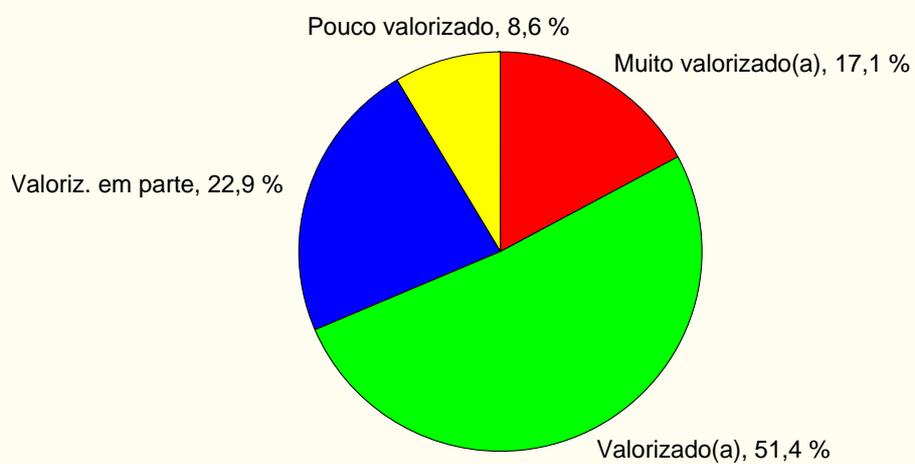


Gráfico 41

EM RELAÇÃO AOS COLEGAS DOCENTES NOS CURSOS EM QUE ATUA

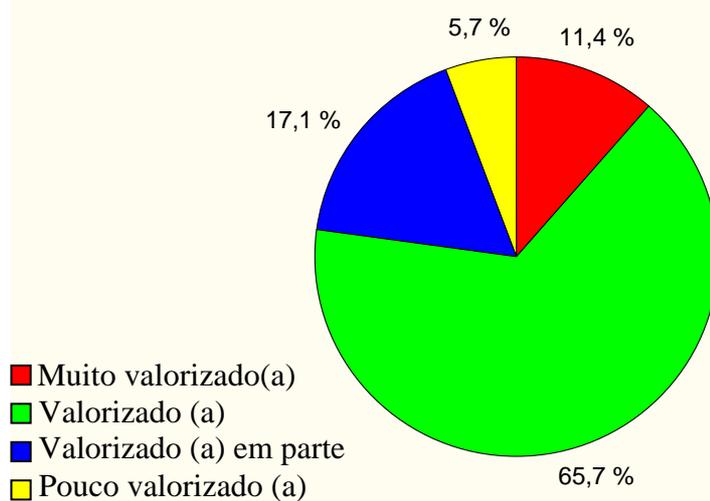


Gráfico 42

CONTINUARIA A ESCOLHER A PROFISSÃO DOCENTE

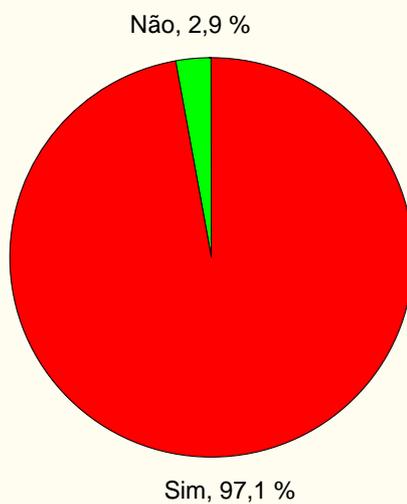


Gráfico 43

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA É DE RESPONSABILIDADE

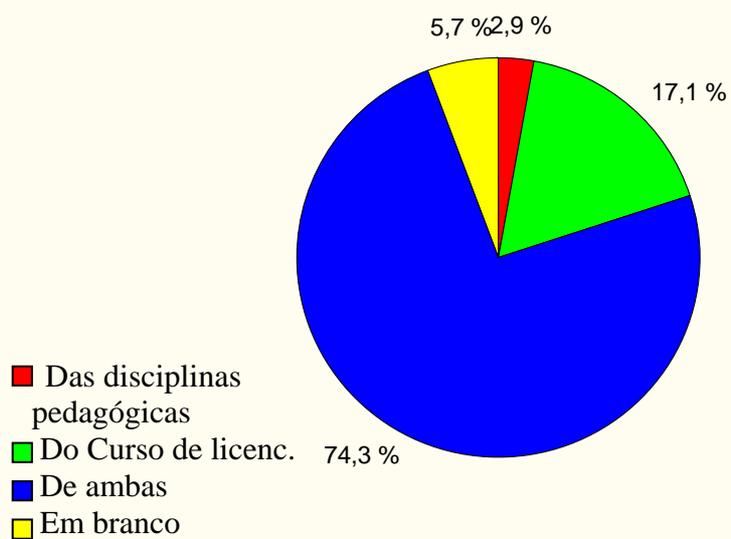


Gráfico 44

CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO SÃO SUFICIENTES À FORMAÇÃO DOCENT

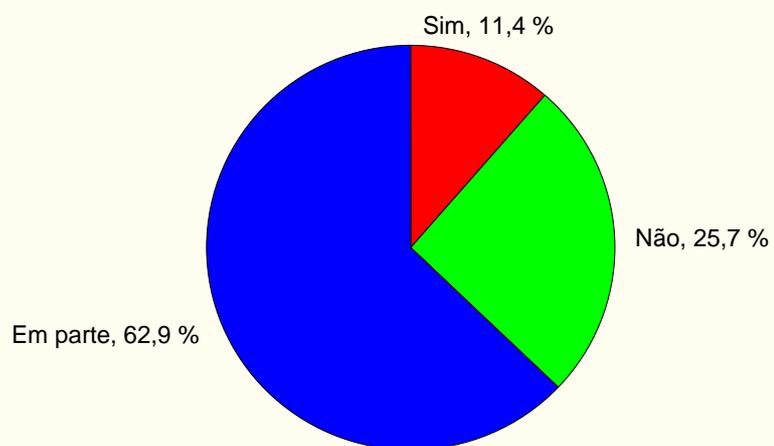


Gráfico 45

SUA ATUAÇÃO NA LICENCIATURA LEVA EM CONTA A REALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

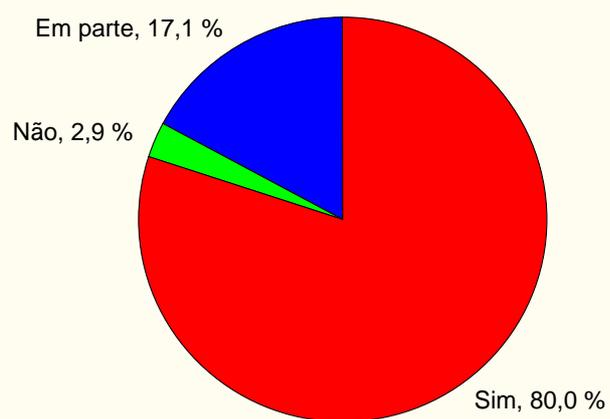


Gráfico 46

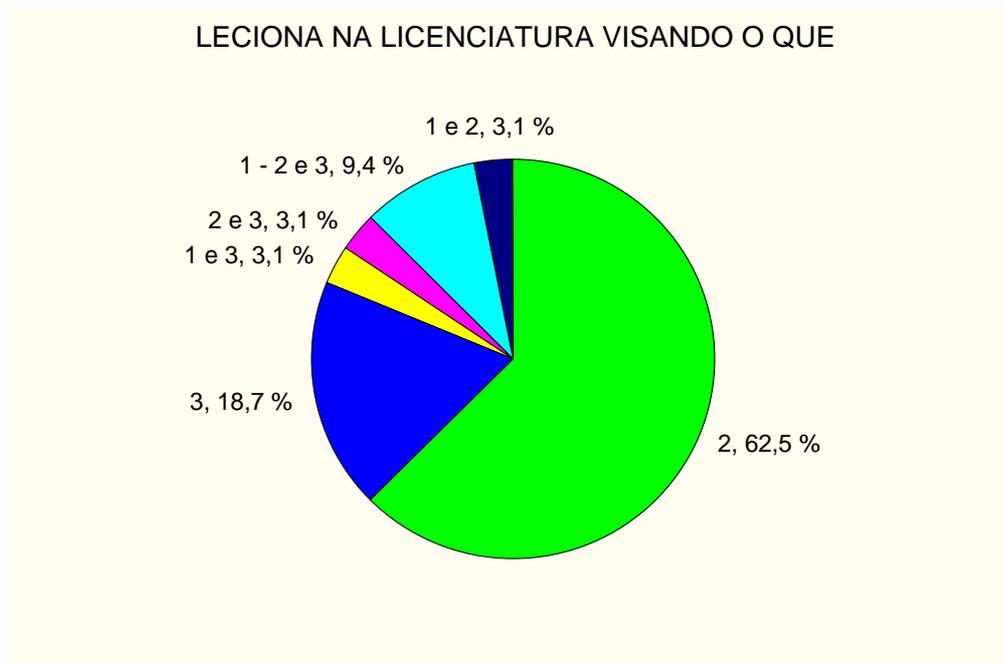


Gráfico 47

- 1 – Desenvolver o conteúdo específico de sua área de conhecimento
- 2 – Desenvolver conhecimento pedagógicos para a condução do processo de aprendizagem
- 3 – Formar professores para a Educação Básica

QUESTÕES ABERTAS

(01) Correspondente a questão (12) do questionário. Tempo de experiência no Ensino Superior em outras Instituições

- 2 anos – UFSM
- 3 anos – URI – Santiago
- 2 anos – UNICRUZ
- 6 meses – URCAMP – São Borja
- 1 ano – UNICRUZ
- 3 anos – URCAMP
- 5 anos – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
- 1,5 ano – UFSM
- 23 anos – FAFIS – URI
- 5 anos – URCAMP
- 10 anos – Antiga FAFIS
- 1 semestre – UFSM
- 3 anos – Prof. Substituto ULE/Espanha
-

(02) Correspondente a questão (33) no questionário. Em caso afirmativo, qual o órgão financiador (PP)

PIIC - 4

DNPM - 1

PROBIC – 2

CNPq – 2

URI – 3

FAPERGS - 1

ADIMB – 1

CAPES - 1

(03) Correspondente a questão (35) no questionário. Em Caso afirmativo, qual o órgão financiador (PE)

URI – 5

PROPEG – 1

CIAPEX – 1

(04) Correspondente a questão (50) no questionário. Na sua opinião, quais as principais condições para ser um(a) professor(a) de licenciatura?

- Amor pelo trabalho – 4
- Interesse -1
- Responsabilidade – 4
- Gostar – 4
- Atualização e formação continuada – 13
- Conhecimento e Domínio de conteúdo – 12
- Ser Ético – 9
- Ser alegre – 1
- Entusiasmo – 1
- Ensino Superior – 1
- Prática pedagógica - 1
- Domínio teórico-metodológico - 1
- Interdisciplinaridade –4
- Criticidade – 5
- Auto-crítica – 3
- Engajamento emocional – 4
- Compromisso com o outro - 1
- Visão comunidade/escola – 4
- Interação –3
- Visão de formação de professores –2
- Formação política, científica e pedagógica - 2
- Competência – 3
- Flexibilidade – 6
- Organização- 3
- Diálogo - 1
- Dinamismo – 2
- Experiência - 1