



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

**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: O PROGRAMA
CICLUS E AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: O PROGRAMA CICLUS E
AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**

por

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a PhD. Valeska Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2011

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

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

**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: O
PROGRAMA CICLUS E AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DE TRÊS
PROFESSORES FORMADORES**

elaborada por

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos

como requisito para obtenção do grau de

Mestre em Educação

Comissão Examinadora

Valeska Fortes de Oliveira, PhD. (UFSM)
(Presidente e Orientadora)

Maria Isabel da Cunha, Dra. (UNISINOS)

Adriana Moreira da Rocha Maciel, Dra. (UFSM)

Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 09 de Junho de 2011.

AGRADECIMENTOS

Esse é um momento importante e de grande emoção. É hora de relembrar as pessoas queridas, que de perto ou de longe me apoiaram nessa conquista, que tiveram paciência, estenderam a mão, falaram uma palavra amiga e confortante. É o momento de relembrar quem participou desse processo, quem riu, quem chorou, quem se emocionou, quem cantou, quem me ajudou a encontrar a minha ilha desconhecida, quem viveu comigo cada momento como se fosse o último, mas também aqueles que passaram rápido, e deixaram sua marca em mim, contribuindo na produção desse trabalho e fazendo parte de meu processo formativo. É à vocês que dedico essas palavras e essa conquista: Muito obrigada,

À *Deus*, pela proteção, energia e por me ajudar a encontrar forças dentro de mim para continuar minha trajetória.

À minha *mãe* e meu *pai*, que fortemente acreditaram em mim e, mesmo distante, se mostraram sempre presentes, me dando suporte nos momentos mais difíceis, com palavras de força e carinho.

À minha *irmã*, pela paciência, amor e amparo quando eu mais precisava.

Aos meus *amigos (as)*, companheiros de toda hora, que compreenderam minha ausência nesses meses, e me fizeram perceber que “*não tem dissertação sem ponto!*”.

Ao *Felipe*, que se mostrou paciente, entendeu minha falta e participou, ao longo desses anos, dessa conquista.

À *Escola Dom Luiz Victor Sartori*, pela compreensão e apoio nessa caminhada.

À amiga e orientadora *Valeska* pela confiança que teve em mim e em meu trabalho, pelo sorriso confortante, pelos ensinamentos desde a graduação. Tu és uma referência de pessoa e de profissional na minha vida.

Ao *GEPEIS*, grupo maravilhoso que se inscreveu em meu processo formativo, me proporcionando grandes aprendizados, amizades e momentos indescritíveis.

Às professoras *Maria Isabel, Adriana e Silvia* pela leitura cuidadosa e por colaborarem no desenvolvimento desta pesquisa.

À professora *Venice* por abrir algumas portas e apoiar meu trabalho.

Aos *colaboradores desta investigação*, pela disponibilidade e pela grande contribuição.

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação*, pelo apoio recebido nesses dois anos.

Aos *Professores e Colegas* do mestrado, pela acolhida, carinho, aprendizagens, e trocas de experiências.

“*E a coisa mais divina
Que há no mundo
É viver cada segundo
Como nunca mais*”
(*Moraes, 2004, p.64*)

Ao contrário da obra de arte, aqui não há edifício terminado e por terminar; tanto e mais que os resultados, importa o trabalho da reflexão e talvez seja sobretudo isto que um autor poder oferecer, se é que ele pode oferecer alguma coisa. [...] A sinfonia, se existe sinfonia, deve o leitor criá-la em seus próprios ouvidos.

(CASTORIADIS, 1982, p.12).

RESUMO

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

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: O PROGRAMA CICLUS E AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

AUTORA: VANESSA ALVES DA SILVEIRA DE VASCONCELLOS

ORIENTADORA: VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 09 de Junho de 2011.

Com um olhar direcionado para a temática da docência universitária e da formação do profissional que atua neste nível de ensino, esta pesquisa foi desenvolvida e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. O objetivo central desta investigação foi compreender e analisar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que participaram do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores - CICLUS da Universidade Federal de Santa Maria. Diante de uma realidade em que a docência universitária não encontra-se regulamentada sob a forma de um curso específico, encontrando nos cursos de pós-graduação o seu desenvolvimento, comecei a direcionar meu olhar, desde a graduação, para as questões referentes à formação do professor formador e seus processos formativos. Partindo destas inquietações e de minha trajetória em pesquisas, leituras, eventos, escritas sobre esta temática, fui construindo este trabalho. Encaminhei-me para esse tema acreditando na possibilidade de pensar uma pedagogia universitária que contemplasse a especificidade epistemológica que este nível de ensino requer, com docentes conscientes de sua atuação como professores e formadores de outros profissionais. Com o intento de criar novos sentidos para a realidade da docência universitária, esta investigação foi constituindo-se a partir das significações imaginárias construídas pelos professores, participantes do CICLUS, ao longo de suas trajetórias. Neste sentido, encontrei na abordagem metodológica biográfica, a partir de uma entrevista semi-estruturada, essa possibilidade de evidenciar as experiências educacionais dos sujeitos, compreendendo os diferentes mecanismos e processos relativos à sua formação. Por entre esses relatos, percebi que os colaboradores detectam a contradição que existe entre a formação exigida para atuar na docência universitária e foram constituindo a sua maneira de dar aula se baseando em referenciais de professores que lhes produziram marcas em sua vida escolar, na graduação e também na pós-graduação. Observo a necessidade de (re) significar esses saberes construídos na experiência, a luz de teorias, reflexões e no entrelaçamento com outros saberes, que permitam a construção de um modo de ser e agir na profissão, própria da pessoa que a exerce. Em relação às narrativas sobre o CICLUS, visualizo a importância dada a estes encontros e a emergência de continuar com este movimento formativo. Foi constatada a necessidade de uma formação voltada para as questões pedagógicas e no programa foi percebido este amparo, como um espaço dedicado aos professores para que estes pudessem trazer as problemáticas vivenciadas em seu cotidiano. É imprescindível que se estimule um movimento formativo, qualificando os processos de ensino aprendizagem no interior das instituições universitárias implicando na responsabilidade institucional e nas políticas públicas a sua concretização e funcionamento. Reafirmo a partir da pesquisa que a pedagogia universitária necessita de reconhecimento como um campo do saber inerente ao professor formador, afim de (re) dimensionar o lugar da formação desse profissional e que se assuma a qualidade da educação superior como um compromisso social.

Palavras-chave: pedagogia universitária; formação de professores; processos formativos; significações imaginárias.

ABSTRACT

Master's Thesis
Postgraduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

UNIVERSITY PEDAGOGY AND TEACHING FORMATION: CICLUS PROGRAM AND ITS IMAGINARY MEANINGS ATTRIBUTED BY THREE FORMATION TEACHERS

AUTHOR: VANESSA ALVES DA SILVEIRA DE VASCONCELLOS

ADVISOR: VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

Date and Place of Defense: Santa Maria, June 9, 2011.

This research was developed and presented to the Postgraduation Program in Education, Master's Course of the Education Center of Universidade Federal de Santa Maria, in the Line Formation, Knowledge and Professional Development, considering the perspective of university teaching and of the formation of professionals that participate of such education process. The main aim of such investigation was to understand and analyze the professional trajectory and the formation processes of teachers who participated of the Institutional Program of Professional Development and Formation of Teachers and Managers – CICLUS of Universidade Federal de Santa Maria. Facing a reality in which university teaching is not ruled under a specific course, but developed through postgraduation courses, I focused, since my undergraduate studies, on the perspective of issues regarding the process of formation of the formation teacher and his/her formation processes. My starting point, as regards the construction of the thesis, was such concern, as well as my trajectory in researches, readings, events and writings about such theme. Thus, the research was planned believing in the possibility of thinking about a kind of university pedagogy which contemplates the epistemological complexity required by such level of education, considering university teachers who are self-conscious about their role, as well as agents of other teacher's formation. Such investigation intended to create new senses to university teaching reality, and was constituted from imaginary meanings built by teachers who participated in CICLUS, throughout their trajectories. The biographical methodological approach was used, through semi-structured interviews, aiming to evidence the educational experiences of the subjects, understanding different processes and mechanisms underlying their formation. Such reports convey that the participants detect contradiction regarding the demanded formation to work with university teaching, and constituted their manner of teaching based on the references of teachers that were important for them at school, and in higher education level. I observe the need to search for other meanings regarding knowledge built through experience, in the light of theories, reflections and matching other kinds of knowledge, allowing building ways of being and acting considering one's own profession. Concerning narratives about CICLUS, I see the importance given to such experience, and the need to keep building such formation pathway. The need for formation focused on pedagogical questions was highlighted, and such support was perceived as part of the program, as a space dedicated to the teachers, in which they can relate problems experienced daily. It is indispensable to stimulate a formation movement, qualifying the processes of teaching and learning regarding university institutions, its achievement depending on institutional responsibility and on public policies. The research reaffirms that university pedagogy needs recognition as a field of knowledge inherent to the formative teacher. Thus, the formation of such professional might be redimensioned, and quality of higher education might be assumed as a social commitment.

Keywords: university pedagogy; formation of teachers; formation processes; imaginary meanings.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de Confidencialidade	176
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	177
ANEXO C – Carta de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria.....	180

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	182
---	-----

SUMÁRIO

CONVITE À PESQUISA: As cortinas se abrem.....	11
1 MINHA HISTÓRIA...MINHA TRAJETÓRIA	15
1.1 Onde tudo começou.....	15
1.2 Ser professora: Os caminhos que me levaram a esta profissão	18
1.3 Minha trajetória no grupo e o encontro com o tema pesquisado	23
2 METODOLOGIA: O ESPETÁCULO ESTÁ SENDO MONTADO	30
2.1 Os sujeitos, artistas principais: Conferindo vida e voz aos personagens da pesquisa.....	50
2.1.1 O Professor Observador – Colaborador A.....	52
2.1.2 O Professor Autor – Colaborador B.....	53
2.1.3 O Professor Humanizado – Colaborador C	55
2.2 Questões Éticas	57
3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE TRÊS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	59
4 A UNIVERSIDADE NO ATUAL CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	104
4.1 Programa CICLUS – Um movimento institucional de formação e Desenvolvimento profissional dos docentes e gestores da UFSM	117
4.1.1 Aprendizagens construídas e Implicação no trabalho docente: narrativas das experiências formadoras vividas no Programa CICLUS	137
4.1.2 Outros dispositivos formativos do Programa CICLUS: medições que possibilitaram a formação.....	148
4.1.3 Espaço/Lugar de formação: que outras possibilidades são visíveis na formação continuada do professor universitário.....	153
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ESPETÁCULO SE ENCERRA, MAS AS IDEIAS E PROPOSIÇÕES NÃO CESSAM.....	159
6 REFERÊNCIAS.....	167
ANEXOS	175
APÊNDICES	181

CONVITE À PESQUISA: As cortinas se abrem...

É com um olhar direcionado para a temática da docência universitária, para a formação do profissional que atua neste nível de ensino que convido você, leitor, a percorrer por esta pesquisa de mestrado realizando uma leitura reflexiva. Se prepare, as cortinas estão se abrindo e por entre cada ato/capítulo você irá se deparar com trajetórias, com os processos formativos, com discussões que pretenderam focar o contexto da instituição de ensino superior e o docente que atua nela.

Esta pesquisa é realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, em nível de mestrado, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Contribuindo acerca das temáticas abordadas nesta linha de pesquisa, esse trabalho buscou problematizar a realidade da formação dos professores que atuam nas instituições de ensino superior, instigando a produção de novos sentidos à uma pedagogia que sustente esses profissionais.

A fim de me aproximar das significações imaginárias do professor universitário, bem como, focar para a formação continuada deste profissional, a pesquisa apresentou como objetivo central compreender e analisar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que participam do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores - CICLUS da Universidade Federal de Santa Maria.

Pretendendo investigar os processos formativos e as trajetórias profissionais dos docentes de ensino superior, busquei os estudos sobre imaginário social (CASTORIADIS, 1982; CÓRDOVA, 1994; OLIVEIRA, 2005). Percebi neste aporte teórico uma possibilidade de compreender a realidade desses docentes, suas concepções e seus questionamentos.

É por meio dessas significações criadas que os homens percebem, vivem pensam e agem [...] É em torno dessas significações que se cristalizam regras, ritos, atos e símbolos, que podem vir a ter seu sentido, sua significação, sua justificação originais cada vez mais obliterados, “perdidos” no tempo”. (CÓRDOVA, p.29, 1994)

Na perspectiva de Castoriadis (1982) o imaginário se configura como uma capacidade inventiva, criativa, de produzir, de dar-se, de fazer ser, e nesse sentido é que coloco os personagens, colaboradores dessa investigação, no palco principal. Dou destaque às suas realidades, me aproximo de suas trajetórias, de suas concepções, buscando identificar por quais significações estes agem e pensam em relação ao seu desenvolvimento profissional.

Diante de uma realidade em que a docência universitária não se encontra regulamentada sob a forma de um curso específico, encontrando nos cursos de pós-graduação o seu desenvolvimento, comecei a direcionar meu olhar para as questões referentes à formação do docente universitário e seus processos formativos no decorrer de sua trajetória.

Partindo destas inquietações e de minha trajetória com pesquisas, leituras, eventos, escritas sobre o professor formador fui construindo esta pesquisa. Encaminhei-me para esse tema acreditando na possibilidade de pensar uma pedagogia universitária que contemplasse a especificidade epistemológica que este nível de ensino requer, com docentes conscientes de sua atuação como professores e formadores de outros profissionais.

Com o intento de criar novos sentidos, de buscar outras respostas para a realidade do professor universitário, as vozes dos sujeitos da pesquisa foram tendo seu destaque e a perspectiva de formação incorporada neste trabalho foi tendo seu sentido. Nesta pesquisa, os estudos referentes ao campo da formação de professores foram caminhando pelo entendimento de ser considerada a possibilidade de retrospectiva, na qual o indivíduo constrói sua própria formação com base no balanço que este faz de sua trajetória.

Dessa forma, compreendendo a formação como um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida, dei um destaque ao desenvolvimento profissional, aos processos formativos, à como os colaboradores foram se construindo professores durante sua trajetória. Ainda neste ideal de formação, o momento da entrevista proporcionado aos docentes que colaboraram na investigação, oportunizou um espaço/tempo para que estes sujeitos pudessem, através de suas narrativas, fazer

uma retrospectiva de sua participação no Programa CICLUS, tomando consciência das aprendizagens construídas ao longo dos encontros.

Acompanhar e perceber como os encontros do CICLUS estavam implicando os professores que dele participaram, compreender as expectativas diante do programa, saber quais as aprendizagens construídas, foram algumas questões que tiveram um enfoque nas entrevistas e possibilitaram o professor fazer uma reflexão sobre o percurso formativo construído ao longo dos encontros.

O destaque dado ao Programa CICLUS nesta pesquisa quer evidenciar que se torna imprescindível dar atenção às questões de formação pedagógica ao professor de ensino superior, com a intenção de qualificar a formação continuada destes docentes, bem como, o ensino que é oferecido nas instituições de ensino superior. Quero defender que se faz necessário ressaltar iniciativas como estas que dão um espaço para que os professores reflitam sobre suas práticas e que se possam perceber a urgência de buscar alternativas teóricas e ruptura com a condição tradicional do ensino, colocando a profissão do docente universitário em outros patamares.

Necessitamos revisitar os espaços de formação, sejam eles iniciais ou de formação continuada, no intuito de (re)significar os processos identitários profissionais. Sendo assim, sinalizo para o fato de que precisamos dotar nossas instituições, nossas vidas e nossos comportamentos de sentidos construídos a partir da sensibilidade do olhar às questões da atualidade, que nos impulsionam e nos exigem pensamentos, ações e proposições imediatas. Enfim, não podemos viver estagnados no passado, sem que as experiências à luz de um novo olhar, atento e reflexivo, nos impulsionem às contribuições sociais e educativas no presente.

Por entre os capítulos que fazem parte desta pesquisa, intitulo o primeiro deles como “**Minha história...minha trajetória**”. Este traz um pouco de minha história de vida, os caminhos que me levaram a profissão docente, minha trajetória dentro da universidade e as significações construídas ao longo do meu processo formativo que mostram como cheguei ao tema pesquisado.

No segundo capítulo “**Metodologia: o espetáculo está sendo montado**”, apresento a metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa,

tomando como referência a abordagem biográfica, evidenciando o trabalho com as narrativas dos professores e o procedimento de análise sob a ótica do imaginário social. Dentro deste capítulo, também identifico os colaboradores, atores principais desta investigação, bem como, os aspectos éticos considerados ao longo deste trabalho.

No terceiro capítulo **“Pedagogia universitária: Um olhar para a formação de três professores universitários”** trago os caminhos trilhados na direção teórica, entrecruzando estes com as narrativas dos professores formadores. Discuto a docência universitária, o lugar de sua formação, identidade desse profissional, a pedagogia universitária, o sentido e a função formativa da universidade e do professor.

No quarto capítulo **“A universidade no atual cenário da educação superior”** analiso a realidade da educação superior no Brasil, bem como apresento o primeiro Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores – CICLUS, que se constitui como um dos passos para a construção deste estudo. Neste capítulo também são analisadas as narrativas dos professores participantes da investigação a partir das interlocuções com outros pesquisadores e produções que têm se dedicado à Pedagogia Universitária.

No último capítulo **“Considerações finais: o espetáculo se encerra, mas as ideias e proposições não cessam”** reencontro-me com as discussões propostas, com as significações imaginárias dos colaboradores, buscando trazer reflexões pertinentes ao campo da pedagogia universitária a partir da compreensão das trajetórias e processos formativos dos professores formadores, como uma sistematização dos “achados” e das aprendizagens construídas no processo de investigação.

Sendo assim, apresento a estrutura de minha pesquisa, deixando meu convite ao leitor, para que mergulhe neste texto. Utilizando-me de uma reflexão de Marques (2006), é uma reserva de significados, uma riqueza muda que compete ao leitor explorar. Convoco ao leitor, como sujeito deste texto, para que se constitua, ao seu modo, a partir de sua interlocução, de seu envolvimento para partilharmos juntos deste tema, mobilizando saberes e propondo novos diálogos frente aos desafios da docência no ensino superior.

1 MINHA HISTÓRIA...MINHA TRAJETÓRIA

1.1 Onde tudo começou

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (GALEANO, 2002, p.11).

Escrever sobre si e sobre a história de vida parece ser uma tarefa difícil. Escrever minhas experiências, momentos e pessoas marcantes em minha vida, que me passaram seu fogo, me tornando o fogo que sou hoje, assim como as palavras de Galeano, é um exercício. Esse confronto comigo mesma me faz refletir sobre o que sou hoje, sobre minhas matizes, sobre a intensidade do meu calor e sobre a luz que eu emano.

Nesse momento, debruço-me sobre minha trajetória de vida, mergulho no interior do meu passado, através de fotos, de conversas com minha mãe, com meu pai e com minha irmã, que me ajudam a relembrar vivências. Essas conversas e fotos também me ajudam a buscar na memória momentos significativos de minha vida.

Sendo assim, começo a minha história de vida, contextualizando um pouco minha cidade natal, que é Santana do Livramento, uma cidade do interior de nosso estado e que é consideravelmente pequena em comparação a Santa Maria. Santana do Livramento possui aproximadamente 80 mil habitantes.

Nasci em 29 de março de 1986, e, ao meio dia e meia, eu já estava no colo de minha mãe Silvana e de meu pai Fernando, também sob aos olhares atentos de minha irmã Paola. Pais sempre muito presentes, amigos e que vivenciaram e acompanharam cada fase de minha vida, participando e dividindo comigo cada momento de alegria, tristeza, angústia e descoberta. Sem falar na minha irmã, que, sempre muito companheira, dividimos muitas alegrias, travessuras e brincadeiras.

Desde pequenina, sempre aprontava muito. As brincadeiras na frente de casa, com a criançada do bairro, eram garantidas, ainda mais porque morávamos em uma cidade do interior, na qual a segurança e a calma faziam parte deste contexto, que nos proporcionou esse mundo de brincadeiras, sorrisos e “correrias” na frente de casa.

As brincadeiras e jogos que fizeram parte de meu repertório eram: polícia ladrão, baleia, elefante colorido, “adoleta”, esconde-esconde, sapata, jogo de caçador, que aconteciam aos domingos à tarde na frente de casa. Há também outras. Alguns brinquedos que fizeram parte de minha infância: bonecas, bola, corda, bicicleta, patins, e é claro, minha imaginação era um ingrediente principal, transformando objetos em brinquedos e criando mundos diferentes no pátio de casa, desde um picadeiro até um palco de shows.

A primeira palavra que aprendi a escrever, antes mesmo de entrar na escola, foi Xuxa, pois copiava das capas dos Lps. Escrevia esta palavra por toda a casa: na mesa, na parede, no chão. A mãe ficava “louca” comigo, mas lembro direitinho da satisfação que eu sentia ao saber que estava escrevendo que nem os adultos. Fazia muitas cartas para mãe, com vários desenhos e então dobrava o papel e colocava na frente “Xuxa”. Ela guarda até hoje estas cartas.

Desenhos, escrita e leitura chamavam muito minha atenção. Logo que minha irmã começou a ler, minha mãe começou a comprar gibis da Turma da Mônica, sendo uma maneira de incentivar minha irmã para o gosto da leitura e, para mim, que ainda não sabia ler, acompanhar os desenhos. Mas logo que me alfabetizei os gibis passaram a fazer parte de minhas leituras, costume este que me acompanhou por alguns anos.

Quando chegou o momento de minha irmã entrar no colégio, como ela era mais velha, iniciou sua vida escolar antes da minha e, como sempre estávamos juntas, fiquei muito chateada por não poder ir para escola também. Não me conformei com a situação e, como sempre fui muito geniosa e insistente, meus pais, por fim, me colocaram em uma creche, que ficava na frente do colégio da minha irmã. Mas eu não gostava de lá, pois sabia que não era a mesma escola que minha irmã freqüentava. Então, continuei sendo insistente com meus pais até que eles me colocaram, com 4 anos de idade, no Jardim de infância “Bem Me Quer”, da Escola

Estadual de Educação Básica General Neto, na qual completei todos os anos de minha vida escolar.

No Jardim de Infância, lembro de minhas professoras: uma morena, que se chamava Josefina; e uma loira, que se chamava Jussara. Estava muito feliz por estar naquele espaço e brincar com aquelas crianças. O que me marcou muito e é bem nítido em minhas lembranças, são as brincadeiras na pracinha. Lembro do escorregador, da casinha, dos balanços, da areia, da “correria” da criançada, como se fosse hoje.

Daí para frente, as minhas recordações me levam a sensações ainda melhores, como as amizades construídas nos tempos de colégio, as relações com os professores, o despertar do gosto pela literatura, o primeiro beijo, as colas para as provas. Todos esses momentos têm um espaço especial em minha memória, sendo impossível relembra-los sem um vasto sorriso no rosto e uma sensação saudosa em relação às pessoas que convivi naquele tempo e que agora estão distantes.

Fazendo uma retrospectiva de minha infância e adolescência, percebo-a marcada pela dança, desfiles, teatro e esporte. No colégio organizávamos coreografias, por conta própria, para serem apresentadas em dias de festa (festa junina, aniversário do colégio, entre outras.). Os professores gostavam muito de nossas iniciativas. Mais tarde, eu e minhas amigas entramos no jazz da escola, ficamos dois anos ensaiando coreografias, participando de campeonatos de dança. Esta é uma fase muito especial de minha vida e que adoro lembrar.

Fiz cursos de modelo em minha cidade, desfilei para algumas lojas, participei de concursos do clube de piscinas que freqüentava nos verões em minha cidade. Ao vir para cá, em Santa Maria, ainda continuei com a minha trajetória de desfiles, finalizando com o concurso de Miss, que me proporcionou uma grande experiência ao ir para o Miss Rio Grande do Sul, representando a cidade de Santa Maria. Nesse evento precisei conviver aproximadamente sete dias com as concorrentes, representantes de outras cidades. Nesses dias, construímos laços de amizade e de companheirismo, sendo uma experiência enriquecedora, pois tive que superar alguns medos, inseguranças, construindo uma grande aprendizagem. Ali eu não estava para superar aos outros, mas, sim, a mim mesma.

O teatro foi muito presente na minha vida, sempre estava à procura de cursos em minha cidade, gostava de me expressar, representando personagens, de brincar com esse mundo de ser diferentes coisas: animais e pessoas. Essas experiências com o teatro refletiu em minha maneira de ser e de estar comigo mesma, pois conseguia me expressar com mais facilidade, bem como ser mais criativa em trabalhos de escola, vendo no teatro uma forma de apresentação de trabalhos de diferentes disciplinas.

O esporte fez parte de quatro anos de minha vida. Treinava basquete no ginásio de minha cidade “Esporte Clube Guanabara”, inicialmente por incentivo de minha mãe, que achava que deveria exercitar mais o corpo. Amizades, brincadeiras, aventuras, marcam este tempo, em que treinávamos para disputar jogos contra o time de Rivera, cidade do Uruguai que faz fronteira com Santana do Livramento. Também viajavamos para participar de campeonatos de outras cidades. Eu era um pouco desajeitada no jogo e também razoavelmente preguiçosa, não conseguia fazer muitas cestas. Mas o melhor desse momento da minha vida foi o convívio com amigos, alegrias de nossas conquistas, os choros de nossas derrotas. O que fica desse tempo é o compartilhar de sentimentos, a busca por um desejo que era comum de todos e o fortalecimento de amizades.

1.2 Ser professora: Os caminhos que me levaram a esta profissão

Pelos caminhos vou, como o burrinho de São Fernando, um pouquinho a pé e outro pouquinho andando. Às vezes me reconheço nos demais. Me reconheço nos que ficarão, nos amigos abrigos, loucos lindos de justiça e bichos voadores da beleza e demais vadios e mal cuidados que andam por aí e que por aí continuarão, como continuarão as estrelas da noite e as ondas do mar. Então, quando me reconheço neles, eu sou ar aprendendo a saber-me continuado no vento. (GALEANO, 2002, p. 137).

Em minhas experiências no colégio, pude perceber algumas pistas que levaram a minha escolha profissional. Então, reconheço-me pelos caminhos que trilhei em minha vida, pelas experiências que me tornaram o que sou hoje e pelos ventos que me levaram onde estou.

Na 2ª série, não é difícil lembrar o nome e a fisionomia de minha professora, a Enilse. Na verdade, ela não seria minha professora. Pois eu estava a caminho de outra turma, diferente da turma da minha amiga, que tinha me acompanhado desde a primeira série. Como ela tinha dificuldades na aprendizagem, colocaram-na em outra turma, digamos mais “fraca”. Fiquei transtornada e fui à coordenação explicar que não queria me separar dela e que, em outra turma, senão junto dela, eu não ficava. Pois bem, me colocaram junto com minha amiga.

Assim pude me deparar com a Professora Enilse, extremamente carinhosa, atenciosa com os alunos e que marcou minha vida escolar. Por ser uma turma em que alguns alunos tinham muitas dificuldades, esta professora me deu autonomia para estar juntos com meus colegas ajudando eles nas tarefas. Foram momentos em que me sentia como professora, com a responsabilidade de ensinar. Sentia sensações boas atravessando meu ser professoral quando meus colegas compreendiam minhas explicações.

Outro momento que me inclinou para a profissão docente foi um convite para eu, juntamente com duas colegas, dar aula de teatro para a 4ª série, do turno inverso ao que eu estudava. Este convite foi feito pelo fato de que, eu e minhas colegas, tínhamos concluído três cursos de teatro e também por sempre vermos um modo de incluir essa linguagem de expressão na sala de aula, como, por exemplo, em apresentações de trabalhos. As aulas de teatro para aquelas crianças foram realizadas em um semestre, com exercícios corporais e ensaios, culminando na apresentação da peça “A Bela e a Fera”.

Esse foi um momento em que me deparei com a profissão docente. Momento esse de grande desafio para mim, pois sabia que eu era um exemplo ali, e era muito gratificante ensinar aquelas crianças do pouco que eu sabia da linguagem teatral e ouvi-las me chamarem de professora. Essa atividade educativa me tocou muito.

Chego ao ensino médio. Minha irmã, nesta época, já estava preocupada com o vestibular, fazendo cursinhos preparatórios para entrar na Universidade Federal de Santa Maria, também surge meu interesse, juntamente com o grande incentivo de meus pais para a realização do PEIES. Então, o clima lá em casa era todo de estudos para entrar na UFSM.

Não fiz cursinho para as provas anuais do PEIES, simplesmente estudava para as provas da escola. A mãe sempre chamava atenção para isso. Mas, nessa fase da minha vida, pré-adolescência, ela me deixou aproveitar bem, sair com minhas amigas, passear, viajar, nos ensinando, que cada fase da vida deve ser vivida e aproveitada conforme for, com equilíbrio, estudando na hora que tem que estudar e se divertindo na hora certa. Eu e minha irmã compreendíamos isso muito bem, isso porque a nossa relação com a mãe foi sempre muito aberta, amigável, construída em cima de grande respeito, admiração e confiança.

Realizadas as duas primeiras provas do PEIES, chega o momento de fazer uma escolha: qual curso escolher? Qual profissão seguir? Na inscrição para a terceira e última prova do PEIES, um dos itens a ser preenchidos era a escolha de um provável curso superior a ser realizado, caso a somatória dos pontos de todas as provas realizadas atingissem o ponto de corte. Foi nesse momento que surge uma dúvida: o que fazer? Educação física, pois sempre fui muito ativa e sempre trabalhei com meu corpo, ou, Artes cênicas já que a arte de interpretar sempre foi uma de minhas paixões. O curso de Psicologia também me chamava muito à atenção, pois tinha o interesse de compreender o ser humano em toda a sua dimensão.

Dentre as opções que tive em mente, escolhi o curso de Psicologia, mas ao me deparar com os pontos que havia acumulado nas outras provas, não possuía pontuação necessária para ser aprovada neste curso. Sendo assim, após várias conversas com minha mãe, que foi a grande incentivadora pela carreira de docente, e também por recordar de experiências que me colocaram no lugar de professora, fiz minha escolha: o curso de Pedagogia.

Ao escolher o curso de Pedagogia, mais uma vez teria que fazer uma escolha: qual habilitação? Séries Iniciais ou Educação Infantil? Nesta escolha não existiu dúvidas, pois sempre gostei muito de crianças e de brincar, talvez porque minha infância me marcou muito e também pelo fato de me relacionar com crianças com muita facilidade. Escolhi a Educação Infantil.

Ao saber que tinha passado no PEIES, foi uma grande alegria e emoção. Percebi que se encerrava mais uma etapa da minha vida, mas iniciava outra, em um lugar novo, a cidade de Santa Maria, pessoas diferentes, entre eles, meus colegas e

professores do curso. Uma nova rotina que teria que me adaptar, com mais responsabilidades e mais obrigações.

Ao observar todo este tempo em que moro aqui, percebi um grande amadurecimento, pois grande parte das responsabilidades que, anteriormente eram nossos pais que davam conta, agora fica sob nossos cuidados: meu e de minha irmã. Isso nos fez adquirir outras aprendizagens que, talvez, se não tivéssemos saído de casa nunca aprenderíamos.

Iniciei o curso de Pedagogia – Magistério- Educação Pré-escolar, no segundo semestre de 2003, e, logo no primeiro dia, conheci minhas colegas que hoje são grande amigas. Nossa euforia era evidente e quase nos perdemos na universidade, e então vimos em minha irmã um guia para nos levar em alguns lugares que queríamos ir: biblioteca, RU e outros centros que teríamos aula.

A partir desse início, a cada aula, a cada trabalho e seminários fui me encontrando dentro curso, fui compreendendo que era na educação que eu queria trabalhar. Foi no decorrer da graduação que fui me achando e me descobrindo, enquanto educadora. Observei nos espaços em que fui me inserindo, como na “Pedacurssão” – aulas de percussão para alunos do curso de Pedagogia - aulas de violão, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS, um diferencial em minha formação. Percebi que era necessário usufruir do universo que a universidade tinha a me oferecer.

No decorrer dos quatro anos e meio de minha graduação, o curso de Pedagogia passou por duas reformulações curriculares: uma no ano de 2004 em que o curso passou a ser chamado de Licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil; e outra no ano de 2007, com mais uma mudança na estrutura curricular e com a seguinte denominação: Pedagogia – Licenciatura Plena Diurno.

No ano de 2004, a nova matriz curricular trouxe ao curso um grande diferencial, a disciplina PED – Prática educativa, que vinha com a pretensão de articular as disciplinas e nos inserir no contexto escolar para irmos estreitando os laços entre a teoria e prática. Inicialmente esta proposta mostrou a grande dificuldade que os professores formadores tinham em trabalhar coletivamente. Os formadores demoravam alguns meses, após o início de determinado semestre, a

apresentar o planejamento e a proposição de atividades a serem realizadas durante esta disciplina, sendo que, muitas vezes, somente alguns professores a organizavam. Esta disciplina nos acompanhou por alguns semestres e nos possibilitou a inserção em escolas, sendo essa sua grande contribuição.

Já no ano de 2007, enfrentamos mais uma reformulação curricular em que o curso de Pedagogia ampliou-se, destinando a formação para o trabalho em Educação Infantil, Anos Iniciais e também para a modalidade de EJA, passando a se chamar, Pedagogia – Licenciatura Plena Diurno.

Esta reformulação ocorreu no ano em que iríamos nos formar e para sairmos com essa nova possibilidade de atuação, foi proposto pela instituição que fizéssemos algumas disciplinas para complementar nossa formação e, assim, estarmos habilitados para trabalhar não somente na educação infantil, mas também nos Anos Iniciais.

Enfrentei esse desafio e então me formei neste curso. Mas com certeza por ter focado quase quatro anos de minha formação na Educação Infantil, a minha inclinação sempre foi para esta etapa do ensino, pois nela me sinto mais segura para atuar e para desenvolver um trabalho com intencionalidade e com um maior direcionamento das minhas ações. No entanto, hoje, sou concursada e atuo como professora na Rede Municipal de Ensino da cidade de Santa Maria em uma turma de Educação Infantil.

Foram no decorrer desses quatro anos e meio realizando minha graduação que me deparei com muitas alegrias no convívio com colegas, muitas aprendizagens que construí com professores, nas viagens a congressos, nas relações interpessoais, nas escolas em que frequentei, na realização de projetos, na realização dos estágios. Enfim, são inúmeras aprendizagens que construí durante minha trajetória no curso de Pedagogia que me movem e direcionam meu olhar, enquanto docente,

Além das aprendizagens, ressalto as angústias, dúvidas, questionamentos que surgiram nestes anos, mas que foram fundamentais para que a busca por respostas fosse incessante. Isso me fez perceber que o fundamental em nossa caminhada, enquanto profissionais e também como pessoas, são as dúvidas, os

questionamentos e o desenvolvimento da consciência de que necessitamos estar sempre atrás de mais conhecimentos, sendo esta busca uma constatação no ser humano, principalmente, no exercício da docência.

1.3 Minha trajetória no grupo e o encontro com o tema pesquisado

Não consigo pensar minha graduação separada de minha trajetória no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social - GEPEIS. Foi no grupo que construí uma noção do trabalho compartilhado, construí laços de amizades e significativas aprendizagens, percebendo minha identidade e a minha trajetória se misturando com a identidade e a trajetória do grupo.

Na aula da professora Valeska, na disciplina de Sociologia da Educação, no primeiro semestre de 2004, um olhar mais sensível para as questões da criança e da infância foi dado. A professora, juntamente com suas orientandas do mestrado, Ana Paula, Neoclesia e Janine, que, na época, faziam a disciplina de Docência orientada, nos proporcionaram aulas muito interessantes no que diz respeito à infância com discussões e leituras que me instigavam.

Chega o momento que um convite foi feito: Ana Paula Stefanelo foi ponte para mim e mais quatro colegas entrar no GEPEIS. A partir daí, muitas leituras, reuniões, participação de projetos e um vasto caminho de aprendizagens começou a ser trilhado. Hoje faço ideia do quanto este espaço tornou-se formativo na minha trajetória profissional, bem como para meu amadurecimento como pessoa.

Completam-se seis anos em que esta parceria se fortalece cada vez mais, em que ofereço um pouco de mim ao grupo, através de meu trabalho, ideias, olhares e também recebo deste, sua marca as aprendizagens e aprofundamento teórico. Todas essas dinâmicas, impulsionam-me a entrar no campo do simbólico e direcionam meu olhar para os sentidos e significados construídos nas diferentes dimensões e nos diferentes espaços educativos.

Este caminho que mobilizou minha trajetória dentro da universidade é que fez com que eu encontrasse o tema da minha pesquisa. Teve algumas experiências

formativas que se transformaram em itens/aprendizados que fazem parte de minha bagagem, e para todo o lugar que vou levo comigo, em minhas ações, em minha postura enquanto pessoa e profissional. São elas:

- 1º ÍTEM/APRENDIZADO: O grupo como um espaço de escuta, trabalho compartilhado e de formação para minha vida

O grupo GEPEIS possui integrantes com formação inicial muito diversificada, que estudam na graduação ou pós-graduação e que trabalham em diferentes espaços educativos. Devido a esta pluralidade, os espaços de reuniões, de discussões sobre leituras, filmes, conversas informais, são riquíssimos, pois englobam uma diversidade de pontos de vista que permitem (res)significar saberes e representações. Sendo assim, o trabalho no grupo GEPEIS trouxe para mim uma grande aprendizagem, que é saber ouvir o outro e respeitar este em sua singularidade, bem como demonstrou que toda a

A construção coletiva é, sem dúvida, uma experiência propiciadora de múltiplas aprendizagens – algumas delas, a do respeito pelo posicionamento do outro e a da confiança na divisão do trabalho, que como um “quebra-cabeça” necessita, no final, de todas as peças para que o quadro apareça. A característica marcante e constitutiva do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social foi e, continua sendo, a participação de pessoas com grande capacidade de determinação, liderança, competências, habilidades e saberes diversos. Esta grande diversidade, entre atritos e disputas, muitas vezes veladas, gera a necessidade da construção permanente de consensos mínimos entre o grupo (OLIVEIRA, 2004, p. 92).

A existência do grupo, por 17 anos, explica-se não somente pelos estudos realizados em um mesmo foco teórico/metodológico, ou pelas atividades que são realizadas em comum, como as reuniões, projetos, vivências, palestras, leituras, escritas. Essa existência, acima de tudo, se fortalece pelos vínculos criados entre os participantes e pelos encontros, que extrapolam a universidade e os interesses acadêmicos, e são regados de afetos, cumplicidades e amizades.

Sou e faço parte desse grupo há seis anos e, a cada encontro, aprendo coisas novas, compartilho aprendizagens, vivências e histórias de vida. Sou uma professora com múltiplos olhares para as questões educativas, mas, acima de tudo, sou um ser humano, que respeita o outro na sua individualidade, vendo na diferença e nas diversidades de idéias, de experiências, de emoções e de trajetórias um elemento propulsor para constantemente (re)pensar minha identidade.

- 2º ÍTEM/APRENDIZADO: O contexto escolar e as histórias de professores

Uma das marcas do GEPEIS é trabalhar dentro do contexto escolar, realizando assessorias junto aos professores. Nessa minha trajetória, dentro do grupo, pude acompanhar dois projetos importantíssimos que foram desenvolvidos dentro de escolas da rede pública de Santa Maria.

Nesses dois projetos, aprendi um princípio epistemológico que norteia o grupo GEPEIS, que é a concepção de que os professores são produtores de saberes. Partindo desse princípio, nossas ações, dentro das escolas, são realizadas coletivamente, junto com os docentes que fazem parte daquele contexto escolar. A concepção do GEPEIS é valorizar o trabalho desenvolvido na escola, dando destaque ao que ela tem de bom e, acima de tudo, sinalizar que as aprendizagens e os saberes não vêm de fora, mas são construídos pelos professores que vivenciam aquele espaço escolar.

Ainda, dentro desta perspectiva de trabalho, na qual visualizamos o docente como um produtor de saberes, as investigações que são realizadas dentro do grupo possuem essa característica de pesquisar “com os professores” e não “sobre os professores”; de compreender os sentidos e os significados que são atribuídos pelo docente em relação a sua profissão; de detectar estes profissionais como pesquisadores de si.

Na caminhada como pesquisadora, deparei-me com leituras, trabalhos, pesquisas de mestrado e de doutorado, que tinham como aporte teórico-metodológico as Histórias de vida. Através dos relatos de experiências e das

narrativas de trajetórias dos professores, fui me aproximando da compreensão dos processos formativos destes profissionais.

Foi trabalhando dentro do grupo, dando destaque à essas questões, através de relatos orais ou escritas autobiográficas, que pude ir compreendendo a potência que este tipo de pesquisa tem. O relato de experiências, lembrando momentos significativos, permite que o sujeito da pesquisa (re)interprete a si próprio, revise sua identidade e (res)signifique posturas e saberes enquanto professor.

É nesse processo de reflexão de si e de perceber o trabalho narrativo como dispositivo de produção de subjetividades que reconstrói e (res)significa trajetórias, que compreendi um pouco mais dos processos relativos à formação e à profissão de professor.

A perspectiva investigação/ formação/ autoformação foi sendo possível de ser visualizada e compreendida, tanto nas pesquisas que pude participar dentro do grupo, como também no meu trabalho de conclusão de curso. O envolvimento que era estabelecido entre mim e meus sujeitos e o contrato de confiança estabelecido entre nós, implicavam-nos na construção de um processo de autoformação. Nos momentos de entrevistas, as experiências, as lembranças, as emoções que se constituíam a cada relato acionavam em mim recordações, sensações de minha própria trajetória formativa.

Essa foi e continua a ser uma grande aprendizagem no GEPEIS, pois esse movimento proporcionado nas pesquisas que realizamos com histórias de vida de professores, na qual implicamos a si e ao outro, proporcionam um momento de reflexão da nossa própria trajetória, ao mesmo tempo, uma transformação e compreensão de si, num permanente revisitar de subjetividades.

- 3º ÍTEM/APRENDIZADO: O grupo e as discussões sobre imaginário

O grupo GEPEIS traz em sua trajetória, através de suas pesquisas e estudos, as questões educativas vistas sob a ótica do imaginário e do simbólico. É partindo dos estudos sobre Imaginário Social, na perspectiva do filósofo e pensador

Cornelius Castoriadis, que um novo discurso sobre o sujeito é implicado, um novo modelo antropológico é defendido: a compreensão do homem a partir da imaginação.

O Imaginário social, segundo Ferreira e Eizirik (1994, p.7), “não é, pois, reflexo da realidade: é seu fragmento. Como um amálgama, ele institui, histórica e culturalmente, o conjunto das interpretações, das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente”. Nesse sentido, investigar um grupo, partindo dessa abordagem, é admitir a possibilidade de mistérios, de surpresas, de significados outros e de subjetividades, bem como levar em conta o que está dito nas entrelinhas.

Através dos estudos sobre o imaginário social é possível implicar outra maneira de pensar a profissão docente. Pensá-la partindo da idéia de que o professor constrói e (re) constrói sua profissão e seus saberes, que essa capacidade de transformação, criação, e autocriação, segundo Castoriadis (1982), é inerente ao homem.

A aprendizagem que construí referente aos estudos sobre imaginário, a qual se acomoda em minha bagagem, revestindo minhas ações, como educadora é o direcionamento de meu olhar para as nuances da realidade. Estas que vão da ordem do dizível ao indizível, que não está evidente a olho nu, precisam de certa sensibilidade para ser desvendadas. É a constituição de um olhar mais sensível para as questões educativas, sejam elas em qualquer espaço e nível de ensino, que pude construir durante esses seis anos dentro do grupo GEPEIS.

- 4º ITEM/APRENDIZADO: O grupo e minha pesquisa

Como encontrei o tema que pesquiso hoje? De onde surgiram minhas inquietações referentes ao professor formador, a sua formação e a pedagogia universitária? Neste item/aprendizado conto sobre as aprendizagens que a participação, como bolsista de iniciação científica, dentro do grupo GEPEIS me

proporcionou, bem como os caminhos que me levaram ao encontro da temática que pesquiso hoje em minha pesquisa de mestrado.

Em algumas aulas do curso de Pedagogia, que tinham como assunto o funcionamento da escola, o contexto, a rotina, entre outras questões, comecei a me perguntar com que propriedade o professor construía aquelas discussões? Será que ele já havia vivenciado o cotidiano de uma escola para discutir sobre tais assuntos? Será que a experiência profissional construída no âmbito escolar faria alguma diferença em sua atuação como docente universitário? Como foi a sua formação para estar atuando como professor de ensino superior?

Destas interrogações surgiu a pesquisa que, sob a orientação da Professora Valeska Fortes de Oliveira e a luz das teorias estudadas dentro do grupo GEPEIS, foi desenvolvida com os professores formadores atuantes na Graduação e Pós-Graduação. Fui bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, no ano de 2005 a 2007, onde pretendia conhecer as representações do professor formador atuante no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, sobre o seu papel de formador no espaço de formação no ambiente da universidade e as aprendizagens construídas durante sua trajetória docente.

Os estudos realizados durante o desenvolvimento desta pesquisa me depararam com um tema que não era muito trabalhado, sendo poucas as pesquisas que desenvolviam discussões sobre esta temática. Diante desta realidade e na busca por bibliografia, me encontro com pesquisas que tinham como “protagonista” o professor formador, desenvolvidas pela Professora Silvia Isaia, uma das pioneiras no trabalho com esta temática dentro do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSM) da Universidade Federal de Santa Maria.

Seus estudos referentes à pedagogia universitária, os processos formativos, a trajetória pessoal e profissional do professor formador auxiliaram a minha trajetória, nesse campo de estudo, dando-me suporte nesta temática através de concepções que mostram a relevância e urgência de construir um campo identitário para a educação superior brasileira.

A participação como bolsista de iniciação científica, dentro do grupo GEPEIS, fez com que caminhasse para a discussão da formação do professor universitário,

mas com um olhar diferenciado, focado para nas significações destes docentes. E diante à essa caminhada, cá estou, dando continuidade para estas questões relacionadas à realidade dos professores formadores, afim de trazer reflexões ao campo da pedagogia universitária e para formação continuada deste profissional.

2 METODOLOGIA: O ESPETÁCULO ESTÁ SENDO MONTADO

Dentro das questões sobre a formação do professor universitário, de suas trajetórias pessoais e profissionais, me deparo com o tema sobre a Pedagogia Universitária. Que campo é esse? Em que ele consiste?

Segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária, a Pedagogia universitária é

um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior [...] Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da Educação Superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2006, p. 351)

Dentro desse campo e trazendo um destaque para as práticas de formação dos professores do Ensino Superior observo que devido a reformas e a influências exteriores, o perfil do docente nas universidades é baseado no prestígio da condição de autoridade científica, pautado no aspecto investigativo da área na qual trabalha. Sendo assim, é possível pensar que apenas o domínio de certa área é suficiente para uma docência de qualidade.

As questões legais também reforçam essa idéia, baseados no artigo 66 da LDBN 93/96 (BRASIL, 1996), na qual estabelece que para ser professor universitário a formação deva ser realizada, prioritariamente, em nível de mestrado ou doutorado. Entretanto, os cursos de mestrado e doutorado não são voltados para a docência e sim para a formação do pesquisador, sendo estes pré-requisitos para o ingresso na docência universitária.

Dessa forma, não se poderia afirmar que os saberes próprios da pesquisa são dispensáveis para o exercício da docência, pois o trabalho investigativo e todo o exercício que ele demanda, como: o pensar, duvidar, estudar, ler, são qualidades fundamentais ao professor. Mas será que para atuar na docência no Ensino Superior somente a condição intelectual e o domínio de uma área específica são suficientes?

E os saberes próprios para a atuação na docência? Em que momento em que eles são ativados, aonde eles são buscados e de que forma são trabalhados?

Foi com estes questionamentos e com a vontade de desvendar em que momento e onde ocorre essa formação que pretendi compreender e analisar a trajetória profissional¹ e os processos formativos² de três docentes que participaram do CICLUS - o primeiro Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores, da Universidade Federal de Santa Maria, com a intenção de qualificar a permanência e a formação continuada no Ensino Superior. Através das narrativas desse professores eu pude me aproximar das imagens que são instituídas na docência e na sua formação, pois é partindo do real, partindo das experiências concretas dos processos formativos dos professores que se pode repensar o que está posto e ter perspectivas para mudanças.

Trabalhando nesta ideia de buscar uma Pedagogia Universitária e respostas para a formação na docência no Ensino Superior que adentro pelos caminhos da formação, e encontro autores como Ferry (2004) que afirma: “Nadie forma a outro” (2004, p.54). Não se pode dizer que recebemos uma determinada formação, pois esta não se recebe e dando continuidade a mesma linha de raciocínio desse autor, afirmo que é o indivíduo que se forma e é ele que encontra a sua forma. Nesse sentido, cada um é responsável por sua formação, sendo essa mediada por dispositivos que podem ser leituras, relações com os outros, grupos de pesquisas e de aprendizagem, cursos, entre outras atividades que mobilizam saberes, possibilitando a formação e o desenvolvimento deste docente.

O autor António Nóvoa (1995) também desenvolveu em seus estudos o princípio de que é a própria pessoa que se forma e é o principal ator de seu processo de formação. Sendo assim, o indivíduo deve encontrar estratégias para

¹ Segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006, p. 368), Trajetória Profissional é o processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos.

² Processos Formativos, conforme a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006, p. 352), estão sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Nestas experiências construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência (...). Estes processos são contínuos mesmo que não sejam percebidos e nem refletidos.

“tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (NÓVOA, 2010, p.168)

No terreno da formação de professores é possível visualizar essa perspectiva de não apenas associar a formação ao progresso e ao desenvolvimento numa óptica futura, mas sim de ser considerada a possibilidade de retrospectiva, na qual o indivíduo constrói sua própria formação com base no balanço que este faz de sua vida. Autores como o próprio Nóvoa (1995, 2010) Josso (2004), Dominicé (2010), Pineau (2010), Delory-Momberger (2008) tem chamado a atenção para uma teoria de formação dos adultos, pensando esta como um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida, colocando em evidência os saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam em suas experiências, nas relações sociais e profissionais.

Esses saberes, segundo Delory-Momberger (2008), são determinantes na maneira com que os sujeitos investem nos espaços de aprendizagens e o seu reconhecimento permite que sejam realizadas novas relações com o saber e a formação. Dessa forma “a valorização da experiência individual inscreve-se num procedimento global que associa, intimamente, os formados ao processo formativo e os considera como atores plenos de sua própria formação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.95).

Em função dessa busca por um novo horizonte teórico no campo da educação de adultos, pesquisadores da universidade de Genebra, como: Dominicé (2010), Finger (2010) e Josso (2004), mergulham nessa abordagem biográfica, percebendo nela uma forte aliada nas questões da formação, na qual davam legitimidade à mobilização da subjetividade como um modo de produção do saber.

A “História de vida e formação”, desenvolvida por esses autores, foi se constituindo em um campo de investigação que através de seminários, sessões de formação contínua de profissionais da educação e também de outras áreas, começa ser desenvolvida em outros lugares, como na América do Norte e a América do sul, que também percebem a potência que essa abordagem possui ao mobilizar a formação. Há mais de dez anos que essa compreensão biográfica da formação, por meio da perspectiva de pesquisa-formação vem se desenvolvendo e se aprimorando com a união e fortalecimento de autores que desenvolvem e incorporam esta abordagem em suas pesquisas.

Aqui no Brasil, são inúmeros os pesquisadores que se dedicam em trabalhar dentro dessa abordagem, se destacando Souza (2006), Abrahão (2006), Bueno (2002), Oliveira (2004), entre outros. História de vida, narrativas, memória, formação se entrelaçam nessa metodologia que permite com que os pesquisadores investiguem as práticas docentes a partir das trajetórias narradas pelos próprios professores, compreendendo tanto uma dimensão investigativa quanto formadora, pois é no relato de si e das experiências vividas que o sujeito participante da pesquisa toma consciência de suas aprendizagens, de suas experiências, enfim, de seu percurso formativo.

É dessa maneira que podemos ver o método biográfico atuando na área da educação, como uma alternativa para se produzir outro tipo de conhecimento sobre o professor e sobre suas práticas docentes. Dessa forma, ele deve ser entendido como uma perspectiva para a investigação educacional, pois aparece como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita que o indivíduo torne-se sujeito-ator de seu processo de formação, por meio da apropriação de sua trajetória.

Neste sentido a abordagem biográfica se mostra como um aporte metodológico e também epistemológico, pois ela desencadeia uma reflexão teórica sobre o processo de formação de adultos, mostrando esse duplo caráter: formativo e investigativo.

O histórico dessa abordagem mostra que esta foi uma perspectiva metodológica amplamente empregada nos anos de 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, surgindo como uma busca de alternativas à sociologia positivista da época. Desde então o método biográfico desencadeou um percurso de grandes polêmicas e metamorfoses, provocando debates teóricos e metodológicos, até se consolidar como um outro método de investigação no interior das ciências sociais.

Ferrarroti (2010) em seu artigo “Sobre a autonomia do método biográfico” apresenta uma análise da evolução deste método e os embates teóricos que este tem desencadeado durante sua busca pelo reconhecimento de um estatuto científico enquanto um método autônomo de investigação. A crítica aos usos do método pelos sociólogos se faz evidente quando o autor traça um esboço da forma com que as biografias se tornaram objeto de estudo, na qual a tentativa em adaptá-lo aos

cânones tradicionais das ciências sociais era uma grande projeção, acarretando no empobrecimento epistemológico do mesmo.

Outro uso equivocado do método biográfico foi sua redução ao ser visto como apenas um suporte concentrado de informações, na qual é possível se extrair dados úteis, elementos, hipóteses e problemas. Esse empobrecimento do método é resultante da maneira com que ele era utilizado dentro das ciências sociais, que conforme afirma Ferraroti (2010) “utilizam-se as biografias ‘para saber’, insiste-se em não as considerar como um saber organizado, mas crítico, que é preciso aprender a decifrar”. (FERRAROTI, 2010, p.37)

Não é descartada pelo autor a possibilidade da biografia ser considerada uma fonte de informação, mas levanta a crítica de que esse fato não pode ser confundido com a especificidade heurística do método biográfico. Assumir a biografia como um exemplo, um caso ou uma ilustração para confirmar algum aspecto dentro de uma pesquisa constitui um forte empobrecimento do método, pois se afasta de seu caráter essencial, ou seja, da “sua historicidade profunda, sua unicidade” (FERRAROTI, 2010, p.42)

Quando ao tomar esse método como abordagem metodológica em uma pesquisa, é necessário ter a consciência da força com que ele explicita a subjetividade do sujeito, do caráter histórico que ele apresenta, a fim de ser utilizado com uma possibilidade de construção de novos conhecimentos e não de simplesmente verificar ou descrever situações. Nesse sentido, para que seja possível uma renovação do método biográfico, é necessário que não se privilegie somente os materiais biográficos secundários (fotografias, testemunhos escritos, correspondências, recortes de jornais, etc.), mas seja evidenciado as narrativas recolhidas diretamente pelo investigador durante uma entrevista, ou seja, os materiais biográficos primários, sendo este um dos pedidos enfáticos registrados pelo autor, que afirma:

Devemos abandonar o privilégio concedido aos materiais biográficos secundários! Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador. (FERRAROTI, 2010, p.43)

Trazendo essa abordagem para dentro desta pesquisa e conforme afirma Ferraroti (2010) quando situa o método biográfico para além de toda a metodologia quantitativa e experimental, este trabalho apresenta-se de cunho qualitativo, pois não se reduz a uma simples constatação de um fenômeno, preocupa-se com os processos que constituem uma determinada situação, busca a renovação, a (re)significação de uma determinada problemática e a compreensão dos mecanismos e dispositivos de um dado fenômeno.

Uma pesquisa que se caracteriza como qualitativa busca descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social, da cultura e de experiências vividas. Severino (2002) sinaliza que uma pesquisa exige do pesquisador um grande envolvimento, na qual seus objetivos e sua problemática investigada façam parte de sua vida, no sentido de que o problema levantado pelo pesquisador seja realmente significativo para si.

Outro ingrediente que se mostra fundamental para pesquisa e que a caracteriza como qualitativa é a audácia. Segundo Severino (2002, p.146), “é preciso soltar-se, criar, avançar e não ficar apenas num eterno repetir de idéias e descobertas já feitas”. A criatividade é ponto chave para que a pesquisa colabore com o desenvolvimento da ciência e para isso é necessário vivenciar a investigação, não se esquecendo de um aspecto importantíssimo que é o rigor que esse trabalho exige.

Severino (2002, p.148) afirma que “Não se faz ciência sem esforço, perseverança e decisão da vontade” e ao pesquisador é exigida muita leitura, dedicação, comprometimento, reflexão e busca constante de novas indagações para o desenvolvimento de seu trabalho.

No campo do qualitativo, esta pesquisa encontra na abordagem teórico-metodológica possibilidades para pensar a educação no horizonte biográfico, ou seja, se utiliza da abordagem biográfica como uma metodologia que permite que o indivíduo compreenda-se a si mesmo no seio de seu ambiente social e histórico. Segundo Dominicé no Prefácio do Livro de Delory-Momberg

A dimensão reflexiva do procedimento biográfico permite tratar a formação do sujeito como objeto de pesquisa, trabalhando numa prática socializada da narrativa, a qual se beneficia da implicação mútua dos participantes da interlocução. (DELORY-MOMBERG, 2008, p.22)

A utilização da abordagem biográfica na área da educação evidencia as experiências educacionais dos sujeitos, potencializa entender os diferentes mecanismos e processos relativos à educação em seus diferentes tempos, assim como permite adentrar num campo subjetivo e concreto através das narrativas dos professores sobre seu desenvolvimento profissional, sobre seus processos formativos, buscando entendê-lo dentro de seu trajeto de vida.

É por meio das narrativas que esta abordagem toma corpo, toma forma, conferindo vida aos personagens da pesquisa, definindo valores, construindo fatos, ações, acontecimentos, relações com o meio, fazendo com que cada evento relatado encontre seu lugar e significação na história contada pelo sujeito.

Ao se trabalhar com as narrativas de indivíduos é necessário se levar em consideração que não trabalhamos com fatos em si, com a vida de uma pessoa, mas sim com palavras, com a construção das narrativas, que são elaboradas através da fala e elas são uma matéria transitória, viva, que se compõe e recompõe no momento em que é enunciada. A narrativa de vida não se dá de uma vez por todas, ela se (re)significa a cada uma de suas enunciações e ao mesmo tempo reconstrói com ela o sentido da história que se enuncia.

Fazer o relato de algum momento da vida, é trazer para o presente os sentidos das experiências vividas no passado, é encontrar o sentido de cada momento que entrelaça as relações sociais, pessoais e profissionais. E como afirma Delory-Momberger (2008, p.97) “O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as suas narrativas, como lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual elabora e experimenta a história de sua vida”

Além do sujeito dessa pesquisa ter a oportunidade de em cada relato encontrar o sentido de suas experiências, a situação de narrativa proporciona também a criação de uma relação com o espaço e com os signos partilhados entre quem narra, ouve ou lê. No entanto, a compreensão que pesquisador/ouvinte ou leitor dessa pesquisa desenvolve da narrativa do outro, não se mostra em uma relação imediata ou direta com o universo que o outro transmite, mas acontece a partir de um jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto identicamente decodificável, mas algo que se está em jogo entre as pessoas envolvidas: narrador, ouvinte ou leitor.

É a atitude de empatia que permite que a compreensão da narrativa do outro aconteça, pois ela implica a nossa capacidade de partilhar os sentimentos, emoções, pensamentos com outros indivíduos. E nesse sentido que Delory-Momberger (2008) afirma: “Somente posso (re) construir o *mundo de vida* da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com meus próprios construtos biográficos e *compreendendo-o* nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 59/60). A autora traz essa posição autobiográfica permitida pelas narrativas do outro, acreditando que o ato de recepção do relato de um indivíduo é também escrita de si, desenvolvendo o conceito de heterobiografia como a forma de escrita de si que praticamos quando nos deparamos com a narrativa do outro.

Foi nessa relação com as narrativas dos professores que também pode ser aflorado em mim esse processo de repensar a formação, a trajetória dentro da universidade e todos os lugares que considerei e ainda considero significativos em meu percurso formativo. Foi através dos relatos sobre o desenvolvimento profissional e sobre os processos formativos dos professores que também pude repensar e reconstruir minhas próprias experiências, implicando num processo de auto-formação de todas as pessoas envolvidas nessa investigação-formação.

Para me aproximar das questões nas quais este trabalho busca abranger referente à formação docente e à pedagogia universitária me aproximei de relatos, narrativas de vida, experiências de três docentes universitários que participaram de um Programa de formação oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria, o CICLUS. Inclinei-me para essa metodologia por acreditar que além de estar entrando em contato com essa categoria docente e toda a problemática que a envolve, incluindo seu contexto, sua política e sua prática, ela iria me conduzir por caminhos de uma investigação-formação na qual o espaço proporcionado pela própria pesquisa, iria impulsionar o docente participante a um processo de consciência de sua trajetória e de que é o principal ator de seu processo de formação.

No segundo semestre do ano de 2009, mais precisamente no mês de setembro, tive a oportunidade de acompanhar o CICLUS - Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores da Universidade

Federal de Santa Maria, desde seus primeiros encontros. Como meu projeto se aproximava muito das questões relativas à pedagogia universitária, ao docente universitário e sua formação, acreditei que seria enriquecedor acompanhar um programa que coloca em foco a formação do docente e que abre um espaço para que sejam discutidas questões de seu cotidiano e de sua prática.

Foi por acreditar na construção de um trabalho coletivo e num espaço comum que promove a reunião de uma multiplicidade de experiências trazidas por docentes, que acompanhei até o seu curso final todos os encontros oferecidos pelo CICLUS. Além da participação como ouvinte e também problematizadora de questões, assim como todos os participantes, me envolvi no programa como tutora à distância no ambiente de aprendizagem virtual Moodle. Através desse espaço os professores poderiam acompanhar o que estava sendo desenvolvido nos encontros presenciais, e também ter acesso a vídeos, apresentações sobre algum tema desenvolvido, compartilhar de discussões, enfim estar participando ativamente, mesmo não conseguindo estar presente nos dias dos encontros.

O Programa teve o intuito de atingir principalmente aqueles professores que recém haviam ingressado na universidade, mas não se restringiu apenas a esse público, pois o convite foi entregue aos departamentos de todos os centros que fazem parte da Universidade Federal de Santa Maria. Inicialmente os encontros contavam com a presença de em média vinte professores, mas depois esse número foi reduzindo, e quinze professores deram seguimento, participando da maior parte dos encontros.

Os quinze professores participantes do programa CICLUS representavam os centros de ensino desta universidade: Centro de Ciências Sociais (dois professores médicos e uma técnica em enfermagem), Centro de Tecnologia (quatro professores engenheiros), Centro de Educação (duas professoras e um estudante de doutorado), Colégio Politécnico (três professores atuantes nos cursos de graduação em tecnologia), UDESM (um professor atuante no curso de graduação em tecnologia) e Centro de Ciências Rurais (um professor da Zootecnia).

O delineamento do programa aconteceu com a total participação dos professores, que nele estiveram envolvidos, partindo das expectativas destes docentes, dos desafios que eles encontram na docência universitária para, então,

ser construído um cronograma de atividades e temas a serem abordados, totalizando dez encontros. Nestes encontros, foram convidados professores externos e também internos para proporem discussões sobre temas que abordam saberes da docência no ensino superior e os desafios que este contexto produz.

Obtendo a oportunidade de acompanhar o programa CICLUS, como também perceber o envolvimento dos professores participantes, deparei-me com docentes que realmente encontraram dilemas, levantaram questionamentos diante da docência no ensino superior e buscaram, no espaço proporcionado pelo programa CICLUS, um lugar para discutirem, debaterem, refletirem sobre as práticas que eles desenvolvem enquanto docentes.

Partindo deste espaço de formação, surgiu a intenção de convidar professores que participaram deste programa para serem colaboradores de minha pesquisa, para então relatarem sobre sua trajetória anterior e posterior a entrada na docência universitária; algumas concepções sobre a universidade, sobre seu papel na formação das novas gerações e seu desenvolvimento profissional; expectativas e aprendizagens em relação ao Programa CICLUS. Neste sentido, buscou-se conhecer a trajetória profissional e os processos formativos destes professores, aproximando-se das significações destes docentes.

É a partir do Imaginário que me aproximo das significações destes professores. É ele que traz as novas possibilidades de ver a realidade, aviva as idéias, nos propõe pensar o novo. Além de explicitar o que está aí em nossa realidade, o Imaginário Social proposto por Castoriadis (1982) nos dá margem para caminharmos pela trilha do inesperado, pois a possibilidade de entrar em contato com as significações imaginárias de um dado grupo nos permite compreender as construções que configuram a realidade e também o movimento que acontece entre o que existe e um possível existir (Oliveira, 2005).

O imaginário se instala através do contágio, por identificação, reconhecimento de si no outro, por incorporação de uma idéia, pela partilha de uma maneira de ver o mundo, enfim “O laço social serve de cimento à vida em sociedade. Porém só se atualiza pela força de valores partilhados, de imagens reverenciadas em conjunto e de sentimentos e afetos intensificados pela comunhão. Não há laço social sem imaginário”. (SILVA, 2006, p.21)

Sendo assim as ações dos indivíduos no mundo estão mergulhadas nesse mar do imaginário que as direcionam e empurram conforme a vontade de suas correntes. Dentro desse mar encontramos sentimentos, imagens, lembranças, experiências de vida, crenças que através de um mecanismo individual/grupal concretiza um modo de ver, ser, agir e estar no mundo.

Imaginário, segundo Silva (2006, p. 14), “é uma fonte racional e não-racional de impulsos para a ação, é também uma represa de sentidos, de emoções, de vestígios, de sentimentos, de afetos, de imagens, de símbolos e de valores”.

Dessa forma, pensar uma sociedade, as pessoas e as relações que estas constituem, a partir do imaginário, é compreender o simbolismo, os significados que estes constroem que são compostos por ideias individuais ou coletivas e que ao mesmo tempo impulsionam os sujeitos para ação.

Conforme afirma Castoriadis (1982)

O mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de tais significações, e essas significações existem, uma vez constituídas, na forma do que chamamos o imaginário efetivo (ou o imaginado). É só relativamente a essas significações que podemos compreender, tanto a ‘escolha’ que cada sociedade faz de seu simbolismo, e principalmente de seu simbolismo institucional, como os fins aos quais ela subordina a ‘funcionalidade’” (CASTORIADIS, 1982, p.177)

Compreende-se que o mundo social é constituído através de um sistema de significações imaginárias, que possuem um papel de responder a algumas perguntas que toda a sociedade se faz, como por exemplo: Quem somos nós? O que queremos, o que desejamos o que nos falta? Através das respostas a estas perguntas, que não se dão através da linguagem, mas sim no fazer social, que uma sociedade vai se constituindo, delineando comportamentos e definindo as relações sociais.

O imaginário, segundo Castoriadis (1982) se utiliza dessa rede simbólica para existir, ou seja, para passar do virtual à algo a mais e, além disso, também podemos dizer que esse simbolismo pressupõe a capacidade imaginária, ou seja, ele se constitui apoiando-se nos símbolos que o procederam. Tomamos como exemplo a linguagem: um indivíduo atribui um significado a uma determinada palavra, esse

sentido aplicado a tal palavra não se faz sem levar em conta a linguagem já constituída, ou seja, este indivíduo apóia-se em algo que já existe em nossa sociedade.

Por entre essa compreensão de toda uma rede de símbolos, de significações que configuram e direcionam comportamentos, maneira de agir e de pensar de uma sociedade, é possível perceber que esse campo de produção teórica se afirma como uma possibilidade de pensar o mundo humano e toda sua complexidade. O imaginário manifesta em sua teoria o não distanciamento do real, mas sim considera dentro dessa proporção elementos que dão a ela uma maior complexidade. Segundo Kurek (2009, p. 35) “a imaginação ganha um lugar de destaque porque passa a ser vista como necessária para a vida humana, não por falar de ‘coisas que não existem’, mas porque essas ‘coisas’ criam sentido para a existência, participam do real”.

O imaginário introduz o novo, possibilita a invenção, constitui o inédito e direciona os significados e os significantes. É pensado como um motor da sociedade e da história, envolvendo elementos que definem uma maneira própria de viver, de existir e de se relacionar com o mundo.

O imaginário se institui através das significações operantes, que estão presentes na prática e no fazer da sociedade, como um sentido organizador do comportamento e das relações sociais. Para perceber este magma de significações é necessário captar suas conseqüências, seus rastros no comportamento dos indivíduos e dos grupos.

Dessa forma, é por entre esta dimensão imaginária que se tecem outras formas de pensar a profissão docente. Pensá-la partindo da idéia que o professor está imerso em uma rede de significações, das quais as reproduz, mas que também as constrói e reconstrói, (re)significando sua profissão e seus saberes a cada dia. Esta capacidade de construção, criação, autocriação é inerente ao humano e segundo Castoriadis

Precisamente esta capacidade, esta possibilidade, no sentido ativo, de fazer ser formas outras de existência social e individual, como se vê quando se considera a alteridade das instituições da sociedade, da língua, das obras e dos indivíduos. (CASTORIADIS, 1982. p.88).

Através do imaginário, permitimos pensar a idéia de fazer parte de algo, de partilhar uma filosofia de vida, uma idéia de mundo. No entanto, ao entrar em contato com as narrativas dos professores universitários a respeito de suas trajetórias, adentramos no mundo de significações de momentos que marcaram a carreira, de memórias que reconstróem e problematizam as experiências, bem como de momentos da vida pessoal que, de alguma forma, constituem o ser docente.

Esta pesquisa direciona seu olhar para as significações dos professores diante do seu desenvolvimento profissional e de sua trajetória na universidade, a fim de perceber as ações, comportamentos, concepções, posturas que definem este profissional. A escolha pelos caminhos do Imaginário Social afirma a valorização dos sentidos que os sujeitos produzem sobre suas criações históricas, permite que se possa compreender como o docente se constitui dentro desta profissão, quais os sentidos que ele apresenta referente ao seu processo formativo, enfim, permite “decifrar” como se constitui a docência universitária, o imaginário do professor de ensino superior.

Dentro da abordagem dos estudos do Imaginário, a metodologia se constitui pelo caminho em que a pesquisa vai trilhando, se mostra como uma aventura da qual o exercício criativo se torna um aspecto central e que as dúvidas são constantes. O método é pensado, conforme Silva (2006 p. 74-75), a partir da apropriação feita por Edgar Morin da poesia de Antonio Machado, “é caminho que se faz caminhando”.

Nesse sentido é a partir das narrativas das experiências dos professores que a pesquisa vai tomando um rumo, um direcionamento, e com a interpretação dos relatos desses docentes juntamente com o referencial teórico, o trabalho vai se delineando, as categorias de pesquisa vão tomando forma.

A interpretação é uma atividade que exige que o pesquisador ultrapasse mera descrição ou simples constatações, sendo necessária a leitura compreensiva dos dados, na qual irá emergir acontecimentos significativos, contradições, questões marcantes, ambigüidades, momento necessário para que haja a formação de categorias analíticas, que segundo Macedo

irão abrigar analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um

corpus analítico escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de um *pattern* compreensível e heurísticamente rico (MACEDO, 2006, p.138).

O trabalho com as narrativas de si permite adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência. Dessa forma, esse trabalho permite que o professor se insira num processo de investigação/reflexão sobre seus registros.

A situação da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação. A socialização da autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas, envolve igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo. (JOSSO, 2004, p.39)

Dessa forma o sujeito ao falar sobre si, sobre suas experiências, adentra em um processo de interpretação de sua própria trajetória, reorganizando as lembranças, ideias, valores, gostos, influências, modelos, cuja fonte são as experiências vividas.

O imaginário social como uma abordagem compreensiva envolve a reconstrução dos sentidos e significados, portanto este trabalho aproxima-se das abordagens hermenêuticas na perspectiva da compreensão destas significações que se mostram e também se silenciam. Segundo Oliveira (2006, p.182) “o trabalho co-interpretativo do investigador exige escuta e, também, capacidade de compreensão e de uso de referenciais de interpretação”.

De acordo com a realidade investigada múltiplos aspectos da ordem do dizível e do indizível tecem a trama desse contexto, da qual conduz o pesquisador a se colocar na condição de escuta sensível e eticamente comprometida de um observador que dialoga com essa complexidade. Deste modo, quando se investiga as narrativas, a partir dos estudos do imaginário, se pretende, segundo Silva

Sentir como o outro, viver como o pesquisado, pôr-se no lugar do outro, sem ser o outro, num vaivém que compreende e explica, interpreta e participa, vibra e distende, questiona e responde, observa e descreve, cobre e descobre, desvela, revela (SILVA, 2006 p.80).

As narrativas do vivido trazem o social e o papel do pesquisador, neste caso, é o de narrador, que, por meio das vozes dos atores sociais, constroem os caminhos que a pesquisa delineará. A situação das narrativas sempre é dialógica e, Silva (2006), propõe três passos para que ela aconteça: estranhamento, entranhamento e retorno a si.

O primeiro passo, o estranhamento, acontece pelo fato de o pesquisador vir de fora, ser originariamente desconhecido. Mesmo que o contexto da pesquisa seja um espaço familiar, é necessário que o investigador se coloque no lugar do outro para melhor senti-lo e descrevê-lo, então o estranhamento surge, permitindo que a narrativa se torne possível.

Passando pelo estranhamento, deve acontecer o entranhamento, que é o momento em que o pesquisador emerge em campo, observa sistematicamente, escuta sensivelmente, dissolvendo-se no imaginário investigado e nas significações dos colaboradores.

Depois de adentrar-se no campo em que será realizada a pesquisa, é necessário acontecer o terceiro passo, o retorno a si. É um retorno que traz as conseqüências dos outros passos, pois permite que o investigador traga consigo as percepções e os dados que partam das narrativas dos investigados, bem como deixar marcas nestes, que, ao contar para o pesquisador as experiências de sua trajetória profissional, possam reconstruir para si mesmo seus processos formativos.

É possível observar estes três passos no caminho que a pesquisa trilhou. O primeiro passo, que é o de estranhamento, aconteceu no momento de inserção no programa e no acompanhamento dos encontros proporcionados por este. No espaço em que estava acontecendo os encontros, eu era diferente de todos que estavam ali, maioria professores universitários, alguns com anos na carreira docente e outros iniciando esta etapa profissional.

Nesse sentido, este choque perceptivo foi fundamental, pois é nesta condição inicial e neste desequilíbrio que é incitado no pesquisador o querer mergulhar no mundo dos sujeitos que farão parte da pesquisa. Portanto, é através desse choque que surgirá o próximo passo, o entranhamento, que provocará, como Silva (2006, p. 84) coloca, o “mergulho total no outro”.

Foi acompanhando todos os encontros, participando das discussões, leituras, trocas de ideias, momentos do café, vivenciando cada proposta apresentada pelo programa CICLUS, as observando sistematicamente, na escolha dos professores que colaboram para a pesquisa, na realização das entrevistas, que fui adentrando na cultura do docente universitário, compreendendo algumas problemáticas que eles enfrentam no cotidiano da sala de aula e percebendo algumas soluções e propondo algumas idéias

É necessária a passagem por esses dois passos para que então o terceiro e último momento seja efetivado, o retorno a si. Deixando, enquanto pessoa e pesquisadora, minhas marcas no outro, trazendo desta experiência de mergulho no outro, na cultura destes sujeitos, os dados e percepções.

Partindo desta dialógica estranhamento/entranhamento que surge a possibilidade da descrição de um fenômeno, sendo assim, o pesquisador encontra-se como um:

[...] descobridor de sombras, um revelador de imagens latentes, um caçador de fantasmas, o contador de histórias da sociedade para a sociedade, a voz que atualiza o enredo de uma história social enredada em si mesma, um decifrador de enigmas do cotidiano expressos sob a forma de uma produção simbólica, cada vez mais mediada por tecnologias de contato, de fabulação, de mitificação, de projeção de imagens para consumo de massa (SILVA, 2006, p. 85).

A análise das narrativas dos professores que participaram do Programa CICLUS, se mostrou como um potencial procedimento na qual a força do empírico juntamente com uma base teórica consistente sobre o docente universitário e sua formação, permitiu a problematização das experiências desses professores, bem como a aproximação com os desafios e questionamentos sobre a docência no ensino superior.

A possibilidade de narrar os momentos, os quais os professores vivenciaram no programa CICLUS, é, de certa forma, contar a si mesmo a própria história. As vivências que são relatadas, reconstruídas pelo trabalho da memória mostram recordações lembradas com intensidades particulares e outras que são silenciadas e, talvez, esquecidas, para que possam dar passagem a outras formas de vida.

Vivemos uma infinidade de momentos que nos marcam, que nos fazem chorar, nos fazem rir, ser forte ou fraquejar, mas certas vivências atingem o status de experiências quando fazemos um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. Compartilho com Josso (2004), quando afirma:

Esse modo de reconsiderar o que foi a experiência, oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria idéia de subjetividade (JOSSO, 2004, p.44).

Nem todas as experiências podem ser consideradas significativas, formadoras e produtoras de mudanças em atitudes, posturas e ideais. Quando se fala em experiência formadora se fala em provocação de aprendizagem, modificação do comportamento, de valores, de saberes. Desta forma, falo em implicação da

pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas, e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo (JOSSO, 2004, p.49).

É nesta perspectiva metodológica que esse trabalho procurou caminhar. Uma metodologia em que o professor, por meio da construção das narrativas, tivesse um espaço para relatar sua trajetória e seu processo formativo: como está sendo o programa, o que está lhe mobilizando, se está ressignificando posturas, saberes, práticas como docente do ensino superior, conduzindo-o a uma reflexão de si, de suas práticas e de sua vida.

É a partir da entrevista semi-estruturada, através de um roteiro de perguntas, que se possibilitou entrar em contato com as narrativas dos professores. Esse rico

instrumento de pesquisa pode ser um movimento reflexivo, pois a narração de um recorte da experiência vivida pelo entrevistado oferece-o um momento de organização de idéias e de construção de um discurso que é único, pois é dirigido no momento da entrevista e para um determinado interlocutor.

Corroborando com as idéias de Szymanski (2008), a entrevista é compreendida como

um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrências de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade (SZYMANSKI, 2008, p. 14/15).

Pela busca de uma entrevista em que os sujeitos se sentissem a vontade e liberdade para que eles pudessem lembrar sua trajetória e trazer suas percepções em relação ao seu desenvolvimento profissional destinei a eles a responsabilidade de escolher o lugar em que realizaríamos a entrevista. A escolha desses lugares foram suas salas dentro da universidade. Somente um dos sujeitos sugeriu que eu indicasse o lugar em que realizaríamos nosso diálogo, devido sua atuação como professor ocorrer no curso de graduação da UFSM, na Unidade Descentralizada de Educação Superior - UDESSM, em Silveira Martins. Por esse motivo a entrevista foi realizada na sala Helena Ferrari Teixeira (3341 A) do Grupo de Pesquisa GEPEIS, do qual eu participo.

Antes de ocorrer esse encontro em que iria me aproximar das subjetividades desses sujeitos, foi promovido um primeiro contato com eles para que fosse entregue a carta-convite e uma breve explanação sobre o intuito e os objetivos dessa investigação. Nesse encontro foi colocada a grande importância da colaboração que teria a participação destes sujeitos na pesquisa, dando destaque para o caráter particular e único do relato de cada um. Outro propósito que pretendi deixar claro foi a construção de um diálogo em que a relação de cumplicidade fosse possível, em uma entrevista pautada no respeito pelo sujeito como um produtor de significados e portador de uma visão de mundo diferente da minha, devido sua experiência de vida, sua formação e cultura.

E foi assim que a entrevista aconteceu: primeiramente os sujeitos se apresentaram, falando sobre sua formação inicial e seu tempo na docência e logo depois se deu início ao primeiro questionamento que estava relacionado com a descrição da trajetória até a chegada na docência universitária. Nessa questão os professores foram rememorando fatos, entrelaçando relações afetivas, pessoais e profissionais, num processo próprio de narrar-se a si mesmo, que permite, assim como afirma Oliveira (2006) “adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência. Ela insere o (a) professor (a) num processo de investigação/reflexão sobre seus registros”. (OLIVEIRA, 2006, p.182).

A segunda questão tratou sobre as motivações para o ingresso na carreira universitária, ou seja, quais afinidades, necessidades e oportunidades que encaminharam este sujeito para carreira de docente universitário. Esta indagação foi escolhida para evidenciar as significações sobre a docência e sobre ser professor, acreditando que estas são imagens construídas desde o momento que entramos na sala de aula, como aprendizes nos diferentes momentos de nossa escolarização. Dessa forma, o professor ao narrar as motivações na escolha para a docência universitária teve a possibilidade de refletir sobre suas representações, escolhas, desejos e dúvidas, a partir dos referenciais que lhe produziram marcas.

O próximo questionamento direcionou as narrativas para como os professores percebem o papel da universidade na formação das novas gerações, na perspectiva de trazer em debate: Qual é realmente a função da universidade, que valores são estimados hoje em dia e que alunos são esses que habitam o contexto universitário na atualidade. Com essa questão se permitiu apresentar uma discussão em torno da função da universidade na formação de seus discentes, visto que esta não acontece num espaço à parte da realidade social em que está inserida.

As autoras Pimenta e Anastasiou (2010) apontam essa necessidade de verificar quais as finalidades da universidade, levando em consideração o contexto social global que tenta direcionar suas funções aos gostos de um Estado nacional de caráter neoliberal, visando competitividade, desempenho, produtividade ao Ensino superior. Elas afirmam que: “É nesse contexto que as funções da universidade precisam ser analisadas, visto que a ação de docentes e discentes não se dá num

universo à parte da realidade social a qual se insere”. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p.167).

A quarta pergunta pretende colocar em evidência as significações dos professores em relação ao seu desenvolvimento profissional e como este ocorre dentro da universidade. Neste momento as narrativas fizeram emergir questões sobre o trabalho docente e a disseminação de uma cultura acadêmica produtivista que vem sendo resultado do atual sistema de avaliação das pós-graduações, na qual a intensificação do trabalho e as pesquisas vêm se contrapondo com a docência e seu reconhecimento.

A quinta e sexta pergunta coloca em questão o programa CICLUS: as expectativas e as aprendizagens dos professores. Nesta indagação os professores relatam o que a princípio se esperava do Programa e o que ele provocou de aprendizagens em seu andamento. A intenção que se buscou neste questionamento foi de permitir, através da narrativa, a busca pelos sentidos atribuídos a esta experiência no CICLUS, evidenciando que é nesse processo de narrar a si e a sua história que o sujeito compreende-se como sujeito ator de sua formação.

A última pergunta refere-se ao espaço/lugar de formação que os professores visualizam para além da experiência do CICLUS. A pergunta se estruturou tomando como base a idéia desenvolvida pela autora Cunha (2008), que em seu artigo “Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários”, define os termos espaço, lugar e território.

Neste artigo, Cunha (2008), usando Wikipédia – Enciclopédia Livre (2008) define o conceito de lugar como “uma porção do *espaço* qualquer ou um *ponto* imaginário numa *coordenada espacial* percebida e definida pelo *homem* através de seus *sentidos*” (2008, p.183). Dessa forma, a autora propõe pensar que a universidade é em princípio um espaço da formação dos professores universitários, garante a possibilidade de formação, não significando, necessariamente, em um lugar onde ela aconteça.

Para se transformar em lugar, o espaço tem que ser preenchido a partir dos significados de quem o ocupa, ou seja, o sujeito que se encontra neste espaço tem que atribuir um sentido a ele. Sendo assim, este questionamento sobre espaço/lugar de formação provocou nos professores a percepção de lugares, na universidade ou

fora dela, que são provocadores de experiências resultantes de crescimento profissional e também pessoal.

Com esse roteiro de perguntas, as entrevistas foram realizadas individualmente, com cada professor convidado e a partir delas foi possível ouvir os relatos dos docentes, suas trajetórias, suas experiências, suas escolhas e caminhos que os levaram a esta escolha profissional.

Esse caminho metodológico, através da abordagem biográfica, no trabalho com narrativas e o imaginário social, me possibilitou percorrer pelas temas sobre o docente universitário, sobre a formação continuada nas instituições de nível superior e sobre a pedagogia universitária, através das significações de três professores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que participaram de um Programa de formação promovido por esta instituição. E foi na (re)interpretação das narrativas desses professores colaboradores com o entrelaçamentos do referencial teórico estudado que esse trabalho foi sendo produzido e as categorias foram se configurando.

2.1 Os sujeitos, artistas principais: conferindo vida e voz aos personagens da pesquisa

Abrem-se as cortinas, o espetáculo já vai começar! Mas quem são os artistas principais? Quem são os personagens que darão forma e colorido a esta pesquisa? Neste item do trabalho descreverei quem são os sujeitos colaboradores desta investigação e como foi o contato com esses professores.

Os critérios de escolha dos professores para fazer parte dessa pesquisa foi a participação do CICLUS – Primeiro Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores, da Universidade Federal de Santa Maria – criado no ano de 2009. Dentro desse critério também foi levantada a hipótese de ser levada em consideração a escolha de colaboradores que tivessem entrado na docência universitária pelas vagas ofertadas pelo Programa Reuni, pelo fato destes professores serem prováveis novatos na carreira de docência no Ensino Superior.

Considerando estes critérios, o contato com os professores não foi nada fácil, pois os convites foram entregues através de emails, dos quais pouco retorno obtive. Isso por que não tive mais a oportunidade de me encontrar com esses professores pessoalmente, pois o Programa CICLUS não teve continuidade no ano de 2010, sendo que os possíveis motivos explicitarei no próximo capítulo.

Sendo assim, com essa grande dificuldade de encontrar os docentes e da aceitação para serem colaboradores dessa pesquisa, acabei abandonando o segundo critério, a entrada na docência universitária pelas vagas ofertadas pelo REUNI, pois os professores que se mostraram interessados pelo convite em participar dessa investigação e se entusiasmarem com o tema em que estava sendo proposto, não atendiam a esse critério, apenas ao primeiro, à participação do Programa CICLUS.

Com o conhecimento dos objetivos e questões das quais essa investigação pretende abordar, três professores com diferentes tempos na profissão, em diferentes áreas de formação, mas com um ponto em comum: a docência no ensino superior, aceitaram fazer parte dessa pesquisa sendo sujeitos-colaboradores, trazendo suas experiências, seus valores, seus saberes, suas concepções e significações frente sua formação inicial e continuada, reconstruindo seus trajetos formativos pela dimensão pessoal e profissional.

Dessa forma, foi através da reconstrução de suas histórias, numa constante relação entre passado, presente futuro, instigados pela rememoração, que os professores foram concedendo suas narrativas, assumindo também um processo autoformativo constitutivo do relato.

Com o intento de manter reservadas suas identidades, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a seguir apresento os três professores colaboradores dessa pesquisa, com suas respectivas denominações: O Professor Observador - Colaborador A, O Professor Autor - Colaborador B e O Professor Humanizado - Colaborador C. Nesta apresentação descrevo quem são esses sujeitos, sua formação inicial, seu tempo de docência e trago a justificativa dos seguintes pseudônimos.

2.1.1 O Professor Observador – Colaborador A

“simplesmente nos tornamos professores”

Esse professor, primeiro colaborador dessa pesquisa, tem sua formação inicial no curso de Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesta mesma instituição realizou seu mestrado em Desenvolvimento Rural e seu doutorado em Agronegócio.

O interesse por entrar na universidade aconteceu pela necessidade de investir em uma formação de nível superior, já que há algum tempo o trabalho resultante de seu ensino técnico já não o satisfazia e a aspiração por buscar novos horizontes era latente. A escolha pelo curso de Geografia veio da indicação de uma amiga que lhe contou sobre suas disciplinas, as práticas existentes nele, as saídas de campo, sendo estes alguns requisitos que o inclinaram para a escolha desse curso.

Além do Bacharelado em Geografia, esse colaborador, também optou por realizar esse curso na habilitação em Licenciatura, pois acreditava que a carreira de docente poderia ser exercida nos turnos inversos dos quais desempenhasse seu trabalho ou no sentido de ser uma alternativa caso não encontrasse algum emprego na área de geografia, considerando em sua vida profissional o trabalho de professor um “bico”. Mas em sua trajetória os caminhos o levaram para um destino diferente: para a docência universitária. Sua direção pela pesquisa com convite para o mestrado e posteriormente para o doutorado, deixaram-no sem dúvidas que seria pela carreira de docente universitário que iria consolidar sua profissão.

Atualmente esse colaborador atua como professor na Unidade Descentralizada de Educação Superior - UDESSM, em Silveira Martins, tendo um pouco mais de um ano de experiência como docente no Ensino Superior dentro da Universidade Federal de Santa Maria, no curso de Tecnologia de Agronegócio e Tecnologia em Gestão de Turismo. Também atua nesta unidade como vice-diretor, cuidando da parte acadêmica e pedagógica.

Dentro deste cargo como vice-diretor, no trabalho com as questões pedagógicas, este professor se encontra, atualmente, em uma situação na qual os estudos, leituras sobre pedagogia e didática são de grande importância, lamentando não ter mostrado o devido interesse pelas cadeiras pedagógicas na época em que cursava a habilitação em Licenciatura. Dessa forma, hoje ele percebe a grande necessidade de buscar subsídios teóricos na área de pedagogia para refletir sobre sua prática em sala de aula, considerando de grande importância essa busca constante por novos aprendizados, a fim de aprofundar cada vez mais seus conhecimentos.

Assim apresento um de meus colaboradores, O professor observador, denominado com essa característica por sua afirmação: *“são dez anos junto com professores, então tu aprende ser professor talvez por observação, de talvez criticar e olhar a prática deles e pensar: eu não faria isso ou faria assim, esse tipo de aula eu faria diferente. Isso vai incorporando no teu cabedal né, dentro das coisas que tu vai se tornando, tu torna-se professor por observação.”*

2.1.2 O Professor Autor – Colaborador B

“Eu sou professor universitário, eu gosto de dar aulas, eu gosto de ensinar”

O professor autor, colaborador B, é formado no curso de Odontologia da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, possui uma especialização na área de Cirurgia e Traumatologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC, mestrado e doutorado na área de Ciências Morfofuncionais, pela Universidade de São Paulo – USP.

Este docente demonstrou interesse pelo tema que essa pesquisa se propôs a trabalhar desde o primeiro contato que tive com ele por email, e logo depois na conversa que tivemos pessoalmente, em que mostrei os objetivos e intenções de meu trabalho. Evidenciou uma grande naturalidade no momento da entrevista, em que os relatos sobre as experiências, sobre seu processo de formação desde o

ingresso na universidade como aluno até sua chegada na carreira de professor universitário foram fluindo de forma bastante tranquila.

Os relatos de fatos pessoais se entrelaçaram com fatos profissionais e mostraram os interesses e preocupações desse professor que acredita na universidade e compreende a grande responsabilidade que ele possui na formação de futuros dentista e na qualidade desse ensino. Para além da formação técnica de um dentista, este docente acredita que seu papel na universidade se constitui na formação de cidadãos e na compreensão da importância da ética na profissão.

Os valores que ele estima em sua carreira, muitos foram construídos durante sua trajetória e outros foram transmitidos pelos seus pais, que também foram professores da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Dessa forma, se observa que estes foram grandes incentivadores em sua carreira como professor, desde seu primeiro concurso para professor substituto até sua consolidação como professor efetivo dentro da UFSM, nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Odontologia e Terapia Ocupacional. Foi na busca por mais qualificação e por aprender mais que ele fez seu mestrado e seu doutorado, e dessa forma estabilizou-se na docência universitária.

Mesmo sem formação para o ensino, esse professor sempre buscou estar atento para as questões pedagógicas e didáticas em sua prática na sala de aula. Foi em conversas com professores que tinham mais experiências, pedindo sugestões, conselhos e apresentando seus planos de aula a sua mãe, refletindo sobre sua prática, revendo suas ações e modificando-as de acordo com seus alunos, que ele foi se constituindo professor.

É com essa trajetória que apresento o Professor autor. Autor, segundo o Dicionário Aurélio, significa o indivíduo criador, quem é responsável por alguma coisa e partindo desse significado percebo esse professor, que assume não possuir formação para o ensino, mas defende que se constituiu docente durante sua trajetória, com conselhos de sua mãe, na observação de outros docentes e na reflexão de suas aulas. Esse professor compreende que, diante dessas experiências, não existe uma receita pronta, não existe uma forma para ser professor, um único modo de agir, mas sim que cada pessoa constrói sua maneira de ser professor, sua identidade docente, com sua visão de mundo, seus valores e seus saberes.

2.1.3 O Professor Humanizado – Colaborador C

“Eu sempre fui um professor muito humanizado, preocupado de fato com a aprendizagem do aluno”.

Esse professor, colaborador C é formado em Administração de Empresas pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, em Minas Gerais. Possui mestrado na área de Agronegócio, pela Universidade Federal do Rio Grande dos Sul - UFRGS e atualmente está cursando o doutorado em Extensão Rural na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

Sua carreira de docente universitário iniciou em 2005 em uma faculdade de Marau, a partir de um convite do seu colega de mestrado que percebeu nele uma pessoa muito dedicada, estudiosa e responsável. Por esse fato, antes mesmo de concluir o mestrado ele foi para Marau, sem ter a certeza de que estava fazendo a coisa certa.

No decorrer do primeiro semestre diante de muita ansiedade, estudo e esforço ele coloca os pés na carreira docente e relata que nesse momento se firmou como professor de fato e há seis anos atua nesta profissão, sendo dois anos aqui na Universidade Federal de Santa Maria, no Curso Superior de Tecnologias em Gestão de Cooperativas e também nos Cursos técnicos de Administração e Agropecuária.

Em sua trajetória ele relata que desde o Ensino Médio nunca foi um aluno exemplar, estudava o suficiente para passar nas disciplinas e foi na graduação em Administração que ele despertou para os estudos, acreditando que ele deveria se destacar no curso para que depois tivesse mais facilidade de conseguir um emprego. No decorrer da graduação ele descobriu seu gosto pelos estudos, e suas preocupações em relação ao que fazer depois de formado foram solucionadas com a hipótese da realização do mestrado.

Nesse sentido, o mestrado surgiu como uma possibilidade de dar continuidade ao que ele gostava de fazer, que era estudar, e também, como uma fonte de sobrevivência, a bolsa de estudos. Foi aprovado tanto na universidade em que ele cursou a graduação, como também na UFRGS e pela vontade de descobrir

novos horizontes, ter contato com outros professores e outra realidade que optou ir para Porto Alegre e cursar o mestrado lá.

A partir daí ele foi conduzido a profissão docente através das circunstâncias e em sua entrevista foi possível perceber todo o entusiasmo que ele possui ao relatar sobre sua trajetória até a chegada nesta profissão e de como se sente realizado dentro dela. Ao mesmo tempo, relata sobre a grande preocupação com relação a sua preparação para docência, pois admite que não possui nenhuma formação para isso e foi diante de sua própria experiência que ele constituiu seu saber como professor.

Mesmo através do improviso, da referência de alguns professores, de seus valores e de suas crenças, seu trabalho como professor sempre buscou dar um destaque ao aluno e a aprendizagem deste. Apesar de nunca ter contato com disciplinas pedagógicas, além da atualização frente aos conteúdos específicos de suas disciplinas, sempre procurou se preocupar com o ensino, com os alunos, se eles estavam absorvendo o que estava sendo discutido em aula, de que forma sua prática como professor poderia fazer com que os discentes se envolvessem mais, enfim, questões que dizem respeito ao processo de aprendizagem dos alunos.

E por aí ele conduziu sua atividade docente, procurando sempre inovar, trazer novas perspectivas para aprendizagem dos discentes e também novas possibilidades destes estarem aprendendo de maneira satisfatória. Dessa forma, este docente aqui neste trabalho é denominado de: O professor humanizado, tomando como base a dimensão humana, trazida pelas autoras Isaia e Bolzan (2009) que definem esta como uma marca que atinge os saberes dos professores, sendo um componente ético, cognitivo e emocional do saber profissional docente, na qual conduz os discentes a atingir uma aprendizagem genuína, transpondo os conteúdos específicos de certa área para sua efetiva compreensão e conseqüente aplicação por parte dos alunos.

2.2 Questões Éticas

Como um importante aspecto a ser considerado, a dimensão ética mostra-se como uma questão que deve possuir um significativo espaço em pesquisas que trabalham com seres humanos. E nesta investigação, que envolveu o contexto de uma determinada instituição, bem como professores que participaram de entrevistas semi-estruturadas, a dimensão ética desta pesquisa deve ser pontual e devidamente esclarecida.

A partir disso, entre as considerações éticas necessárias para a realização deste trabalho, enfatizo a importância do apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação para a realização da mesma. Preconizo que esta investigação é pertinente aos interesses de produção deste pesquisador e relevante às discussões sobre a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional.

O projeto foi submetido em seus aspectos éticos e metodológicos pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, antes mesmo de passar pela banca de qualificação, obtendo respaldo legal e ético na sua forma e realização através da aprovação no dia 08 de junho de 2010. Dessa forma, a pesquisa só teve início após essa aprovação e será encerrada após a avaliação da Banca Examinadora que indicará sugestões e alterações para o devido trabalho, na qual desencadeará mudanças em sua estrutura. Após a defesa da dissertação será entregue ao Comitê o relatório final referente à pesquisa, trazendo uma discussão das questões que emergiram em todo o processo de investigação.

Outra consideração ética levantada foi o esclarecimento da pesquisa aos três colaboradores e a participação destes a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nas entrevistas. Estas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de horários dos (a) entrevistados (a), em que também puderam escolher o local a serem realizadas as mesmas, de acordo com as suas vontades.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização de cada professor (a), para que não se perdesse detalhes de suas falas. Estas foram imediatamente transcritas e, antes mesmo da análise, foram oferecidas aos entrevistados para revisão e para que pudessem alterar, excluir ou incluir o que julgarem necessário. Estas

entrevistas serão arquivadas na sala Helena Ferrari Teixeira (3341 A) da UFSM, por cinco anos a contar da publicação dos resultados e, após, serão destruídas.

O método de entrevista para coletar os dados nessa pesquisa é um procedimento que configura a metodologia biográfica através das narrativas, sendo esta uma perspectiva teórico/metodológica que dá valor a experiência humana vivida e que, segundo Macedo (2006, p.112), “apresenta perspectivas heurísticas interessantes para educação, por sua orientação fundamentalmente existencial”.

As entrevistas proporcionaram aos colaboradores narrarem sobre si, sobre sua trajetória, afirmando seus saberes, (re)significando posturas, acionando em suas memórias as escolhas e os caminhos que os configuram como docente universitário. Sendo assim, as entrevistas se mostraram como um potencial instrumento de coleta de dados, na qual possibilitaram entrar em contato com as narrativas dos três colaboradores dessa investigação e percorrer pelos temas sobre o docente universitário, sobre a formação continuada nas instituições de nível superior e sobre a pedagogia universitária.

Todas as informações e resultados originados desta investigação foram utilizados única e exclusivamente com caráter científico, sendo acessados somente pela autora e pela orientadora da pesquisa, preservando assim o anonimato dos indivíduos envolvidos. Caso haja extravio ou vazamento de informações confidenciais, a autora e orientadora serão as únicas responsáveis.

Essa pesquisa somente seria suspensa em caso de ocorrência de dano grave à saúde da pesquisadora, invalidez ou morte da mesma.

E cabe destacar que os resultados deste trabalho serão divulgados em veículos e eventos da Área da Educação.

3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE TRÊS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Nesse capítulo trago os caminhos trilhados na direção teórica, tendo como base para me guiar nessas discussões, as narrativas dos três professores universitários da Universidade Federal de Santa Maria. Estes docentes colaboraram na pesquisa com suas experiências, seus valores, concepções e significações em relação ao seu desenvolvimento profissional, e concomitantemente tiveram a oportunidade de reconstruir suas histórias de vida e refletir sobre seus processos formativos na dimensão pessoal e profissional de ser um docente do ensino superior.

Em paralelo com as narrativas desses professores percorro pelos temas propostos nesta investigação, problematizando a docência universitária, o lugar de sua formação, identidade desse profissional, a pedagogia universitária, o sentido e a função formativa da universidade e do professor, em um constante diálogo com teóricos da área que me ajudam refletir e a construir um referencial consistente que dá conta da discussão aqui proposta.

Autores como Anastasiou (2010), Bolzan (2009), Cunha (2004, 2009, 2010), Garcia (1999), Huberman (1995), Isaia (2009), Leite (2007), Maciel (2009), Nóvoa (1995), Oliveira (2003, 2006), Pereira (2006), Pimenta (2002, 2010), Zabalza (2004), entre outros, se mostraram neste estudo imprescindíveis para a fundamentação do tema e para que a trama das problematizações propostas com os relatos dos professores colaboradores fosse possível.

Esse espetáculo começa agora, com personagens principais definidos, coadjuvantes que se fazem presente na discussão dos temas e que alicerçam as discussões e um cenário historicamente instituído. Portanto, a peça desenrolará, com pontos culminantes e com o envolvimento dos professores que reconstruíram suas histórias, numa constante relação entre passado, presente futuro, instigados por suas lembranças e assumindo consciência de seu processo formativo.

Também posso me considerar um dos personagens principais dessa espatáculo, pois nele conto minha trajetória, minhas conquistas, experiências, desejos, significações, questionamentos que justificam o tema que pesquiso, bem como mostram os motivos que me colocaram frente a problemática da formação do professor universitário. Portanto, enxergo-me nesta pesquisa que me proporcionou ressignificar saberes frente a minha atuação docente e meus processos formativos.

A partir das narrativas me aproximei das trajetórias de três professores universitários, de seus processos formativos e também de seus imaginários em relação ao desenvolvimento profissional e a docência no ensino superior, buscando problematizar as questões sobre a pedagogia universitária e sobre a formação desse docente.

Diante desta realidade se mostrou pertinente observar qual o espaço que a pedagogia universitária e a formação do professor de ensino superior ocupam nas pesquisas em âmbito nacional e para isso foi visitado os anais das cinco últimas edições da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Através de uma pesquisa feita na leitura dos resumos dos trabalhos enviados para as cinco edições passadas da Anped, observei uma gama de trabalhos que se reúnem no GT (Grupo de Trabalho) de Política de Educação Superior, GT de Formação de Professores, bem como no GT de Didática.

Desde o ano de 2005 no GT de Política de Educação Superior existe a reunião de pesquisas que se dedicam a trabalhar com as questões referentes a este nível de ensino. Trabalhos que trazem para o centro da discussão a subordinação da educação superior ao mercado capitalista (12), a formação do professor universitário (8), políticas de acesso à universidade (16), relações entre o público e o privado (7) avaliação do ensino superior (14) trabalho docente (6), compromisso social da produção científica em educação (3) formação de pesquisadores (1)

No GT de Formação de Professores, o espaço conquistado pelas questões que envolvem o docente universitário e sua formação se mostra de forma crescente, onde a cada ano é possível observar a força que este tema vem conquistando neste espaço de discussões e de divulgação de pesquisas dos programas de pós-graduação. Dentre os trabalhos, destaco pesquisas que se dedicam em trabalhar

com a problematização da formação pedagógica do docente universitário (4), a compreensão do processo de construção da docência na educação superior (6) e prática educativa do professor formador (3).

No GT de Didática também visualizo alguns trabalhos que se debruçam nas questões sobre o professor no âmbito do Ensino Superior. Dessa forma, sinalizo os trabalhos que problematizam a dimensão pedagógica na formação do professor universitário (2), lugares de formação para a docência do professor de ensino superior (3), políticas de formação (1) e prática docente na universidade (3).

Com essa investigação foi possível observar que a pedagogia universitária e as questões que englobam o professor formador não suprem um espaço muito significativo dentre esse cinco anos nas reuniões da ANPED. Ainda, se permite afirmar que é evidente a inexpressividade de olhares com foco em sua formação.

Percebi, principalmente no GT de Políticas de Educação Superior, grupo onde se reúnem trabalhos voltados para as questões desse nível de ensino, a pouca manifestação de trabalhos que se dediquem na discussão das ações docentes nesse espaço. É possível observar a existência de um maior número de trabalhos sobre as políticas de acesso à universidade (políticas de ações afirmativas, EaD, Programas, como o PROUNI, REUNI entre outros.); avaliação do Ensino Superior (SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, Avaliação Institucional Participativa, entre outros) e também sobre a influência do contexto global nas políticas para este ensino (globalização, produtividade, capitalismo, revolução tecnológica, dentre outras características que definem o cenário de nossa sociedade).

Em relação à trabalhos que envolvem discussões sobre a formação do professor em âmbito do ensino superior e sobre a pedagogia universitária pode-se dizer que este é um tema que vem se consolidando neste espaço de discussão. A universidade ainda necessita reconfigurar o papel de seu docente levando em consideração os processos de ensinar e aprender, os saberes necessários ao seu exercício, bem como, todo um contexto social que sugere cada vez mais uma reflexão em torno do campo da pedagogia universitária.

Quando se traz para o centro do debate temas que envolvem o docente do ensino superior, vêm à tona os seguintes questionamentos: Onde ocorre a formação desse professor? De que forma acontece essa formação? Como ele aprende a ser docente? Para melhor compreender as respostas a estas perguntas acredito que seja pertinente explicitar neste texto alguns referentes históricos que ajudam a compor pistas sobre a atual situação da realidade educacional das nossas universidades.

A constituição da educação brasileira, de forma geral, possui grande influência das concepções portuguesas, e a educação superior, por sua vez recebeu fortes características napoleônicas em sua organização. As universidades brasileiras, originadas das escolas profissionais, herdaram destas a configuração da docência e da prática pedagógica, sendo que até hoje podemos ver resquícios destas características na cultura de nossas instituições. A docência, consolidada no perfil investigativo do professor, constituiu sua prática baseada em clássicos processos de ensinar e aprender, em que o aluno era considerado um receptor de conhecimentos distribuídos pelo professor. (CUNHA, 2010)

Apesar das reformas, movimentos, e mudanças existentes no Brasil, a consciência da pesquisa como uma das principais funções acadêmicas sempre se manteve, sendo que, se tornou um estatuto fundamental para progressão da carreira docente e permitiu o reconhecimento de prestígio entre seus pares. Dessa forma, o que definia uma docência de qualidade era o domínio de certa área do conhecimento, traços que são possíveis de ser verificados até hoje em nosso ensino superior.

Pode-se constatar, segundo Cunha (2010), que a pesquisa como uma das funções acadêmicas foi se instalando nos espaços externos aos da sala de aula dos cursos de graduação, e passou a se constituir em grupos e laboratórios, se tornando práticas paralelas nas ações dos professores universitários. Sendo assim, atualmente o que configura uma instituição de ensino superior com um grau de qualidade elevado é o percentual de docentes que possuem mestrado e doutorado.

Esse ideal de que a docência universitária se qualifica pela pós-graduação e que uma universidade com um grande número de doutores e mestres possui uma credibilidade maior, acarreta grandes expectativas à sociedade. O papel das

instituições de ensino superior, visto pela sociedade, é de que sua juventude seja formada em uma dimensão profissional competente e competitiva ao se inserirem no mercado de trabalho, dessa forma, são atribuídas à estas instituições uma maior expectativa no sucesso de seus jovens.

Diante a esta tensão de expectativas que a sociedade atribui a universidade, na qual a pesquisa é considerada como um requisito para atuar na docência universitária, nota-se um paradoxo que envolve a prática docente no ensino superior. De um lado a pesquisa é reconhecida como um requisito para o professor inserir-se na universidade, orienta seu trabalho, consome o tempo e define o status deste profissional. Por outro lado, a dedicação desse professor nas pesquisas, muitas vezes, pode se tornar um ponto negativo quando este limita seu ensino às questões que está pesquisando, deixando de lado a noção maior de seu campo, reduzindo as possibilidades de um trabalho interdisciplinar.

Além desse fator, soma-se aos pontos negativos o fato de que os saberes próprios da profissão docente são desconhecidos por muitos professores que ao entrar na carreira universitária se deparam com situações na qual não apresentam menor qualificação para sua resolução. Compreende-se, dessa forma, que se a busca pela docência no ensino superior, só é possível ao se trilhar a trajetória de pesquisa, com a realização do mestrado e doutorado, este indivíduo chegará ao seu objetivo sem uma qualificação necessária para sua função, pois a formação para o trabalho docente não se destina à dimensão pedagógica e ao debates sobre os desafios que a docência gera, mas sim pelo viés da pesquisa.

Ao analisar a carreira docente atualmente no espaço da educação superior percebe-se o caso de jovens na busca por essa profissão, que estimulados a se formar em alguma graduação, optam pelos cursos de mestrado e em seguida doutorado, construindo uma trajetória de pesquisador num processo progressivo de especialização ao se aprofundar cada vez mais em um tema. Cunha (2010) em seu estudo sobre os docentes iniciantes na educação superior traz alguns enfoques que esta temática tem produzido num congresso preocupado com as questões desse docente e sobre a inserção profissional neste campo de trabalho, a universidade; discute sobre algumas problemáticas sobre a postura desse docente, suas expectativas, seus interesses e como vão construindo seus saberes e valores nesta profissão.

Trago a realidade dos meus colaboradores de pesquisa, na qual possuem tempos diversificados na docência universitária: o Professor Observador com três anos de docência, o Professor Humanizado com seis anos e o Professor Autor com 14 anos. Diante disso, percebe-se que os primeiros professores citados são docentes que possuem pouco tempo na profissão e que ainda estão se adaptando nesse espaço de trabalho e compreendendo seu funcionamento.

Ao trazer para esse debate que propõe discutir sobre o tempo na docência e o que ele produz no professor, bem como as questões trabalhadas por Cunha (2010) quando sinaliza a problematização sobre a iniciação no campo da docência universitária, entrelaço a essa discussão a primeira questão do roteiro de perguntas proposta aos meus sujeitos, que tratou sobre a motivação para o ingresso na carreira universitária. Pode ser verificado que a principal motivação do Professor Observador e do Professor Humanizado foi a pesquisa, e que a realização do mestrado e, posteriormente, do doutorado já os fizeram compreender que estavam sendo encaminhados para a carreira de docente do ensino superior

Na falas a seguir podemos constatar essas questões:

“uma motivação quase única, quando tu chegas ao doutorado, no nosso país [...] tu entra no doutorado sabendo o fim. O fim vai ser tu ser professor [...] quando eu dei esse pulo do mestrado para o doutorado, eu sabia, bom estou indo e vou me tornar professor, então esse talvez seja o ponto, a tomada de decisão, de ser professor”. Professor Observador – Colaborador A.

“a motivação foi o mestrado, fiz o mestrado e não tive saída [...] eu tinha facilidade de estudar, pra mim não era uma punição estudar, então isso era um indício, que eu tinha uma tendência pra carreira de pesquisa, mas agora dali dizer que eu iria pra carreira de docência, mas aí acabei na prática gostando de dar aula”. Professor Humanizado – Colaborador C.

Nesse caso, foi na dedicação em pesquisas, no curso de mestrado e doutorado que estes professores foram descobrindo a possibilidade de futuramente atuarem na docência de ensino superior. Já o Professor Autor, fez o concurso para professor substituto na Universidade Federal de Santa Maria e um dos fatores que o estimularam a realizar este concurso foi para, a princípio, incluir no “currículo vitae” e outro motivo foi por que sua atuação como odontologista não estava atingindo o

êxito esperado. Sem a pretensão para atuar como docente, se caso ele viesse aprovar, seria inicialmente apenas uma experiência e segundo a sua fala:

“Então vou ver como é, vou ficar aí uns seis meses e se eu gostar eu fico, se não, não. Nem desmanchei o apartamento em Porto Alegre. Vim, comecei a dar aula, gostei, gostei mesmo desse envolvimento todo com os estudantes, e estou até hoje aqui, feliz”. Professor Autor – Colaborador B.

Na fala do Colaborador A e C observa-se que no decorrer dos cursos de mestrado e doutorado estes visualizaram a possibilidade de ser docente universitário, já o Colaborador B, não se encaminhou para essa carreira através da pesquisa, mas pela vontade de experimentar outros desdobramentos de sua profissão.

Mesmo com trajetórias diferentes, todos os professores colaboradores destacam em suas narrativas que ao longo de sua prática docente encontram grandes desafios e inúmeros questionamentos, dentre eles destaque a questão da geração dos alunos que estão chegando à universidade, a lógica da produtividade que intensifica e aumenta o trabalho docente, a falta de uma preparação para a docência que exige estudo e leitura por parte do professor, entre outros.

Fica claro que a formação para pesquisador, requisito para ser um professor universitário, entra em desacordo com os desafios que estes docentes encontram em seu cotidiano. Sobre essa incompatibilidade de formação e atuação, Cunha (2010) traz uma discussão sobre o trabalho desse professor e afirma:

Por um lado são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa. Por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados. Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados (CUNHA, 2010, p. 3)

Sem a compreensão de que a docência é uma ação complexa que exige não apenas o domínio dos conteúdos científicos de uma determinada área, as dificuldades que esse professor encontrará ao longo de sua carreira serão inúmeras. A docência necessita de um entendimento em relação aos saberes pedagógicos, de

um conhecimento consistente sobre como é construído o processo de ensino e de aprendizagem nos alunos; uma leitura do contexto cultural dos discentes; uma construção da prática pedagógica e uma reflexão em torno dela; um estilo, postura política, ética e princípios da qual o professor fundamentará sua ação, enfim saberes inerentes a profissão docente.

Sendo assim, a formação no curso de mestrado e doutorado dá conta dessa demanda de desafios que se apresentam no cotidiano dos docentes? A prática de pesquisa proporcionará aos professores do ensino superior o encontro de caminhos para resolução destes desafios?

Não há dúvida de que a pesquisa qualifica o ensino, e de que esta desenvolve nos professores atitudes de reflexão, observação, percepção que também são fundamentais na profissão docente, mas o que se quer questionar é: os saberes que sustentam a pesquisa são suficientes para prática pedagógicas significativas? Se existir pesquisa conseqüentemente haverá ensino de qualidade? E os saberes da pesquisa constituem a base da profissão docente?

Ao observar a LDBEN nº. 9.394/96 que determina as diretrizes e bases da educação nacional, e o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, nota-se que a própria lei considera que a preparação pedagógica para a docência no ensino superior ocorrerá prioritariamente nos cursos de pós-graduação. Dessa forma, a lei afirma que os programas de mestrado e doutorado simplesmente preparam o docente para trabalhar no ensino superior, desconsiderando os processos formativos que estão envolvidos na constituição do docente universitário.

Os processos formativos englobam tanto o desenvolvimento pessoal do docente, como também o profissional. Isaia (2009, p. 96) destaca a “importância de se considerar, de modo integrado, as alterações vivenciais e as maneiras como os professores encaram a docência ao longo da carreira”. Portanto, se mostra pertinente entender que a constituição da docência, seja para a educação básica ou para a educação superior, compreende-se nesse processo constante de formação, e requer a construção de saberes próprios para o exercício de seu determinado nível de ensino devido aos desafios que eles apresentam.

Nesse sentido, Maciel (2009) analisando a realidade na qual o professor está inserido e a formação da qual este necessita para atuar em sua profissão, questiona-se:

Se os cursos de graduação não formam docentes para o ensino superior, mas sim para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e, ainda se os cursos de pós-graduação estão voltados, prioritariamente, para áreas específicas de interesse de pesquisa científica, quem forma o docente para o ensino superior? (MACIEL, 2009, p.64)

A profissão de professor universitário não se constitui de uma hora para outra, em um curso de pós-graduação ou especialização, assim como afirma a lei que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, mas se compõe a partir dos saberes, das relações interpessoais, ações formativas externas, que se constituem ao longo da carreira. Sendo assim, é a partir desse processo formativo que o desenvolvimento do profissional docente vai se afirmando, envolvendo os percursos trilhados pelos professores desde sua formação inicial, até o exercício continuado de sua docência.

O desenvolvimento profissional aqui entendido parte de uma perspectiva desenvolvida por García (1999) na qual o professor é visto como profissional do ensino e que seu desenvolvimento é percebido como evolutivo e que deve possuir uma continuidade, superando a justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores que possui um caráter individualista.

Dessa forma García define desenvolvimento profissional como

Uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança [...] a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspectores, quer pessoal de apoio, etc (GARCÍA, 1999, p. 137).

Ao focar os processos formativos e a trajetória de professores não se pode deixar de levar em conta as dimensões pessoais que atravessam a dimensão profissional do docente. Isaia (2009) defende essa idéia, afirmando que

[...] as transformações pelas quais o professor passa ao longo de sua carreira docente estão ligadas a alterações vivenciais mais

amplas, que envolvem a dimensão pessoal. Tal fato corrobora com a concepção de que professor e a pessoa que ele é não podem ser dissociados, sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter (ISAIA, 2009, p.105).

A identidade do professor universitário se sustenta em suas experiências pessoais, bem como profissionais, e é a partir delas que seus saberes vão se constituindo. Dessa forma, é na trajetória pessoal e profissional que o docente constrói seus saberes de uma forma única, pessoal e intransferível, a partir de uma trama de relações com as experiências vividas dentro e fora do ambiente de trabalho. Tardif (2002) afirma que o saber

É sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc (TARDIF, 2002, p.11).

Os saberes fazem parte de um repertório da qual o professor possui e que é acionado conforme as demandas que seu cotidiano apresenta. Pimenta (2002) define alguns saberes que são inerentes à prática docente, são eles: saberes da experiência, disciplinares e pedagógicos.

Em relação aos saberes da experiência é considerado aqui aqueles saberes construídos da experiência de aluno em relação aos diferentes professores que eles conviveram em toda sua vida escolar. Essas experiências os fazem ter uma percepção do que é ser bom docente, quais deles marcaram suas vidas de forma significativa e aqueles que também marcaram mas, por motivos negativos. Além dessa experiência adquirida na própria vida escolar como aluno, esse saber envolve a experiência socialmente acumulada sobre o ser docente e facilmente é incorporada através dos meios de comunicação, entre elas destaca-se a desvalorização social e financeira dos professores, a precária situação dos recursos físicos e materiais, entre outras.

Também é considerado dentro desse saber aquela experiência produzida no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão, sobre sua prática, através

da mediação de outrem, sejam eles textos produzidos por educadores, na conversa com colegas, enfim, no sentido de que o professor não simplesmente pense no que fez e continue reproduzindo aquela ação, mas que ele avalie, observe, troque com os colegas, e, de forma efetiva, transforme sua prática.

O saber disciplinar, como outro saber inerente a docência proposto pela Pimenta (2002), é aquele que faz parte dos conteúdos teóricos que são trabalhados com os alunos. Reúnem os conhecimentos específicos de uma determinada área, sendo eles: matemática, português, história, geografia, artes, ciências, educação física. A autora defende que estes conhecimentos devem ser questionados quanto sua importância para si e para sociedade atual, como eles se colocam na vida dos alunos, e de que forma são trabalhados em sala de aula. Também é apresentada uma discussão em torno da questão da informação, do conhecimento e da importância de compreender que conhecer não se reduz a informar-se, mas sim que é necessário operar com as informações em alguma direção.

Nesse sentido, a autora acredita que o professor deve possibilitar aos seus alunos o trabalho com os conhecimentos científicos e tecnológicos para que eles desenvolvam habilidades de manuseá-los, revê-los, reconstruí-los. A questão que se coloca é de que maneira realizar a mediação entre o conhecimento e o aluno, e aí entra o terceiro saber proposto pela Pimenta (2002), os saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos envolvem o saber ensinar, problematizar questões, possuir intencionalidade no trabalho, experimentar metodologias, enfrentar situações de ensino, descobrir soluções na prática cotidiana, entre outras questões. A autora defende a não separação deste saber com os demais (saberes da experiência e saberes científicos), pois acredita que a formação dos professores deve tomar como referência a própria prática docente, ou seja, o futuro professor ao frequentar um curso de formação poderá estudar a educação e a pedagogia, mas isso não significa que ele estará apto para falar sobre seus saberes pedagógicos. O que se quer dizer, é que estes saberes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.

Deve-se também manter o distanciamento da compreensão de que apenas os saberes dos conhecimentos específicos são suficientes para ser professor, ilusão que se cria ao se pensar na profissão docente, pois de acordo com a discussão que

a autora propõe, é que a reunião desses saberes na constituição da docência devem se considerados, salientando a importância de se relacionar os saberes pedagógicos com a experiência e o conhecimento, criando professores engajados na reflexão de sua prática.

Considerando essa pesquisa, os professores que dela fizeram parte bem como o processo narrativo da qual eles se envolveram, os relatos que resultaram dessa investigação revelam saberes carregados com ricas experiências, comportamentos, valores e posturas, proporcionando ao professor que narra a reconstrução das imagens da/na docência. Assim, quando estes docentes depararam-se diante à docência universitária relatam que foram constituindo-se nesta profissão tendo como base suas experiências como aluno, se baseando em referenciais de professores que lhes produziram marcas em sua vida escolar, na graduação e também na pós-graduação. As falas a seguir evidenciam esta questão:

“Então talvez essa formação (pedagógica), a gente tenha ela intrínseca. Não sei, é uma coisa interessante, de ver teus professores, são dez anos junto com professores, então tu aprende ser professor talvez por observação, de talvez criticar e olhar, eu não faria isso ou faria assim, esse tipo de aula eu faria diferente e isso vai incorporando no teu, vamos dizer assim, no teu cabedal, dentro das coisas que tu vai se tornando. Tu torna-se professor por observação.” Professor Observador – Colaborador A

“Por que eu não tive formação nenhuma para o ensino, o que eu aprendi foi com a minha mãe, foi com os professores antigos que eu tive, que a gente conversa e observa. Assim o que eu gostava num, eu repito e o que não gostava eu procuro não fazer.” Professor Autor – Colaborador B

“Meu exemplo era aquilo que eu não queria ser como professor, pelas experiências que eu tinha com os professores, eu me guiava: ‘isso eu não quero fazer, aquele professor é um exemplo negativo’. Então eu me inspirava naquilo que eu não gostaria de ser, mas tinha aqueles professores que me deram uns insights, então eu lembrava, tudo de memória, então foi assim, não teve uma preparação pra docência, ela não existiu. Foi no ‘peito e na raça’, estudando, indo lá pra frente, falando e dando aula, mas nunca peguei pra ler um livro de didática, nada, nada e nunca foi colocado isso.” Professor Humanizado – Colaborador C

Essa reconstrução, provocada através da memória e pelo processo narrativo, permite aos docentes afirmarem suas referências, saberes, princípios e valores, numa reflexão e reorganização da sua identidade profissional. Dessa forma, percebe-se a identidade profissional como um dado mutável, como um processo de construção que vai se constituindo a partir do significado que cada professor, enquanto ator e autor, atribui à sua atividade docente, a partir de seus valores, de seus saberes, de sua história de vida, de suas angústias e de suas significações.

A profissão de professor, assim como as demais, está imbuída de todo um contexto e momentos históricos, configurando-se conforme as demandas pessoais, institucionais e da própria sociedade. Assim, essas considerações indicam o caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

Ponderando esses aspectos, Pimenta (2002) defende que a identidade do professor, além de se constituir a partir da significação que este tem de sua própria trajetória e de como ele visualiza-se enquanto docente, ela deve considerar também toda essa significação social da profissão. Portanto, a identidade docente deve construir-se a partir da revisão de tradições impostas por essa rede de significados, do desafio em práticas que são válidas às necessidades da realidade e que resistem as inovações, do confronto entre as teorias e práticas e da criação de novas teorias.

Ainda sobre a identidade do professor, Nóvoa (1995) apresenta três elementos que fazem parte desse processo dinâmico que caracteriza como cada um se vê, se sente e se diz professor, o chamado “triplo AAA”. Os três “As” que sustentam o processo identitário docente são: A de adesão, A de Ação, A de Autoconsciência.

A de Adesão, porque ser professor implica sempre na adesão de princípios e de valores; A de Ação, porque a escolha da maneira de agir dentro da sala de aula está ligada com técnicas e métodos que melhor se relacionam com a nossa maneira de ser; A de Autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação, pois a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo.

Com essa idéia que sustenta o processo identitário, trazido por Nóvoa (1995), percebe-se que a identidade não é um dado adquirido, mas sim um espaço de

construção de maneiras de ser e estar na profissão docente, por isso quando se fala sobre a identidade desse profissional não se pode esquecer de mesclar a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Pensando nesse processo identitário e trazendo para o debate o professor de ensino superior, se faz pertinente problematizar sobre a identidade profissional deste docente e como ela é construída no âmbito da universidade, bem como, sobre sua carreira e sua satisfação pessoal e profissional.

Considerando a discussão de Zabalza (2004) em relação ao professor universitário, à construção de sua identidade profissional e sobre seu papel docente, o autor discorre sobre essa profissão e nos ajuda a compreendê-la na atualidade, considerando-a como uma atividade profissional que implica desafios, exigências e requer conhecimentos específicos para seu exercício.

Ao observar a docência universitária percebe-se que existe uma grande contradição em relação aos parâmetros de identidade sócio-profissional, pois muitos professores baseiam-se no âmbito científico e se reconhecem a partir de sua área de atuação (biólogos, engenheiros, odontologista, médicos, administradores, etc). A identidade deste professor, ou seja, o que sente sobre o que é, o que sabe, os livros que lê, os congressos que frequenta, as conversas com os colegas de profissão, costumam fundamentar-se nas especialidades científicas do que no próprio trabalho docente.

Evidencia-se que o lugar onde é construída a identidade desse professor é no conhecimento sobre sua especialidade e não no conhecimento sobre a docência. Essa identidade indefinida justifica-se pelo fato de que sua formação para a prática profissional sempre esteve orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Portanto, construir uma identidade profissional vinculada à docência não possui muito espaço na formação desse docente universitário.

O professor de ensino superior deve compreender que seu trabalho é uma atividade que possui uma gama de conhecimentos e condições específicas para seu exercício e que da mesma forma que é necessário uma formação para o desempenho de qualquer outra profissão, seja administração, engenharia ou

arquitetura, o trabalho como docente requer conhecimentos e habilidades para que se possam desempenhar adequadamente suas funções.

Nesse sentido, se defende a docência como uma atividade profissional, pois o trabalho do professor implica desafios e exigências, que para enfrentá-los demandam conhecimentos específicos e competências próprias. Considerando que o papel docente na universidade se assenta na afirmação da profissionalização desta atividade e que, como qualquer outra profissão demanda uma determinada formação, deve-se considerar: competências e uma formação específica, um contexto e público próprio, requisitos de ingresso, plano de carreira profissional, etc.

Da mesma forma que é importante considerar a especificidade da profissão docente, também é fundamental destacar a dimensão pessoal envolvida na construção da identidade do professor, sendo esta, compreendida não como um produto ou um dado adquirido, mas sim como um lugar de lutas e conflitos. A identidade, assim como afirma Nóvoa (1995, p.16) “é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”.

Evidenciando a concepção da docência como uma atividade profissional, em contrapartida é possível constatar no contexto do ensino superior uma visão ainda bastante recorrente de que “ensinar se aprende ensinando”. Dessa forma, verifica-se uma visão não-profissional da docência, ou seja, não é necessário preparar-se para ser docente, pois essa é uma atividade prática para qual não são necessários conhecimentos específicos, mas sim experiência e vocação.

Em paralelo com os professores colaboradores desta pesquisa observa-se esta realidade ainda bastante latente. O Professor humanizado ao falar sobre sua atuação docente e como constituiu-se professor refere que nunca foi preciso ou solicitado uma formação específica para esse trabalho e foi a partir de suas experiências que foi moldando sua maneira de ser e agir como professor.

“Nunca peguei pra ler um livro de didática, nada, nada e nunca foi colocado [...] foi tudo no improviso e eu tentava com os meus valores, com minhas crenças,

com as minhas experiências e sozinho e deu certo viu, deu certo, não tive problemas.” Professor Humanizado – Colaborador C

Ainda sobre as narrativas dos professores, na pergunta que solicita aos docentes relatarem como eles imaginam o desenvolvimento do professor universitário, um dos colaboradores traz essa concepção não-profissional da atividade docente referindo-se a ela como um “dom”.

“Eu acho que todo mundo tem que fazer o que gosta. Eu acredito muito, não sei se o termo ‘dom’ seria o correto, mas eu acredito muito naquela pessoa que tem uma certa predisposição para aquela função [...]. Eu acredito muito nisso, que você tem algo naquela profissão que te atrai e que faz que com que mova a tua profissão, te dê um estímulo, isso é muito particular.” Professor Autor – Colaborador B

Apesar de considerar que é necessário possuir uma predisposição para o trabalho na qual se pretende seguir, e que para a docência o fato de se sentir a vontade no espaço da sala de aula, no contato com os alunos, são indicadores para atuar nessa profissão, este professor afirma a importância de um constante reciclanato³, para suprir essa deficiência na formação direcionada ao ensino, bem como, manter-se sempre atualizado quanto às novas tecnologias, metodologias diferentes para serem aplicadas, enfim, na busca por uma formação constante.

No contexto desses docentes que desempenham seu trabalho no espaço da universidade, a não profissionalização da docência é um dado instituído e as experiências obtidas com professores na visão de aluno, na conversa com seus colegas, na própria prática dentro da sala de aula, o aprofundamento na área específica na qual trabalha, são suficientes na atuação como professores. Acredito que estas experiências devem fazer parte do repertório de saberes dos docentes e são fundamentais na constituição do ser professor, bem como, no reconhecimento de sua professoralidade, mas não são os únicos saberes que devem ser privilegiados.

Ao focar no tema sobre o processo de produção de ser docente, quer aqui se defender não apenas uma identidade profissional, mas que essa constituição do ser

³ Termo usado pelo Professor Autor – Colaborador B para referir-se à reciclagem e atualização.

professor acontece ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. A idéia de professoralidade trazida por Oliveira e Pereira (2006) na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, refere-se sobre essa possibilidade de pensar que o professor se constitui docente ao longo de sua história de vida, dentro de um processo que experimentando e refletindo sobre sua prática produz um modo de ser singular na profissão.

Considerando a complexa trama desse processo de constituição do ser professor, e observando essa construção vivenciada pelo professor universitário, se torna pertinente questionar: Qual é a realidade deste docente? De que forma são enfrentados os desafios e exigências que esta profissão, no espaço do ensino superior, apresenta?

Ao situar a realidade desse profissional, percebemos que suas funções dentro da universidade ultrapassam o exercício da docência. Ser professor de ensino superior atualmente requer o desempenho de funções que foram se tornando cada vez mais complexas devido às novas condições de trabalho, dentre elas destacam-se: a massificação de estudantes, incorporação de novas tecnologias, a lógica de uma produtividade desenfreada, programas interinstitucionais, intercâmbios, etc. Além dessas atribuições, deve-se destacar três funções que são desempenhadas pelos docentes: o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração.

Os professores desempenham inúmeros papéis e realizam muitas tarefas dentro do contexto universitário, e é possível reparar que muitas vezes a docência deixa de ser prioridade, para que outras funções passem a ter mais destaque. Teoricamente o trabalho docente deveria ter maior evidência, pois é aí que se concentra a tarefa formativa da universidade, uma das grandes finalidades do ensino superior.

Zabalza (2004) defende a idéia da profissionalização e acredita no ensino, como uma atividade, que requer conhecimentos específicos, formação, reciclagem visando à atualização constante do professor, bem como, demanda uma atividade interativa realizada com determinados sujeitos, nesse caso os estudantes, cujas características e disposição são muito variadas. Afirma que o ensino

é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da

maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc.(ZABALZA, 2004, p.111)

A docência como atividade profissional requer, além do conhecimento dos conteúdos, a capacidade de resolver os problemas; analisar a melhor maneira de aproximar-se de um dado conteúdo, bem como de abordá-lo; selecionar as estratégias metodológicas mais adequadas e os recursos que possam ajudar na construção da aprendizagem por parte do aluno; conhecer os alunos, as características apresentadas por eles e identificar o que eles sabem referente à disciplina; estabelecer uma boa comunicação com os estudantes; proporcionar um espaço em que haja o diálogo e que eles sintam-se a vontade para expressarem-se; ter a capacidade de estimulá-los a pensar, a aprender e a trabalhar em grupo, etc. (Zabalza, 2004).

Torna-se claro que para enfrentar as demandas que o cotidiano docente no espaço da universidade apresenta, os saberes pedagógicos devem possuir um destaque e serem incorporados nas práticas desses professores. Não defendo que os saberes da experiência e dos conhecimentos específicos não devam ser valorizados, até porque eles são fundamentais na construção do processo do ser professor, mas que eles integrem-se aos saberes pedagógicos e que todos, juntamente, façam parte do repertório de saberes dos docentes universitários.

Oliveira (2006) defende essa idéia de que a construção do ser professor não ocorre em um determinado lugar e espaço, mas sim que esse processo acontece desde o momento que entramos em uma sala de aula como alunos, nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entrar nela.

Existe uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação e estas imagens configuram os saberes dos docentes que através de uma reflexão e do entrelaçamento de outros saberes, dos conhecimentos específicos e pedagógicos, vão permitindo que este professor construa sua maneira de ser e de agir na profissão. Dessa forma, Oliveira (2003, p. 383) afirma: “Aprender a profissão docente não ocorre em um único espaço, nem mesmo em um único tempo: há um repertório de saberes pedagógicos, de saberes experienciais, de saberes profissionais que precisam ser sistematizados”.

Ao falar sobre as questões que envolvem a construção do ser professor, a realidade da docência universitária, o papel atribuído a este docente levando em consideração os processos de aprendizagem dos alunos, os saberes indispensáveis ao seu exercício, bem como todo o contexto social que envolve a educação superior, torna-se pertinente a reflexão em torno do campo da pedagogia universitária.

A pedagogia universitária se mostra ainda como um campo em aberto, que necessita afirmar sua força e ser reconhecida como um aspecto fundamental para o exercício da docência na educação superior. Cunha (2009) ao refletir sobre estas questões, mapear alternativas, compreender trajetórias, motivações, pressupostos e práticas que vem sendo desenvolvidas, considera urgente a discussão sobre a pedagogia universitária como um campo de produção de conhecimento e lugar de formação.

A autora indica uma fragilidade epistemológica e cultural desse campo, apontando para o fato de que os conhecimentos que fazem parte de sua estrutura são poucos valorizados, pelo motivo das condições históricas da docência que se estruturam em saberes do senso comum e na idéia de que se aprende a ensinar ensinando.

Um aspecto importante a se considerar quando falamos sobre a pedagogia universitária é que esta se constitui na complexidade dos saberes da docência e práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, considerando suas especificidades (ISAIA e BOLZAN, 2009). Dessa forma, a docência universitária atua em geral sobre um campo profissional instituído e é dele que decorre prestígio e o valor do campo científico do qual representa.

Cunha (2009, 2004) propõe a compreensão de que temos na universidade a exigência de pensar em múltiplas pedagogias e delas são requeridas um diálogo com a cultura da área e as estruturas de poder que estruturam os saberes profissionais. O professor universitário neste cenário se constitui tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho e a lógica “quem sabe fazer/sabe ensinar” sustentando suas práticas.

Ainda sobre a questão dos conhecimentos socialmente legitimados é possível constatar que os cursos universitários que formam distintas carreiras profissionais

apresentam diferentes decisões curriculares e pedagógicas relacionadas e influenciadas pelo mercado de trabalho, pelo campo econômico- social e pelo poder da profissão na sociedade. Dessa forma, constatando que a universidade não é um campo neutro na estrutura de poder da sociedade, Cunha (2004, p.527) afirma que costuma-se esperar dos docentes “um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática”.

Com os conhecimentos específicos assumindo um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico na formação dos professores, em especial na docência universitária, esta afirmação se torna ainda mais relevante pelo fato de que o campo epistemológico da pedagogia sempre focou seu olhar para a criança, e de forma simplificada honrou a origem de sua palavra que vem do vocabulário grego *paidós* (criança) e *agogé* (condução), produzindo uma imagem social contrária de sua complexidade e amplitude.

É intrínseco nos cursos de pedagogia a relação da educação com a criança, sendo que o foco da formação é na direção da docência em educação infantil e anos iniciais da escola básica. Tomando como base o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria, observa-se que a formação desse profissional o habilita para trabalhar especificamente no âmbito escolar, atuando nas funções tanto de magistério da Educação Infantil, Anos Iniciais, como na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Tendo como exemplo este curso, percebe-se que não existe um entendimento que as pedagogias são múltiplas e demandam focos diversos na formação do profissional, dessa forma, mais uma vez constatou-se a fragilidade da pedagogia universitária, como ainda um campo não reconhecido pela sua importância para o exercício da docência na educação superior.

A pedagogia universitária precisa ainda ser desdobrada em sua aplicabilidade às práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes cursos, assumindo que ensinar a aprender uma profissão exige competências, habilidades e atitudes diferenciadas daquelas que o profissional desenvolveu em seu perfil profissiográfico inicial e que lhe credenciou a ensinar essa profissão. (MACIEL, 2009, p.65)

Diante dessa possibilidade de se considerar uma pedagogia universitária na formação do docente de ensino superior, é inadmissível, conforme afirma Leite (2007) que a universidade, reconhecida como um lugar de formalização de saberes profissionais, aceite no seu interior o exercício da docência sem a existência de um conhecimento pedagógico-didático que a própria instituição reconhece como necessário para o trabalho como professor nos outros níveis de ensino. Neste sentido, a autora percebe que se torna imprescindível a formação para o exercício da docência que vá além dos relativos campos disciplinares a que cada docente se encontra vinculado, e permita aos professores indagarem criticamente sobre suas práticas, redimensionando e resignificando o lugar da formação do professor universitário.

Em consenso com as idéias de Maciel (2009) e Leite (2007) acredito que é urgente a necessidade de considerar a pedagogia universitária como um campo fundamental para o exercício da docência no ensino superior. Essa (res)significação da prática docente exigirá rupturas e enfrentamento das contradições inerente à realidade dinâmica que envolve esse profissional, no sentido de repensar as bases formadoras iniciais, bem como, a valorização das titulações acadêmicas como condição para o desempenho da docência nas universidades.

Enquanto essa mudança não ocorre, a carreira do professor universitário ainda se estabelece na perspectiva de que sua formação requer esforços apenas na dimensão científica, materializando-se nos cursos de pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado. Dessa forma, observa-se que o contexto da universidade atribui à pesquisa o fundamental papel na qualificação da docência, considerando as competências próprias de um pesquisador altamente significativas ao docente.

As competências exigidas de um pesquisador não contemplam os saberes da docência, o que resulta em obstáculos para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e até mesmo desestimula o professor a essa função. Essa contradição referente à formação e atuação ainda traz conseqüências na relação pedagógica com os alunos, pois o docente sem um conhecimento para ler o contexto, identificar os alunos, conhecê-los para que se possa agir conforme suas características e necessidades acaba por não manter um diálogo com estes, desconsiderando o ensino como uma atividade dinâmica e interativa.

Essa dialética pesquisa/docência é visualizada no progresso pessoal e profissional dos docentes universitários, e Zabalza (2004) apresenta uma discussão em torno dessa questão que é enfrentada pelo professor como um dilema. Em relação ao conceito de dilema, o autor define-o como uma situação complexa e dicotômica, na qual os pólos que o compõe são posições legítimas, mas, na medida em que negam o outro pólo, são insuficientes ou impróprios. Neste caso, sua solução seria a busca por um equilíbrio e a consideração de outros elementos da situação que lhe dão sentido.

Dessa forma, ao examinar a relação que a pesquisa e a docência possuem na atividade profissional do professor, considera-se esta como um dilema a ser enfrentado por este profissional, pois é fundamental que os docentes universitários pesquisem, mas isso não é funcional para sua tarefa de formador, não contempla o sentido formativo da universidade e se distancia das incumbências que a docência demanda.

A cultura universitária direciona um maior *status* acadêmico à pesquisa, transformando-a no componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário. Evidencia-se no contexto acadêmico, que a pesquisa tem um grande incentivo por parte dos professores e que, geralmente, o destino dos investimentos para a formação do pessoal acadêmico é orientado principalmente para a formação em pesquisa.

O investimento em pesquisa se reverte na qualificação docente, gera mérito acadêmico, bem como, traz benefícios econômicos e profissionais. Além dessa questão, ao se falar sobre os critérios de avaliação dentro da universidade estes se referem quase que exclusivamente à atividade dos professores como pesquisadores (número de artigos publicados em revistas, número de trabalhos apresentados em congressos, enfim, produção e publicação em sua área de investigação.).

De acordo com essa realidade, e buscando entrelaçá-la com as narrativas dos professores participantes dessa investigação, trago as significações em relação ao desenvolvimento profissional do docente universitário descritas por eles. Neste relato eles problematizam essa contraditória relação de pesquisa e docência, os critérios que são levados em conta na carreira desse docente, bem como expõem suas angústias, seus questionamentos e sugestões.

No relato, o Professor Observador, traz sua percepção em relação ao desenvolvimento profissional do docente universitário e afirma que ao tornar-se professor de ensino superior é necessário agir conforme as normas de ascensão de carreira que seguem de acordo com os critérios estabelecidos pela CAPES⁴, que exige dos docentes grande produção científica e um padrão de excelência na pós-graduação.

Ainda em relação a questão que traz para o debate o desenvolvimento profissional, o Colaborador A apresenta uma discussão em torno de que ser bom pesquisador não substitui, não se iguala e não garante uma boa docência, isso por que os objetivos, habilidades, mentalidade, atuação específica são diferentes. Essa afirmação se apóia em sua experiência com os seus professores de graduação, e no seu relato declara,

“Vejo na minha formação, passei por professores, que eram ótimos pesquisadores, mas ao entrar em sala de aula, pra eles era um ‘parto’ [...] só que aí tem o outro lado, que é o professor de carreira, que adora ser professor, se dedica, planeja a aula, mas ele não quer pesquisar, naquela pesquisa que tem que publicar em revista qualis A, qualis B, por que para ti fazer um artigo em qualis A e B, tem que ter certo esforço e tempo.” Professor Observador – Colaborador A

Por entre essa discussão é que Professor Observador afirma o dilema da pesquisa e docência no desenvolvimento do docente de ensino superior e o quanto a pesquisa é valorizada no âmbito da universidade, enquanto a docência é deixada de lado por muitos professores.

“O que é valorizado hoje em dia na formação profissional é o lattes. Ninguém quer saber se tu és um bom professor, por que isso não dá lattes, não conta no lattes [...] como valorizar esse trabalho de ser só um bom docente? Por que tu não pode ser um bom docente? Tua valorização será direta em relação aos teus alunos [...] só que em relação aos teus pares tu não é nada, tu é importante para teus alunos mas, perante teus pares tu some, por que teu lattes some”.

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Apresenta-se, assim, uma grande contradição vivida por esse professor que ao querer buscar um destaque em sua profissão deve direcionar-se para o rumo da pesquisa, da produção científica, afirmando ainda mais a investigação ao invés da função de docente. Dessa forma, este professor questiona-se em relação a sua docência e aos seus alunos, já que a dedicação a pesquisa é fundamental para sua ascensão na carreira: Como iria conjugar estas duas funções? Como ser brilhante nas duas carreiras já que cada uma exige conhecimentos específicos diferentes?

Ao buscar respostas a esses questionamentos, o Professor Observador, evidencia que a formação profissional nessas duas carreiras, de pesquisador e de professor, tinha que ser diferenciada em termos de avaliação, no caso, aqueles que tendem mais para o viés da pesquisa, criar critérios determinados para esta função e aqueles que se direcionam mais para a docência, designar critério próprios. Trazendo essa alternativa diante do dilema pesquisa/docência, o professor logo afirma que, além da função de docente, a pesquisa deve fazer parte de seu trabalho, mas que a valorização e o reconhecimento, entre ambas as funções, devem ocorrer de forma igualitária, tanto para aquele que é um bom pesquisador como para aquele que é um bom professor.

Trazendo as narrativas dos outros colaboradores em relação à questão sobre o desenvolvimento profissional do professor universitário, o Professor Autor, afirma:

“o que eu gostaria é que tivesse um reciclanato, por que eu acho que a gente tem que ter um senso crítico e de tempos em tempos tu vais lá, te matricula e vê o que está acontecendo de novo, aprende uma tecnologia nova, algo novo, que tu podes aplicar”. Professor Autor – Colaborador B

Dessa forma, percebe-se que este docente possui uma consciência de que sua formação deve ser constante, distanciando-se da lógica do professor universitário como “detentor de saber” e do ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado.

O contexto global, atualmente, apresenta grandes mudanças relacionadas ao avanço científico-tecnológico, a alteração na organização do trabalho (processo produtivo), à sociedade de informação, aos processos de globalização da economia e alteração da relação dos sujeitos com o conhecimento que afetam diretamente a

organização das instituições de educação superior, e conseqüentemente, o trabalho a ser realizado pelo professor universitário. (PACHANE, 2009).

Assim, possuir a consciência da busca por uma constante formação e atualização, indicada pelo professor Colaborador B, se mostra como um componente essencial dentro desse contexto que exige do docente, segundo Pachane (2009), “ousadia de inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se e correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também desvencilhar-se da racionalidade única”. (apud Castanho, 2000, p.87).

Trazendo também a percepção do Professor Humanizado, ao descrever como imagina o desenvolvimento profissional do docente universitário, este defende a pesquisa em mestrado e doutorado como fundamental na carreira desse profissional. Acredita que é importante que se tenha um nível de qualificação, em pós-graduação, para atuar nas três funções destinadas ao trabalho desse professor: ensino, pesquisa e extensão. Deste modo, a realização de mestrado e doutorado possibilita a experiência com a pesquisa, aprofunda assuntos que a graduação aborda de forma superficial, bem como, permite expandir as fontes e referenciais, oportunizando aos alunos uma visão mais ampla em termos de conteúdo.

Em relação às funções desempenhadas pelos docentes universitários pode-se dizer que a investigação e a docência são àquelas que os professores dedicam mais tempo e esforço. Mesmo usando o termo “docência” para designar o trabalho do professor universitário, deve-se ter consciência que eles desempenham um conjunto de funções que ultrapassam o exercício desta. Além do ensino, pesquisa, extensão, as tarefas administrativas compõe as funções determinadas a estes profissionais, que lhe exigem tomadas de decisões sobre currículo, políticas de pesquisa, financiamento, em seu departamento, em diversos setores institucionais e também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e avaliação (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010)

García (1999) aborda os papéis e funções do professor universitário e afirma também que a docência e a pesquisa não são as únicas tarefas desempenhadas por este profissional, mas são as que estes mais se dedicam. Em relação à docência na

universidade este autor acredita que esta não deve limitar-se à atividade do professor em sua classe, mas que deve ser considerada os contextos que influenciam a decisão de como, quando e por quem será trabalhado o ensino e de que forma, quais objetivos e com que finalidade este será abordado.

Em relação ao exercício da docência, Pimenta e Anastasiou (2010) defendem que esta prática requer:

- a) Domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade) a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar a documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;
- b) Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) Propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) Integrar a atividade de investigação à atividade de ensino do professor, o que supõe um trabalho em equipe;
- e) Buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- g) Procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p.103-104).

Em paralelo com essa função de ensinar, encontra-se a pesquisa, na qual o professor aprofunda o conhecimento da sua área específica de estudo. Esta atividade deveria, conseqüentemente, repercutir no ensino desse professor, familiarizando os alunos com os problemas, questões e perspectivas atuais de um assunto, bem como o rigor do conhecimento produzido que envolve uma investigação.

Essa relação entre investigação e docência, segundo García (1999) deve ser fluída e estável, mas se observa um afastamento dessas duas funções no trabalho do professor universitário e uma possível leitura sociológica e até mesmo psicológica

é oferecida por esse autor para que seja possível responder a estas questões. Destacando os aspectos sociais, García (1999) afirma que o prestígio, o reconhecimento desse profissional e suas recompensas intrínsecas e extrínsecas são proporcionados exclusivamente pela atividade de investigação, portanto, aquele professor que não investiga teria um menor reconhecimento institucional e prestígio social do que aquele que dedica seus esforços na direção da pesquisa.

Já uma segunda explicação para o fato do distanciamento das funções de investigação e docência no trabalho do professor universitário é que para este docente que inicia nessa profissão, a pesquisa torna-se um sinônimo de estabilidade, pois é através do doutoramento e o acesso ao funcionalismo público que este professor se efetiva e garante seu espaço no contexto universitário. Somase a esta situação, de acordo com Cunha (2010), o fato de que jovens docentes, em geral, não possuem experiências de trabalho em seu campo profissional, sendo esta condição pouco constatada como um requisito ao ingresso na carreira, acarretando a carência de conhecimentos e saberes no campo experiencial da profissão.

Sendo assim, verifica-se que, tanto nesses jovens docentes, que possuem essa carência de saberes experienciais, quanto naqueles professores que possuem experiências significativas em sua profissão juntamente com anos de estudos em sua área específica, há o predomínio de um despreparo e um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, tanto o fato da separação das funções do professor – docência e investigação –, quanto à questão da falta de formação pedagógica na atuação dos docentes de ensino superior, são fatores que trazem conseqüências graves na qualidade de ensino nesse nível. Devido a estas demandas que são postas sob a responsabilidade desses profissionais, a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior vem sendo discutida e impulsiona estudos e pesquisas nesta área. Pimenta e Anastasiou (2010) referem-se ao documento da Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma perspectiva docente, realizada em Paris, no ano de 1997, promovida pela Organização Sindical Internacional da Educação para elucidar o quanto as preocupações com temas referentes ao campo educacional entraram para o centro de debates na discussão sobre a docência universitária, discutindo principalmente

a qualidade da educação, a educação à distância e as novas tecnologias, a gestão e o controle do ensino superior; o financiamento do ensino e da pesquisa; o mercado de trabalho e a sociedade; a autonomia e as responsabilidades das instituições; os direitos e liberdades dos professores do ensino superior; as condições e trabalho; entre outras. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p.38)

Quando as discussões são direcionadas às questões da docência do professor universitário, também concentra-se nesse assunto a dimensão formativa da universidade e, conseqüentemente, o que se espera desse docente como um formador de outras gerações. Não se pode negar que as demandas e expectativas dos indivíduos e da sociedade modificaram-se de forma substancial, sendo que podemos perceber inúmeras denominações a esse momento histórico na qual estamos vivenciando: sociedade do conhecimento, da aprendizagem, da formação, etc.

Essa presença universal das questões formativas, da importância dada à formação e o conhecimento neste contexto atual em que vivemos trouxeram efeitos relevantes na própria concepção de formação, na sua localização na estrutura social e nas suas estratégias de implementação. Zabalza (2004) afirma que esta realidade influenciou de forma direta a concepção e a função a ser exercida pelas universidades e também pelos demais centros formativos nesse novo cenário.

No contexto atual, a consciência de que a formação é imprescindível resultou na busca incessante pela educação superior e a incorporação desta ao planejamento de vida dos indivíduos. Cada vez mais se vê números altíssimos de candidatos ao vestibular estudando constantemente pela busca de uma vaga nas instituições de ensino superior, pelo fato de terem a consciência de que serão grandes as dificuldades em entrar no mundo do trabalho se não se atingirem um bom nível de instrução.

Nesta sociedade percebe-se valores, objetivos, desejos que se direcionam na compreensão desta formação, que torna-se constante e fundamental na definição dos projetos de vida, na dinâmica social e profissional do meio em que vivemos. Questão que se elucida ao observar as famílias destinando um percentual significativo de seu orçamento à formação de seus filhos; os políticos avaliando a formação como um investimento em capital humano; os trabalhadores tendo a

percepção de que suas atividades demandam uma formação constante para que estes não se desatualizem e mantenham-se sujeitos competentes em suas tarefas. Fatos estes que observa-se constantemente em nossa sociedade, da qual fazem perceber o quanto a formação e a busca pelo conhecimento tornam-se fatores indispensáveis na atuação e destaque profissional.

É possível constatar que se produziu certo vazio em relação ao significado ligado à idéia de formação, pois em anúncios das empresas, informes, propagandas percebe-se o quanto é atribuído a esse conceito de formação qualquer curso de final de semana ou até mesmo um encontro que implique na comunicação de certa informação. Sendo assim, percebe-se que a formação é definida, em muitos casos, mais pelo o que se ofertou do que pelo efeito real que exerceu sobre as pessoas que se beneficiam dela. (ZABALZA, 2004)

O autor defende que a importância da formação deriva da necessidade vinculada ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, sendo esta entendida em um sentido global que permite novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e enriquecimento das experiências. Portanto, se faz necessário que a universidade, considere em sua missão formativa questões referentes às expectativas dos estudantes, bem como, seu compromisso institucional, as funções que a sociedade dela espera, as linhas de atuação que o próprio corpo docente incorpora em seu projeto formativo, etc.

A partir dessa discussão, Zabalza (2004) afirma que a ação universitária deve garantir aos seus alunos uma formação que considere dimensões, das quais são trazidas para o debate em forma de questionamentos:

Dimensão geral pessoal. A pergunta vinculada a essa dimensão é: o que estamos oferecendo a nossos estudantes em relação ao seu desenvolvimento pessoal? Além do crescimento que é produto da idade, podemos constatar que os alunos estão amadurecendo, tornando-se mais seguros, mais responsáveis, mais comprometidos? [...]

Aprimoramento dos conhecimentos e das capacidades dos indivíduos. Da mesma maneira, podemos perguntar: o que aprenderam de novo durante esses anos de universidade? [...] De fato, que competências assumiram? Que dimensões do perfil profissional, para o qual se prepararam, não foram supridas?

Referências ao mercado de trabalho. Insistir na dimensão global da formação não implica, em absoluto, esquecer que a universidade assume uma responsabilidade fundamental na formação e credenciamento dos profissionais. Por isso nos questionamos: o que proporcionamos de significativo para eles em relação à inserção no mercado de trabalho ou à ascensão profissional? (ZABALZA, 2004, p.44-45)

Dentro dessa realidade que inevitavelmente liga a universidade ao caminho da formação e do conhecimento, a tarefa do professor universitário também se orienta nesse sentido e função formativa. O que se espera do professor universitário? A partir das discussões propostas em relação a função formativa da universidade, o professor deve desempenhar seu trabalho partindo da concepção de um formação mais flexível, na visão do desenvolvimento global da pessoa, centrada na capacidade de adaptação a situações diversas e na solução de problemas, potencializando a maturidade do indivíduo e sua capacidade de compromisso social e ético (ZABALZA, 2004).

Referente a essa discussão, dou destaque ao questionamento que propôs aos colaboradores da pesquisa trazerem suas concepções em relação ao papel da universidade na formação das novas gerações. O Professor Observador em sua resposta naturalmente transferiu a si mesmo a responsabilidade de formação das novas gerações, trazendo uma discussão quanto o seu papel dentro da universidade.

“Tem aquela coisa de compromisso social que é muito interessante que tu tem quando tu assume essa posição (professor universitário) [...] Os alunos se tornam, com o decorrer da tua carreira, o teu motivo de ver a coisa modificar [...] Pra mim o estudo é uma forma de emancipação [...] Je que fiz uma formação toda dentro de uma instituição pública, tu fica naquela coisa: qual é o retorno que você vai dar pra sociedade? [...] você está ocupando um lugar que poucos ocupam, e qual é sua função social? Depois que você sai daqui, qual é a retribuição que você dá pra sociedade? Então quando você vira professor parece que isso fica mais intrínseco. Qual é tua contribuição pra sociedade? A sociedade ajudou a te formar, agora tu vai ser um formador da sociedade, então qual é teu papel social nesta formação? Professor Observador – Colaborador A

O Professor Autor em sua resposta também de forma natural discorre sobre o seu papel na formação de novas gerações e afirma:

“Eu penso que nós professores temos um papel também de formar um cidadão, eu não acredito na formação exclusiva do técnico, entendestes?! De formar um dentista técnico, um enfermeiro técnico, um terapeuta ocupacional técnico, um educador físico técnico, acho que a gente tem que formar um cidadão [...] Assim eu penso que de tudo que é correto para mim, do que é tido como correto pela sociedade em geral, embora, por mais hipócrita que ela seja, eu procuro sempre passar conceitos de ética na profissão [...] Eu procuro sempre mostrar que o que eles precisam fazer é uma faculdade bem feita, sair sabendo o que as disciplinas oferecem e que eles estão trabalhando com seres humanos”. Professor Autor – Colaborador B

Percebe-se que os professores levam em conta em seu trabalho na universidade o ensinar indo além da área de conhecimento específico para a preparação do exercício de atividades profissionais, compreendendo questões éticas e possuindo uma sensibilidade no sentido de conhecer o universo cognitivo e cultural dos seus alunos.

Nesse sentido, ainda o colaborador B, refere-se nesta questão sobre a imaturidade dos estudantes que estão chegando à universidade e afirma:

“[...] eu já dou aula há 14 anos, já é um tempo. São duas gerações diferentes, eu peguei o final da geração X, que eu sou da geração X, e peguei a geração Y toda, há diferença. Naquela época eu não sei se os estudantes eram mais tolidos, não podiam se expressar tanto, não tinha tanto aporte tecnológico, essa sedução consumista que a agente tem hoje em dia, havia mais comprometimento [...] Vejo que falta maturidade, por que eu me lembro que antigamente, no mesmo conteúdo, o pessoal tinha uma, certa, noção, as perguntas não eram perguntas tão infantis.” Professor Autor – Colaborador B.

Na concepção do Professor Humanizado em relação ao papel da universidade na formação das novas gerações este afirma que a universidade possui um papel fundamental:

“Sou um acreditador fortíssimo, por que eu olho no meu caso, por que se não fosse a universidade eu não tinha deslanchado profissionalmente, a universidade me abriu os horizontes, foi na universidade que eu fiz a graduação, o mestrado e o doutorado. Então a universidade é a mola propulsora que acredito que emancipa o homem [...] A universidade tem o papel de abrir horizontes, de mostrar que além do nosso ‘mundinho’ existe muito mais coisas, todo o conhecimento, as teorias, o importante relacionamento que a gente tem entre os colegas, com os professores, a mudança que a gente tem que fazer, por que às vezes tem que sair de casa pra poder ir pra uma universidade em outra cidade, isso é importantíssimo [...] emancipar a pessoa, crescer, amadurecer, evoluir, sair de casa e ter que enfrentar os desafios sozinho” Professor Humanizado – Colaborador C

A idéia da educação como forma de emancipação, como meio de intervenção ao mundo e como possibilidade de crescimento é defendida pela consagrada obra de Paulo Freire (1996), *Pedagogia da Autonomia*, na qual traz uma discussão em relação aos saberes inerentes a prática educativa. O autor defende uma educação libertadora que ajuda o educando a entender-se como cidadão criador e transformador do que o rodeia, afirmando que na docência

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. (FREIRE, 1996, p.53)

Ainda nessa obra, defende que o ensinar exige um comprometimento por parte do educador que ao envolver-se nesse processo de ensino-aprendizagem revela sua maneira de pensar, ser e agir. O docente ensina tanto pelo que sabe como pelo que é, portanto a dimensão pessoal torna-se evidente em sua prática e interfere na maneira de ensinar designando um estilo próprio de ser professor conforme a personalidade, valores e princípios pessoais.

Em relação a dimensão pessoal, Zabalza (2004) traz uma discussão e considera dois aspectos importantes quando aborda esse assunto, a satisfação

pessoal e profissional e a carreira docente. Analisa que o crescimento da satisfação dos professores torna possível um aprimoramento nos processos formativos que ocorre dentro da universidade.

Considerando a organização educativa desta instituição com uma forte tendência para o lado individual, é necessário que se promova os aspectos da satisfação pessoal, sendo assim, o autor propõe que as universidades deveriam atender mais essas questões que estão relacionadas com a pessoa do professor e suas necessidades de reconhecimento, expectativas de formação e envolvimento em responsabilidades. Isso de alguma forma iria enfraquecer os efeitos da desmotivação que a docência costuma gerar com o passar do tempo ou devido às complexas situações de ensino aprendizagem que se colocam aos professores que, na maioria das vezes, ocasionam desgaste e frustrações.

Zabalza (2004) ainda ao falar sobre as questões de satisfação na docência, refere-se à resultados de pesquisas que tratam sobre as percepções que os professores e os alunos têm sobre o ensino, constatando que as instituições universitárias devem levar em consideração o tempo dos docentes, os fatores que possam influenciar em sua satisfação e também as perspectiva dos alunos. Concordando com tais questões, o autor partilha da idéia de que a satisfação das necessidades individuais é um fator determinante no próprio exercício profissional e também nas percepções e atitudes referente aos alunos.

Considerando a questão do tempo dos docentes trazida na discussão, o Colaborador A refere-se a esta afirmando que sente grandes dificuldades para se dedicar em programas de formação oferecidos pela universidade, no seu caso o CICLUS, da qual participou, devida as variadas atribuições que o exercício da docência universitária exige. Por esse motivo, acaba priorizando às questões que lhe são determinadas, deixando sua formação em segundo plano.

“O problema todo, sabe o que é? [...] é nós termos tempo pra fazer as coisas. Tu vai pegar essa vida tão agitada e corrida [...] como é que tu vai arrumar o tempo pra fazer isso? Tu não tem o tempo, tu não consegue parar. [...] a medida que eu fui tomando funções eu não consigo arrumar tempo e vir fazer isso entendeu? Se tu tem que optar entre A e B, tu faz a coisa que é obrigada e o que não é tu vai deixando.” Professor Observador – Colaborador A.

O Professor Humanizado também compartilha dessa idéia da falta de tempo devido à grande quantidade de trabalho que é atribuído ao docente, dentre elas, aulas para preparar, provas para corrigir, pesquisas para serem realizadas, grupo de estudos, congressos, convênios, etc. Então, são tarefas que devem ser desenvolvidas pelos professores o que forçosamente acabam por deixar questões que não lhes são obrigatórias em segundo lugar.

Neste caso, os três professores colaboradores defendem a idéia de que os programas de formação que são oferecidos pela universidade aos seus docentes sejam, de fato, integrados à estrutura oficial de avaliação da universidade para que efetivamente sejam valorizados.

“Se for pela livre espontânea vontade do professor eu acredito que ele não participa, ele vai participar uma ou duas vezes e acaba depois se perdendo isso, por que ai acaba parecendo outras tarefas, outras incumbências [...] sempre tem uma coisa importante, sempre tem uma publicação mais importante e ela vai ficando, então por isso que talvez esse programas que foi criado, o CICLUS, tu vê que ele tem uma estrutura muito boa, só que por que o programa não avançou? E talvez vá se fazer um novo experimento de avançar? Mas como é que se faz esse avanço? Sem criar obrigação do professor, sem fazer aquela cartinha: ‘ó professor tu tens que comparecer’. Não sei se tem esse mecanismo” Professor Observador – Colaborador A

“Eu acredito que nada sem uma certa regra não funciona. Tem que ter regras, pois por mais frouxo que seja o sistema, tem que ter regras, e o que eu notei no CICLUS é que faltou um pouco de rigidez. Talvez por que todo mundo fosse professor, vamos deixar o negócio meio descontraído, e eu acho que isso prejudicou o programa.” Professor Autor – Colaborador B

“Acho que o CICLUS foi importante e na minha opinião ele tem que ser de fato obrigatório, é uma incoerência, mas tem que ser obrigatório. Quem não tem formação na área pedagógica e é grande parte dos professores que não tem formação, se não for obrigatório não vai, por que acha que é uma perda de tempo [...]pelo menos obrigado a gente se depara com o conhecimento que a principio não queria, por exemplo, eu não deixaria de fazer as minhas coisas pra entrar nisso aí,

mas já que tenho que estar nesse espaço, vamos aprender alguma coisa” Professor Humanizado – Colaborador C.

O tempo é um fator que determina a ação dos professores universitários, pois, devido ao grande número de tarefas, este direciona seu trabalho para fatores que os fazem progredir em sua profissão e que lhes dão maior *status* em sua carreira, neste caso, produção científica e as pesquisas desenvolvidas em sua área. A formação, no sentido aos aspectos atrelados à docência, não é conferida a devida atenção.

De acordo com essa discussão, Zabalza (2004) defende que é delicado supor que um professor modificará seus padrões de atuação pelo fato de que uma exigência formal lhe foi imposta ou por que tenham adotado critérios de cumprimento obrigatório à algumas funções. Nesta perspectiva afirma

À medida que as decisões de trabalho facilitam ou dificultam a possibilidade de que os docentes (também os estudantes pelas mesmas razões) possam realmente satisfazer suas próprias necessidades pessoais, incluindo a de fazer o trabalho da maneira que considerem mais adequada, isso se transforma em um elemento-chave para o aprimoramento. (ZABALZA, 2004, p.135).

Em relação à carreira docente, o autor define esta sob duas perspectivas distintas: a carreira acadêmica, que envolvem os estágios formais e estruturam o processo para atingir um *status* profissional, ligando-se ao reconhecimento institucional e ao salário; e a carreira profissional que refere-se aos momentos pelos quais os docentes passam até alcançar a plenitude em sua carreira e destina-se à auto-estima e à identidade deste profissional.

Na carreira acadêmica é possível perceber a existência de fases de progresso e os devidos incentivos em forma de reconhecimento correspondentes a estas etapas de ascensão profissional. Esses estágios profissionais vão se concretizando à medida que vão se reunindo os requisitos exigidos, o que muitas vezes desencadeiam em alguns problemas referentes ao distanciamento dos critérios de promoção em relação às questões básicas da atividade docente e uma dicotômica relação entre a universidade quanto aos critérios e às possibilidades de promoção oferecida aos seus professores.

Zabalza (2004) traz uma leitura da carreira docente no ensino superior na Espanha e faz alguns apontamentos referentes a esta quanto seu ingresso, estabilidade e promoção. Salaria que a tese de doutorado foi se consagrando como base de incorporação à carreira docente; os mecanismos básicos para a promoção estão vinculados a produtividade científica dos professores, sendo que a docência nesse âmbito é colocada em segundo plano; a questão docente na universidade não possui espaço em relação ao ingresso, promoção e os critérios de produtividade não são colocados apenas aos professores, mas sim para a universidade em modo geral (verbas por contratos e pesquisas, convênios, patentes, etc.)

Diante dessa realidade, o Brasil e suas universidades apresentam um contexto semelhante quanto ao funcionamento de ingresso e promoção de seus docentes. E nessa dicotômica relação que se estabelece entre pesquisa e docência, um dos sujeitos colaboradores afirma:

“eu fui criado pra ser um pesquisador, entendeu? É aí que tá, tu és criado pra isso. Tu vai ser professor por consequência tá, mas tu és criado pra ser um pesquisador, por que tu fazes uma pesquisa de mestrado, uma pesquisa de doutorado aí depois tu vai dar aula pros alunos. No fundo, no fundo, tu quer fazer pesquisa ou quer dar aula? É uma interrogaçãozinha bem interessante que fica”.
Professor Observador – Colaborador A

A possibilidade de um cruzamento ou complementação entre ambos os campos, docência e pesquisa, não se mostra efetiva nos espaços universitários, o que sinaliza a constituição de dificuldades na construção de uma identidade. O que é possível confirmar no relato do Professor Observador, pois nele é questionada qual atividade quer-se dedicar e não se evidencia a possibilidade de um entrecruzar desses dois campos.

A carreira profissional faz parte da construção da identidade docente, da qual engloba os momentos iniciais, como professores substitutos, assistentes, até alcançarem a maturidade dessa profissão. Diversos enfoques são dados aos trabalhos que enfatizam esta questão de desenvolvimento profissional, da qual são identificadas várias fases pela qual os professores vão passando ao longo de sua carreira.

Huberman (1995) pretende compreender o destino profissional dos professores e as determinantes deste propondo algumas fases. Diante a este debate consagra alguns questionamentos que regem seu estudo e permeiam a discussão, dentre eles:

Será que há 'fases' ou 'estágios' no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmo acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira? (...) Que imagens essas pessoas têm de si, como professora, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira?(...) As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? (...) Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? (...) (HUBERMAM, 1995, p. 35-36)

Na busca por respostas a estes questionamentos tenciona seus esforços em estruturar o ciclo da vida profissional, na perspectiva da carreira como “um percurso de uma pessoa numa organização (ou uma série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 1995, p. 38).

O desenvolvimento da carreira é visto como um processo e não como uma série de acontecimentos lineares, da qual se vai passando uma fase e depois outra, de maneira consecutiva e fixa. A possibilidade da construção de um ciclo de vida profissional não significa que os “estágios” propostos sejam vividos pela mesma ordem, e nem que todos eles precisamente sejam vivenciados. Existe a consciência de que essa construção é uma consideração aproximativa e depende das circunstâncias específicas do ambiente em que se desenvolve o trabalho de cada um.

Inicialmente, encontra-se no ciclo de vida profissional do professores (Huberman, 1995), a fase de Entrada na Carreira (Exploração), que se trata dos primeiros três anos de ensino, e pode ser caracterizada pelo estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. O primeiro se caracteriza pela confrontação inicial da complexa situação da atividade docente, em contrapartida, o segundo se traduz pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a responsabilidade de compor um determinado corpo profissional. Essas etapas podem ser vividas em paralelo, em

que o segundo aspecto permite a tolerância do primeiro, mas verifica-se também a existência de perfis com um só destes componentes (sobrevivência ou descoberta).

Posteriormente à etapa de Exploração, se faz presente a fase de Estabilização, que envolve uma escolha subjetiva, um comprometimento definitivo e um ato administrativo, no caso a nomeação oficial. Nesta fase, entre os 4 e 6 anos de carreira, as pessoas passam a ser professores, aos seus olhos e aos olhos dos outros, não, necessariamente por toda vida, mas sendo um período que, geralmente, dura de 8 à 10 anos. As características centrais deste momento são a libertação e a afirmação, no sentido dos professores possuírem uma confiança crescente e um estilo próprio de ensino que os deixam a vontade para enfrentar as situações complexas e inesperadas de seu cotidiano.

A seguir, conforme apresenta o autor Huberman (1995) encontra-se a fase da Diversificação, entre os sete e 14 anos de carreira, que se refere ao momento em que o professor se lança a uma experimentação de situações, na diversificação de materiais didáticos, nos modos de avaliação, na forma de agrupar os alunos, nas metodologias de trabalho, etc.. Vai além da fase anterior, a da Estabilização, pelo fato de fugir de uma rigidez pedagógica, na tentativa de diversificar a gestão das aulas, buscar novas ideias e compromissos.

A fase da Diversificação dá lugar à um período em que os professores passam a se colocar em questão. Um estágio com muitas facetas, a fase de Questionamento encontra-se, geralmente, entre os 15 e 25 anos de carreira, e consiste no momento em que o indivíduo faz um balanço da sua vida profissional e encara tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de seguir outras carreiras. O que conduz a esta fase, para uns é a monotonia da sala de aula vivida pelos professores, sendo que para outros o desencanto subsequente aos fracassos de planejamentos, práticas e nas relações com alunos desencadeiam essa fase.

A seguir encontra-se a fase de Serenidade e Distanciamento afetivo, momento que nem todos vivenciam e que se alcança posteriormente ao viver a fase de questionamento. É um período que compreende entre os 25 e 35 anos de carreira, na qual os professores apresentam-se mais serenos e confiantes, sendo um tempo em que existe, segundo Huberman (1995, p.44) “uma diminuição do

investimento em seu trabalho e uma atitude mais tolerante e mais espontânea em situação de sala de aula”.

Da Serenidade e Distanciamento afetivo chegamos à fase de Conservantismo, que pode ser alcançada por vários caminhos, sendo um deles a fase de questionamento mais prolongada. Esse estágio, que o professor pode se deparar entre os 25 e 35 anos de profissão, está ligado a uma maior rigidez e dogmatismo, uma prudência mais acentuada, resistência mais firme às inovações, nostalgia do passado e características ligadas com a idade desse professor.

Por fim, segundo os estudos de Huberman (1995, p.46), chega-se a fase do Desinvestimento, que como afirma o autor, “evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional”. Nesse momento a pessoa começa a, progressivamente e sem lamentos, desprender-se do trabalho, no sentido de não mais investir seus esforços na carreira, mas sim consagrando mais tempo a si própria e a uma vida social de maior reflexão. No entanto, existe também um grupo que segue um caminho diferente, que não podendo chegar tão longe quanto suas ambições ou desiludidos com os resultados de seu trabalho desistem da carreira, atingem essa fase na direção da amargura.

Huberman (1995) com sua investigação acerca do desenvolvimento de uma carreira, mais específico, da carreira pedagógica, permite uma maior compreensão de como acontece o ciclo de vida dos professores. E mesmo sendo um trabalho que fixa sua atenção ao nível do ensino secundário, é possível direcionar estas questões sobre o desenvolvimento profissional ao docente de ensino superior, já que este estudo trata-se, essencialmente, em abordar a carreira pedagógica como um todo, ou seja, no trabalho de professores que vivenciam situações de sala de aula.

Considerando este ciclo de vida de professores em consonância com os docentes colaboradores desta investigação pode-se perceber que estes encontram-se nas distintas fases acima descritas. Mas antes, se faz pertinente esclarecer que não se pretende, nessa problematização, apenas classificar as fases que esses sujeitos se encontram, mas sim, fazer com que estes, tendo a percepção dos caminhos possíveis e na relação com a reflexão sobre seu processo formativo, consigam superar as dificuldades, entender o momento em que se vive,

compreendendo essa dinâmica relação entre o mundo pessoal e profissional na construção de sua docência.

Dentre os sujeitos dessa pesquisa, o que possui mais tempo na carreira docente é o Professor Autor – Colaborador B, com 14 anos de profissão. De acordo com estudo de Huberman (1995), em relação à fase na qual os anos de carreira correspondem, este sujeito encontra-se na fase de diversificação, mas a partir de seus relatos quanto sua trajetória, enquanto docente universitário, o que se percebe é que existe uma transição para o momento posterior, a fase do questionamento, conduzido por desencantos, desilusões e fracassos aos seus planos.

No relato a seguir podemos constatar que o sujeito encontra-se nesta fase, pois um dos motivos foi que ao chegar de seu doutorado em São Paulo, com muito entusiasmo e cheio de ideias, não encontrou espaço para trazer o que aprenderá lá, deparando-se com diversos obstáculos para o desenvolvimento de suas pesquisas.

“Então a gente vem para cá, tentando trazer coisas novas e aí eu encontro barreiras para conseguir dinheiro, por que não sei como é na área de vocês, mas na nossa área a gente precisa de dinheiro para tocar uma pesquisa (...) resolvi fazer pesquisa, e eu e minha colega sempre com projetos ali e projetos aqui, e eu tentando dinheiro. Não conseguia (...) Aí comecei a me desestimular muito, muito mesmo, com tudo, sabe?! Por motivos pessoais eu fui deixando, por que eu não queria mais me envolver. Me desanimei, muito, muito, então essa parte de pesquisa e principalmente no segundo semestre desse ano com esses problemas pessoais que eu te comentei, as minhas coisas deram uma caída. Mas eu sempre gostei muito de graduação, e eu gosto muito mais da graduação, de dar aula teórica, prática, esse contato com os alunos, do que fazer só pesquisa sabe?” Professor Autor – Colaborador B

Já o Professor Humanizado – Colaborador C, possui seis anos na carreira de docente no ensino superior, e conforme o estudo de Huberman (1995) em relação ao tempo na docência, este professor apresentar-se-ia na fase de estabilização mas, conforme sua trajetória e seu relato a seguir, pode-se dizer que este docente encontra-se na fase de diversificação, pelo fato de lançar-se a experimentações de

situações, diversificando sua metodologia de trabalho e sua maneira de avaliar a aprendizagem dos alunos.

“Passei a dar mais voz pros alunos, e isso não é muito bem visto, eu passei a diminuir meu tempo de aula expositiva, aumentei o tempo que eu to sentado, conversando com os alunos, tentando escutar eles, discutindo. Aumentei os textos, trago textos pro pessoal ler e vim discutir em aula. (...). Eu estou aumentando essas práticas diferenciadas, teatro com os alunos, se tem um trabalho eu peço pra eles apresentarem de uma forma inovadora, as provas mais abertas, pra eles poderem escrever, redação na prova (uma questão pra eles fazerem redação), coisas que antigamente eu não fazia, eu era mais bitolado nesse sentido, então eu to tentando mudar, dar mais amplitude no negócio”. Professor Humanizado – Colaborador C

O Professor Observador, também sujeito dessa pesquisa, possui uma carreira na docência universitária com três anos de experiência e conforme o ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1995), este professor encontra-se na fase de entrada na carreira, a fase de Exploração. De acordo com seu relato verifica-se que existiu um confronto inicial de toda essa contradição entre formação, atuação docente e a valorização da produção científica, constatando num distanciamento de seus ideais com a realidade do contexto universitário.

“Sinto falta de um pedagogo que me ensine: ‘olha não é assim, tu ta confundindo conceitos, tu ta misturando coisas, tu tem que caminhar assim’. Por isso talvez hoje eu valorize mais essa formação, por que eu sinto dificuldade de aplicar certas técnicas. Eu não tenho estofo pra isso, pra mim isso não fazia parte, eu fui criado pra ser um pesquisador. (...)talvez seria muito importante resgatar, principalmente para o professor novo que entra na universidade, é: ‘quais são as normas da universidade?’ ‘o que tu tem que fazer?’ ‘Como tu preenche o caderno?’(...)Tu entra e é jogado no departamento, pode até ter um apoio pedagógico no departamento, que alguns tem, tu pode ver o CCR, mas e nós da unidade nova que está se formando, como tu faz? Nós não temos nem tempo pra parar pra pensar nessas coisas, como é que fica o professor que entra?” Professor Observador – Colaborador A.

Zabalza (2004, P.138) problematizando o contexto universitário espanhol afirma uma realidade bastante recorrente neste espaço, e a partir do relato do sujeito, colaborador desta pesquisa, pode-se trazer à tona as estreitas semelhanças que este dois contextos apresentam. No campo do ensino superior espanhol, a “carreira profissional é um processo sem um acompanhamento mais próximo, com todos os riscos que a desorientação, a frustração e o perigo de erros que vão consolidando-se com a prática implicam”.

Essa realidade não se mostra diferente nas instituições universitárias brasileiras, que consideram a formação, a ascensão como profissional e o aprender a ensinar como questões dependentes de cada professor. Não existe um processo de acompanhamento e apoio aos professores que iniciam sua carreira docente. Exceto em alguns casos, como no Centro de Ciências Rurais, da Universidade Federal de Santa Maria, que apresenta uma unidade de apoio na qual é oferecida assistência pedagógica aos professores universitários e também a direção desse centro, aos alunos, as coordenações e ao setor técnico administrativo. Dentro dessa realidade, a fala de um dos colaboradores desta investigação alude à essa problemática

“eu vejo que tem colegas meus, meninos novos, que entraram agora para dar aula no CT (Centro de Tecnologias), CETISM (Colégio Técnico Industrial de Santa Maria) no caso, e depois que eles entraram foram fazer cadeira de formação de professores, por que eles dizem que não se sentiam preparados pra estar a frente de aluno (...)Se tivesse um programa de acolhimento do novo professor e mostrasse: ‘olha vocês entraram e a instituição funciona assim, tem um programa pra dar apoio pra vocês, que vai trabalhar isso, isso e isso’. Bom, então tu entra na universidade e já sabe a estrutura, já sabe pra onde correr. Então o que aconteceu conosco? essa leva aí que entrou, foi trabalhar direto, não sabia nem por onde começar. Entrei pelo programa do REUNI e não teve um acolhimento do professor novo, simplesmente nos tornamos professor”. Professor Observador – Colaborador A.

Nessa discussão, partindo do relato deste docente, se percebe o descaso com o professor novo, que possuindo títulos acadêmicos da qual afirmam sua competência no âmbito da pesquisa, sentem-se despreparados para enfrentar a

docência e os desafios que a prática demanda. No entanto, se torna pertinente, conforme afirmou o colaborador A, que seja oferecido a este profissional um ambiente de acolhimento, que lhe oriente desde as questões burocráticas, legislações, projeto pedagógico da instituição, quanto às dúvidas em relação sua ação pedagógica, currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

O apoio institucional, de forma geral, deve mostrar sua força no acolhimento, orientação e assessoramento nas ações do professor universitário. Esse falta de amparo da própria instituição ocasiona em uma carreira docente individualizada, em que o professor tem que enfrentar de forma solitária os desafios que o cotidiano da sala de aula provoca e ir descobrindo através de suas vivências e de sua intuição as melhores maneiras de agir em relação à sua prática, metodologia de trabalho e a avaliação dos alunos.

Considerando o processo formativo do professor, no âmbito de seu desenvolvimento pessoal e profissional, como uma construção contínua e evolutiva, da qual demanda uma constante formação e atualização, a instituição de ensino superior também deve possuir um compromisso no sentido de uma qualificação pedagógica de seus professores, não somente deliberando a este profissional a incumbência de sua formação, mas também se colocando como responsável por oferecer um espaço com que sejam discutidas e problematizada as demandas do cotidiano da sala de aula.

Zabalza (2004) discute sobre as questões básicas na formação dos professores universitários e visualiza situações dilemáticas ao que se refere à formação para o desenvolvimento pessoal ou para a resolução das necessidades da instituição. Nesse sentido, como se observa no contexto do ensino superior, a formação é considerada de incumbência dos próprios professores, de modo que as operações universitárias giram quase sempre em torno do eixo individual, em sua turma, pesquisa, publicação e produção científica.

Cada professor buscará sua formação de acordo com o que melhor se adaptar à suas necessidades e interesses. Mas as necessidades institucionais? Observa-se grandes mudanças no interior das universidades, dessa forma, o seguinte questionamento se torna pertinente: Como os professores estão se

preparando para enfrentar esses novos desafios? Além de o professor buscar sua formação, conforme seus interesses e necessidades, será que a universidade não deveria, paralelamente, colocar-se também como responsável pela formação centrada nas necessidades de seu próprio desenvolvimento?

Dessa forma existe um dilema entre essas questões: quando a formação é definida como um compromisso institucional, os professores não assumem uma responsabilidade pessoal em seu próprio desenvolvimento e, muitas vezes, envolvem-se muito pouco nas propostas formativas oferecidas. Neste caso, Zabalza (2004, p.148) propõe que deva-se criar “uma fórmula intermediária por meio de uma maior participação dos departamentos como instâncias que dão equilíbrio aos diversos tipos de necessidades institucionais e individuais”.

No entanto, a formação seria organizada em função das necessidades ou dos pontos fracos detectados pelo departamento, programas ou centros de ensino, na busca por um trabalho colaborativo, que potencialize a cooperação e a integração das atuações isoladas dos professores. Os objetivos almejados devem ser comuns em relação à melhoria do funcionamento e o desenvolvimento da instituição, num contexto permeado pela confiança e pela superação dos desafios.

Garcia (1999) traz a uma discussão sobre os três movimentos no desenvolvimento profissional referentes à formação. Sendo elas, a Autoformação que se refere a forma independente em que o profissional encaminha sua formação, tendo o controle dos objetivos e do processo da mesma. A Heteroformação que se organiza e se desenvolve por agentes externos, não interferindo diretamente o sujeito que participa. E, por fim, a Interformação que se refere às atividades interpessoais que constituem o professor, indicando a natureza social da formação.

Ainda nesta discussão observando os três movimentos de formação e os dilemas referentes a esta, que envolvem tanto o interesse do professor quanto o da instituição, é possível enxergar o Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Docente, o CICLUS, na perspectiva de tornar possível um processo formativo com um caráter auto, hetero e interformativo no desenvolvimento profissional do professor universitário.

No próximo capítulo se dará destaque à formação continuada nas instituições, em especial ao Programa CICLUS, que será contextualizado, em relação ao seu surgimento, funcionamento e sua implicação na formação dos professores. Serão trazidas as expectativas dos docentes, colaboradores desta pesquisa, em relação a este programa; as aprendizagens que estes realizaram e os dispositivos que acionaram estas; de que forma o CICLUS mobilizou a prática destes docentes e quais outros lugares de formação que estes visualizam para além da experiência nesse programa.

Os professores que colaboraram nesta investigação reconstruíram suas trajetórias até a chegada na docência universitária, lembraram fatos de sua vida, constatando o entrecruzamento da dimensão pessoal e profissional, bem como, trouxeram à tona a realidade do ensino superior no que se refere ao trabalho docente e a sua formação. As problematizações aqui produzidas, a partir das narrativas dos professores, também permitiram a aproximação ao imaginário que se institui nos contextos do ensino superior e mostra a emergência de se constituir uma pedagogia universitária que reconfigure o papel desse docente e suas práticas de ensinar e aprender.

Sendo assim, no que tange a formação dos professores universitários, o trabalho com narrativas acionou nos docentes colaboradores a oportunidade deles narrarem sobre si, pensar no desenvolvimento profissional e pessoal, contribuindo, dessa forma, no seu processo de formação/autoformação, a partir da resignificação e reconstrução de seus saberes, pois conforme afirma Pimenta (2002):

(...) pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 2002, p.29).

4 A UNIVERSIDADE NO ATUAL CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Analisando o cenário atual da educação superior no Brasil, observa-se uma série de reformas e também mudanças que fazem com que as universidades assumam novas finalidades sociais e novas concepções que se tornam definidas como necessárias para a adaptação ao contexto atual.

Dentro deste contexto, que se caracteriza pela globalização, a mundialização econômica e a enorme competitividade dos países no mercado global, existe um discurso ideológico que está pautado na perspectiva de que a sociedade e a economia devem estar determinadas pelo conhecimento, sendo este visto como uma importante estratégia para a competitividade, indicando a universidade e o conhecimento como peças-chaves dentro dessa nova lógica de desenvolvimento.

Diante disso, novas concepções e finalidades são indispensáveis e inevitáveis para que educação superior se ajuste neste contexto de hoje. Ferreira (2010) traz uma discussão em torno das reformas que as instituições de educação superior no Brasil e também em outros países estão passando e, juntamente com elas, a instituição de novos papéis sociais que estão sendo assumidos pelas universidades. Para esta tornar-se relevante no cenário que nos encontramos, ela deve ser

útil, flexível, empreendedora e inovadora e que, além disso, forma para o mercado de trabalho, assegurando, em tese, maior empregabilidade; passa ser também aquela que desenvolve pesquisas que produzirão valor econômico, ou seja aquelas que darão retorno em termos do investimento realizado, uma vez que estão submetidas às demandas, orientações e aos controles de qualidade externos à comunidade acadêmica e ao próprio campo científico. (FERREIRA, 2010, p.2)

Dentro desta lógica de mercado, em que a utilidade, a inovação, a competitividade, as estratégias de desempenho, a produtividade, o mercado de trabalho são pontos-chaves que caracterizam a universidade em nossa sociedade, torna-se pertinente questionar-se sobre a existência e a função social desta instituição.

Onde foi parar a preocupação com os princípios de formação, a autonomia do saber, a reflexão, a crítica e a criação? Será que a universidade esqueceu ou deixou de lado a característica de instituição social que lhe acompanha desde sua criação, em nome deste aparelho econômico faminto que somente espera a eficácia de resultados em mundo cada vez mais competitivo?

A universidade, desde seu surgimento, sempre foi uma instituição social, sendo definida por Chaui (2003) como

uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade interno a ela. (CHAUI, 2003, p.5)

A universidade, como instituição social, acompanha as transformações econômicas, sociais e políticas que ocorrem no mundo, sendo muitas vezes determinadas pela estrutura da sociedade e do Estado a qual faz parte. Por ser uma instituição diferenciada, que se define por sua autonomia intelectual, a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa sendo contrária à maneira como os órgãos políticos e a sociedade em si reforçam a divisão de classes e a exclusão social.

Mas isso não ocorre, pois a universidade se torna cada vez mais reflexo da sociedade e do Estado a qual pertence. Segundo Chaui (2003), nos últimos anos, nossa universidade pública sofreu grandes mudanças com as reformas realizadas nos últimos governos da República, que direcionaram a educação, bem como a saúde e a cultura, ao setor de serviços não exclusivos do Estado.

Essa localização da educação ao setor de serviços significou que esta deixou de ser considerada um direito dos cidadãos e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Essa mudança na estrutura da universidade começou a instituir novos princípios a ela, passando a ser regida pelos contratos de gestão, avaliação por índices de produtividade e por estratégias e programas de eficácia organizacional. A universidade redefiniu sua estrutura, sua função seu conceito de formação, deixando de ser considerada uma instituição social para assumir a configuração de uma organização.

Para compreendermos essa mudança de concepções que a universidade foi adquirindo conforme o tempo, de uma transformação de “instituição social” para “instituição organizacional” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010), faz-se necessário ir na gênese da universidade brasileira, bem como conhecer os modelos que desde a criação desta instituição influenciaram seus pensamentos, estrutura e organização.

Em diferentes momentos históricos é possível observar que a universidade no Brasil sofreu a influência de diversos modelos europeus que serviram de referência para pautar todo o trabalho que estas instituições desenvolviam, tanto em relação à organização, metodologia de trabalho, currículo, quanto a postura do docente.

Inicialmente é possível destacar o modelo jesuítico, que assim como as primeiras instituições escolares no Brasil, as escolas de nível superior também eram organizadas conforme os moldes instituídos pelos Jesuítas, que se baseavam na propagação da doutrina do cristianismo. Neste modelo o professor era visto como principal autoridade que transmitia o conteúdo através de uma aula expositiva, na qual o aluno, com toda uma postura passiva, deveria memorizar sem hipótese alguma discutir ou questionar tal conhecimento, pois este era visto como pronto e acabado.

Este modelo deixou marcas que ainda são visíveis na maneira de educar, na estrutura, na metodologia, na postura de muitos professores de nossas escolas de hoje. Não é preciso ir muito longe para acharmos exemplos de escolas com esta constituição, é só pensarmos como foram nossas aulas durante nossa vida escolar que encontramos exemplos de alunos passivos, professores autoritários, aulas expositivas, conteúdos memorizados, enfim, ainda o modelo jesuíta incorporado nas práticas e ações escolares.

Outro modelo que é possível destacar que trouxe grandes influências ao ensino superior no Brasil no período colonial foi o modelo francês que reforçou as características próprias do modelo jesuítico e

refletem aquele conjunto de valores e atendem aos objetivos napoleônicos, em que o processo de ‘condicionamento’ pretendido é preservado com uma metodologia tradicional, com uma pedagogia de manutenção, não havendo intencionalidade para a criação de conhecimento. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 150)

O modelo alemão também influenciou as universidades brasileiras e trouxe características para esta instituição que refletiam o contexto da realidade desse país na época. A Alemanha vivia o final do século XIX, e havia perdido o pioneirismo da Revolução Industrial, sendo que o avanço da ciência com o investimento no caminho da pesquisa, tornou-se uma forte estratégia na busca por uma renovação tecnológica e para uma estruturação da autonomia nacional.

Diante deste quadro as funções que a universidade passou a assumir foram: resolução de problemas nacionais através da ciência; pesquisa como um caminho para o autodesenvolvimento e autoconsciência; relação de parceria estabelecida por professor e aluno rumo à direção da construção do conhecimento; atividade científica com caráter criativo, humanitário e sem necessariamente seguir padrões preestabelecidos.

No período que antecede à ditadura militar, estas características são assimiladas nas universidades latino-americanas nas quais se destacavam o pensamento científico crítico e participativo, a construção de conhecimento, e a busca da criatividade que assumia o lugar da transmissão de conteúdo.

Os movimentos educacionais que propunham toda essa nova postura foram vistos como produtores de um comportamento indesejável em pleno período ditatorial e logo essas avanços foram contidos pela Lei 5.540/68, resultado de um dos acordos MEC/Usaid, que conduziu as reformas educacionais no período da ditadura militar em todo o Brasil. Essa lei direcionou a pesquisa para o âmbito da pós-graduação e graduação, para a função profissionalizante, estagnando todo o processo crítico que se estava vivendo na época.

Estes acordos foram conduzindo a universidade para um caminho da funcionalidade, transformando a sua concepção e caracterizando-a como uma organização, deixando para trás a concepção de instituição social. Chaui (2003), ao trazer uma discussão em relação à universidade sob uma nova perspectiva, sinaliza para o conceito dos termos instituição e organização, trazendo suas definições e distinções.

Uma instituição tem a sociedade como sua referência normativa e valorativa e insere-se nesta a fim de buscar uma universalidade para responder as questões de contradições impostas pela divisão social e política. Questiona sua própria existência, sua função e seu lugar no interior da luta classes. (CHAUI, 2003).

Uma organização opera de acordo com estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso na aplicação de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas ideias de gestão, planejamento, controle, êxito e sabe que sua eficácia depende de sua particularidade. (CHAUI, 2003).

A universidade, após essas mudanças sociais, econômicas, políticas, deixou para trás sua definição de instituição e passou a ser vista pelo seu aspecto organizacional, sendo “definida e estruturada por normas, padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual” (CHAUI, 2003, p.7). Regida pelo jogo estratégico da competitividade, da produtividade em grande escala, a dimensão formativa da universidade, passou a ser (re) configurada pela noção de transmissão rápida de conhecimentos, adiestramento e treinamento, deixando de investir nas questões de reflexão e de crítica aos conhecimentos instituídos.

Diante aos modelos que historicamente foram adotados pela universidade e na percepção das mudanças de concepções e funções que ela foi assumindo, vale destacar aqui a finalidade que esta instituição deve assumir perante a sociedade. Pimenta e Anastasiou (2010) definem como funções da universidade a

criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 163)

Rossato (2009, p.31) também traz a definição da tarefa da universidade que “não se limita à transmissão ou à busca de novos saberes, mas visa à compreensão do próprio homem; para tanto, o processo de formação deveria ser perpassado pelas humanidades.” E Zabalza (2004), amplia mais esse campo e afirma que são numerosas as funções que a universidade, como uma instituição social, deve assumir, entre elas

ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social e cultural, apoio técnico e científico às empresas, consultoria social, serviço social e apoio às pessoas de baixa renda, estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais de pesquisa e formação, crítica e social, etc. (ZABALZA, 2004, p.35)

Trago alguns questionamento diante a estas pontuais finalidades que a universidade deveria assumir perante a sociedade: será que as políticas e reformas educacionais estão contemplando essas funções atribuídas ao ensino superior, considerando a universidade como instituição social? O que elas propõem hoje para o cenário atual de nossas instituições de ensino superior?

As reformas e políticas educacionais para o Ensino Superior, em um contexto global, seguem, em geral, as orientações dos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência, e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros (Ferreira, 2010). Essa necessidade de reestruturação e adaptação da universidade com o mundo globalizado, com a sociedade e com o mercado materializa-se na construção de reformas educacionais que dão a luz a novas políticas nacionais e internacionais, exigindo desta instituição: excelência, produtividade e competitividade.

Antes de contextualizar a reforma da educação superior no Brasil vale destacar como as universidades da União Européia se mobilizam e reagem a toda essa mudança proposta pela globalização mundial. A resposta a este panorama de transformações se concretiza na Declaração de Bolonha (1999) que prioriza a construção de uma sociedade do conhecimento, da competitividade e do mundo globalizado, propondo toda uma mudança estrutural nas universidades com metas a serem cumpridas até o ano de 2010. O Processo de Bolonha, afirma Esteves (2010, p.46) “(...) não pode ser desenquadrado dos valores e princípios econômicos triunfantes com a globalização neoliberal e com a necessária mercadorização da formação (...)”.

Neste cenário, o Processo de Bolonha pretende tornar o espaço europeu mais competitivo no mercado global e também mais atraente aos estudantes e pesquisadores de todo o mundo, consagrando a inovação como um elemento que

se une as funções da universidade para buscar estratégias, caminhos possíveis de alcançar fins e objetivos promissores.

No Brasil as reformas e as políticas nacionais voltadas ao ensino superior, no governo anterior, se voltaram a buscar resultados e expansão por meio de políticas de ações afirmativas, criação de novas universidades, contratação de professores e funcionários, criação da Universidade Aberta do Brasil, expansão dos Institutos Federais de Educação Superior (IFES), Programa Universidade para todos, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). (Ferreira, 2010).

O Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi criado com o intuito de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, com metas a serem cumpridas até 2012.

Dentre os principais objetivos que o Reuni apresenta, se destacam: garantir as universidades condições necessárias para ampliação do acesso e permanência no ensino superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; articulação entre os níveis de ensino: graduação, pós-graduação, educação básica, educação profissional e tecnológica; otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior. (REUNI 2008- Relatório de primeiro ano)

Entre as 54⁵ universidades federais existentes ao final de 2007 no Brasil, 53 aderiram ao Programa Reuni. A Universidade do ABC Paulista (UFABC) criada em 2005, não participou do REUNI, por já adotar as inovações pedagógicas recomendadas por este programa. Outras universidades como a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) criada em 2008, Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), ambas criadas em 2009, a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) e a

⁵ Atualmente existe 59 Universidades Federais em funcionamento.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) criadas em 2010, também adotaram as inovações pedagógicas previstas pelo REUNI.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) apresentou sua proposta para aderir ao Reuni no dia 17 de dezembro de 2007. A implantação do programa aconteceu no segundo semestre de 2008, juntamente com outras dez universidades do Brasil.

Em resposta ao Programa REUNI a UFSM apresenta uma proposta que visa a ampliação da universidade como centro de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão com impacto positivo sobre a realidade local, regional e nacional. A UFSM propõe sua adesão ao REUNI atendendo as seguintes dimensões: ampliação da oferta de educação superior pública; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica da educação superior; mobilidade intra e interinstitucional; compromisso social da instituição; suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. Essas dimensões são desdobradas em ações das quais são apresentados um diagnóstico da situação atual, as metas a serem alcançadas e estratégias para que elas realmente sejam efetivadas.

As ações propostas devem ser concretizadas até o ano de 2012 e dentro da dimensão, Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, encontra-se, os tópicos de aumento do número de vagas dos cursos de graduação, criação de novos cursos, redução das taxas de evasão, avaliação, aperfeiçoamento e consolidação do programa de ingresso e reingresso na graduação e formação pedagógica continuada do corpo docente da instituição (CICLUS).

Esse é o primeiro momento em que é mencionada essa proposta de um programa de formação pedagógica permanente da UFSM. O CICLUS vem em resposta ao Reuni, dentro da dimensão de ampliação do ensino superior, no sentido de (re)significar a idéia tradicional de que o professor universitário é o detentor do saber e que sua formação está concluída.

Esse programa, dentro dessa proposta, pretende instituir a concepção de que a aprendizagem não tem marco no tempo e que nenhuma titulação é capaz de

atribuir todo o conhecimento à alguém. Sendo assim o público alvo do CICLUS se direcionou à todos os docentes, discentes, técnico-administrativos ou prestadores de serviço, sendo o único requisito considerado fundamental para a participação, a disponibilidade para mudança.

A proposta que a UFSM apresentou ao REUNI, propôs um programa de formação pedagógica que consistisse

num plano de ações que buscam integrar as diferentes dimensões envolvidas na prática pedagógica: educadores/as, alunos/as e instituição. A idéia é promover uma reflexão sobre as ações pedagógicas a partir da qualificação das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nessa dimensão. (UFSM, 2007).

O CICLUS foi proposto para sensibilizar, mobilizar e articular a comunidade acadêmica no sentido de direcionar a visão da ação pedagógica na busca por mais dinamicidade, no apoio de um saber descontínuo e articulado com a vida das pessoas que constroem esse contexto, bem como com a sociedade de forma geral. Apresenta em seu objetivo maior promover à reflexão e o (re) pensar das ações pedagógicas a partir da integração das dimensões implicadas nessa prática, bem como nas relações estabelecidas entre os sujeitos que nelas estão envolvidos. (UFSM, 2007).

Dentre os objetivos específicos delineados nesse programa, se destaca: a mobilização da comunidade universitária, no sentido de destacar a necessidade de ser considerado na ação pedagógica o contexto, os interesses e as trajetórias dos que nela se envolvem; organização dos membros representantes de todos os segmentos da universidade para propor uma análise crítica da ação pedagógica com a finalidade de identificar e priorizar problemas e soluções; investigação de diferentes visões e opiniões dos docentes e discentes à respeito da ação pedagógica na instituição, no sentido de sistematizar dados e qualificar estas ações; promoção de discussões sobre temas atuais e que se manifestam na realidade em que as práticas pedagógicas se inserem, na busca pela concretização de um espaço de qualificação técnica e didática pedagógica acessível à comunidade acadêmica. (UFSM, 2007)

Estes são os objetivos que o Programa busca alcançar no período que consiste entre 2008 à 2012, através de estratégias de ação bem definidas. Entre essas ações, destacam-se: Conferências envolvendo representantes de todos os segmentos do contexto universitário no intuito de definir interesses individuais e coletivos no que diz respeito à prática pedagógica; a utilização do meio eletrônico para pesquisa de opinião, fóruns de discussão e informações relevantes sobre as ações pedagógicas; organização de jornadas temáticas com convidados notórios na área do ensino superior; criação junto à Pró-Reitoria de Graduação do Núcleo de Apoio Pedagógico para prestar assistência à comunidade através de oficinas que possibilitem o incremento da prática pedagógica (UFSM, 2007).

Este programa mostrou uma proposta que pretendeu alavancar a questão da formação do docente em âmbito institucional, viabilizando um espaço que permitisse a discussão e a reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano e que implicasse não somente os professores, mas também gestores, alunos, técnicos administrativos, no sentido de considerar a integração e a solidariedade como peças fundamentais nesse processo formativo.

O CICLUS, baseado em uma proposta bastante inovadora, direcionou-se na perspectiva de focar na qualidade das ações pedagógicas desenvolvidas na universidade tencionando esforços em uma dimensão solidária. A inovação aqui entendida é pensada a partir de Leite (1997), como um processo descontínuo, de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou como uma transição paradigmática com reconfiguração de saberes e poderes que está acontecendo em diferentes espaços acadêmicos e em diferentes universidades.

Essa inovação nos permite um novo olhar que se afirma pelas diferenças em uma produção do conhecimento na dimensão solidária. Dessa forma, esse programa acredita na união de esforços e na construção coletiva, elementos fundamentais para encarar a docência no ensino superior. Corroborando com as palavras de Maciel (2009):

É necessário que, em um esforço coletivo, o enfrentamento da problemática da docência universitária evolua para a construção de uma pedagogia universitária de natureza multidimensional, agregando diferentes experiências inovadoras que demonstram caminhos pedagógicos viáveis na construção de uma universidade

que se orienta para a produção do conhecimento em um espaço interativo de diálogo complexo, de reflexão crítica, de debate, de partilha de experiências, de divulgação e de socialização dos saberes. (MACIEL, 2009, p.65)

Nesse momento, através do programa CICLUS foi possível perceber a preocupação da universidade em qualificar o seu corpo docente no sentido de focar nas ações pedagógicas desenvolvidas por estes, revelando uma necessária atenção às questões de ensino e aprendizagem no contexto de ensino superior. Preocupações focadas desde o ano de 1998, pela “Declaracion Mundial sobre la Educacion Superior en siglo XXI: visión y acción” que no 9º artigo explicita:

En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad;

Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad. (UNESCO, 1998)

Torna-se evidente a questão da preocupação com os métodos de ensino desenvolvido em âmbito universitário e se considera uma urgente (re) significação destes, sinalizando para a tomada de espaço de novas metodologias que possibilitem o aluno desenvolver atitudes compreensivas, reflexiva, investigativa e crítica. Dessa forma, é pertinente observar a valorização de um corpo de conhecimento que permite organizar o trabalho docente no sentido de dar suporte a essa formação que qualifique esse futuro profissional para atuar em uma sociedade cada vez mais exigente e propicia às mudanças.

Os programas de formação estão sendo desenvolvidos por instituições de ensino superior, sejam elas universidades ou centro universitários, com avanços e recuos, pois demandam, muitas vezes, decisões de políticas de gestão. É possível ter acesso a experiências realizadas no país, trazidas por colegas que participam

dos eventos de Pedagogia Universitária, organizada pela Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES) ⁶.

A RIES tem investido na produção e divulgação de conhecimentos acerca do tema sobre a docência universitária e a problematização de sua formação em uma perspectiva inovadora de revisão do saber-fazer desse profissional. Essa rede promove investigações interinstitucionais, seminários, publicações e congressos que sustentam e dão visibilidade para quem trabalha com essa temática.

Uma experiência que se destaca e que é resultado de uma tese de doutorado desenvolvida na Universidade do Porto, é a criação de um programa de formação de docentes que culminou na “Ação piloto de atualização pedagógico-didática de docentes da Universidade do Porto”. Esta iniciativa surgiu de constantes interrogações em torno da formação pedagógica do professor universitário, que tinha como intuito a mobilização dos participantes a envolverem-se em processos reflexivos sobre suas práticas profissionais.

Esta experiência, desenvolvida no ano de 2004/2005, teve continuidade nos anos de 2006 e 2007, com a formação do Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP), tendo como foco de trabalho a valorização da dimensão pedagógico-didática na docência universitária.

Observando esta experiência e a repercussão que teve, na instituição na qual foi desenvolvida, é notável o quanto a inicial ação piloto se fortaleceu, dando origem em um grupo que continuou disseminando a idéia de valorização pedagógico-didática entre os professores universitários. Esta ação piloto foi se constituindo em

⁶ A RIES surgiu em 1998, quando um grupo de professoras-investigadoras de diferentes instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul e envolvidas com a temática de metodologia sobre o ensino superior resolveram unir seus esforços afim construir uma caminhada coletiva em relação às discussões sobre essa temática. Os objetivos da RIES são de duas ordens, “a primeira diz respeito ao mapeamento da produção acadêmica sobre Educação Superior e o seguinte à organização da rede” (MOROSINI, 2006, p.334). A RIES tem organizado uma série de encontros científicos de âmbito nacional, e internacional, relativos à Pedagogia Universitária e desde 2005 é reconhecida pelo CNPq/FAPERGS como o único Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação em Educação do Rio Grande do Sul, envolvendo as seguintes instituições: PUCRS, UFRGS, UFSM e UNISINOS.

uma rede que permitiu as trocas de experiências e discussão de temas que priorizassem este nível de ensino.

Sinalizando para a importância do trabalho formativo em serviço, considerando a constituição de rede de interações e mediações para a efetiva construção de conhecimentos pedagógicos, Isaia e Bolzan, afirmam que:

A constituição dessa rede se faz à medida que se instaura o processo de trocas entre os pares como elemento preponderante nesta construção coletiva. E, nesse sentido, a trama dessa rede é marcada pela solidariedade e pelo despojamento dos participantes, Assim, a partir de sua constituição, podemos observar que a construção de conhecimento pedagógico é favorecida, considerando que sua reorganização acontece por meio de um trabalho coletivo e sistemático, ou seja, de forma compartilhada (ISAIA E BOLZAN, 2009, p. 170).

Por acreditar em um trabalho em rede, que propicie um espaço de troca em que os professores possam compartilhar saberes, questionamentos, angústias de seu cotidiano, me inseri no Programa CICLUS para buscar responder o problema central dessa pesquisa: quais as significações dos professores universitários em relação à sua trajetória profissional e seu processo formativos?

Nesse sentido, dou destaque para esse programa de formação que buscou evidenciar a trajetória dos docentes de ensino superior e qualificar as ações pedagógicas desenvolvidas por este. Acredito que em espaços como este exista a possibilidade de se desconstruir a idéia de que professor universitário é um profissional de um único saber específico, e que se construa a consciência de que estes docentes são profissionais do ensino e precisam constantemente refletir sobre sua prática e rever suas ações.

Dentro do Programa CICLUS me aproximei dos professores que compunham essa pesquisa, da qual, a partir de uma entrevista semi-estruturada, trouxeram suas expectativas e as aprendizagens construídas, as mudanças que este implicou em sua prática como docente, os dispositivos utilizados pelo programa que foram provedores de aprendizagens, bem como descreveram outros espaços considerados como lugares de formação.

A seguir apresento o Programa CICLUS a partir de meu olhar diante dos encontros e da sua trajetória dentro da UFSM. Descrevo como foi meu envolvimento com os sujeitos que nele se inseriram, conto sobre o programa e de que forma ele foi se desenvolvendo. Dessa forma, além de tentar visualizar as marcas que este programa deixou nos professores colaboradores, sinalizando para importância de sistematizar os saberes inerentes a prática do docente universitário, trago as significações em torno de suas trajetórias profissionais e de seus processos formativos.

4.1 Programa CICLUS – Um movimento institucional de formação e desenvolvimento profissional dos docentes e gestores da UFSM

Após trazer a proposta desse programa, os motivos que levaram à sua criação e o contexto onde ele é desenvolvido, conto como foi o processo de instituição desse programa, desde seu momento inicial na constituição de sua primeira turma, das palestras, encontros, discussões, atividades desenvolvidas, encontros à distância, até o seu enfraquecimento que direcionou ao seu fim.

Com a ajuda de anotações de cada encontro, dos relatórios das atividades desenvolvidas, das conversas com as professoras organizadoras, na troca de emails, fui constituindo a curta história desse Programa, que mesmo sendo uma proposta promissora e atendendo as demandas das pessoas envolvidas, não teve sua continuidade por possíveis problemas organizacionais e relações de poder.

Nas minhas anotações, descrevi minhas impressões, minhas ideias, o que aqueles encontros me provocavam e, percebi neste documento um potencial instrumento para descrever o Programa. Zabalza (2004, p.33) traz a importância dos diários como um documento pessoal que auxilia nas pesquisas biográficas, pois possibilitam as definições mais detalhadas do que se viveu já que a escrita é feita no exato momento em que se vivencia tal experiência, bem como se destina a “centrar a análise em situações específicas integrando as dimensões referencial e expressiva dos fatos”.

Macedo (2006) também explicita a importância da escrita de um diário de campo como uma prática que possibilita o pesquisador perceber como ele está se implicando com a pesquisa e quais os investimentos que ali estão sendo elaborados. Dessa forma, defende o diário como

Um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica. (MACEDO, 2006, p.133)

Quero aqui contar-lhes, a partir de meus apontamentos e outros documentos, como o Programa CICLUS se constituiu; quem o organizou e quem se fez presente em seu desenvolvimento e consolidação; de que forma e com que subsídios ele foi se concretizando; quem foram seus participantes e quais foram as expectativas diante do programa; quais os encontros e os temas discutidos em cada um deles; os caminhos e motivos que destinaram ao seu fim. Após essa contextualização pretendo adentrar nas narrativas dos três professores universitários participantes do CICLUS que colaboraram nessa pesquisa, para saber as aprendizagens, compreender os dispositivos e implicações provocados pelo programa.

A comissão organizadora do Programa constituiu-se através de ações conjuntas entre o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, o Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação - Gtforma, a RIES e a Unidade de Apoio Pedagógico - UAP⁷. Considerando na construção do Programa essas experiências de sucesso, a comissão responsável se constituiu com os representantes do Gtforma e da UAP.

Os responsáveis pela primeira versão do Programa, publicadas na Proposta de adesão ao REUNI foram a professora Andréa Forgiarini Cechin (CE), o professor

⁷ A UAP é um órgão setorial do Centro de Ciências Rurais da UFSM, que há algum tempo vem se preocupando com a formação pedagógica docente, bem como assessora a Direção, as Coordenações, os técnicos-administrativos e os estudantes nas questões didáticos pedagógicos. Promove eventos diversos: cursos, encontros e reuniões, assessoria aos professores quanto à ação docente, na formação complementar dos estudantes e na capacitação profissional de técnico-administrativos. Treze turmas de professores já participaram do curso oferecido pela unidade que direciona-se nas questões sobre a docência do ensino superior. Pela procura e sucesso dessa formação continuada essas ações foram ampliadas para outras unidades. A atual direção está no comando da Professora Venice Grings.

Clayton Hillig (CCR) e a técnica em assuntos educacionais, Marcia Regina Medeiros Veiga (PROGRAD).

Em uma segunda constituição, foram convidadas, inicialmente, as professoras Adriana Moreira da Rocha Maciel, Eni de Paiva Celidônio (CAL) e a técnica em assuntos educacionais, Venice Teresinha Grings (CCR). Esta equipe ficou responsável pela revisão da proposta do Programa e pelo início do desenvolvimento do Plano de Metas, principalmente, pela sensibilização e mobilização da comunidade universitária, inicialmente em nível de Reitoria e gestores das unidades de ensino, com o apoio do Reitor da época, Professor Clovis Lima.

A partir da intenção, objetivos e metas que estavam ligados à proposta de adesão ao REUNI se buscou constituir um programa que se aproximasse das experiências já desenvolvidas em relação a formação continuada, bem como seguisse pelas indicações teóricas sobre a importância de se oferecer condições objetivas para um processo individual e coletivo de desenvolvimento profissional docente. Em paralelo com a constituição dessa proposta, se pretendia ter em vista para o futuro, a construção de um projeto pedagógico institucional baseado na consolidação da Pedagogia Universitária nas diferentes áreas de formação e conhecimento.

Sendo assim, o CICLUS se consolidou como

um Programa institucional de incentivo à educação permanente de docentes e gestores acadêmicos da UFSM, tendo em vista a inovação pedagógica, de forma escolhida, construída e efetivada pelos sujeitos nela envolvidos e nas relações de partilha em cada contexto formativo. Envolvermos os gestores porque compreendemos a gestão acadêmica como um processo sistêmico e porque os gestores são também docentes - consideramos a importância da mediação pedagógica nesses movimentos construtivos de ser docente e de ser gestor, que acabam por se entrelaçar na prática cotidiana. (UFSM, 2007)

No desenvolvimento do Programa CICLUS, em especial na implementação das ações propostas, se fez atuante as professoras Adriana Moreira da Rocha Maciel, Eni de Paiva Celidônio (CAL) e Liliana Soares Ferreira (CE), bem como as técnicas em assuntos educacionais, Marcia Regina Medeiros Veiga (PROGRAD) e Venice Teresinha Grings (CCR).

O lançamento institucional do Programa CICLUS ocorreu dia 16 de setembro de 2009, com a palestra “Docência Universitária: Desafios à formação e desenvolvimento profissional” proferida pela Professora Doutora Silvia Maria de Aguiar Isaia (UFSM/ CE/ GTFORMA) no salão Imembuí, da Reitoria da UFSM. Essa conferência compôs o I CICLUS Temático, ação indicada nas estratégias desde o início da constituição do Programa, ainda em sua proposta.

O Programa teve continuidade nos meses que seguiram de outubro até dezembro, com palestras, encontros, discussões ocorrendo semanalmente, nas quintas-feiras, das 17 às 19 horas. O CICLUS, desde seu início, contou com o apoio de uma rede virtual, estruturada através das ações conjuntas entre o CPD – Centro de Processamento de Dados juntamente com o aporte técnico-científico do Grupo de Pesquisa UFSM/CNPq *Kosmos* – Laboratório de Multimídias e Ambientes Virtuais de Formação de Professores.

Através dessa rede virtual⁸, o Programa CICLUS tinha uma página eletrônica na internet da qual exibia seus objetivos, metas, bem como toda a programação de encontros, com os dias e os temas que seriam foco de discussão e também eventos promovidos através de uma ação conjunta com outros setores da universidade. Além disso, estava disposta na página a ficha de inscrição para que qualquer interessado pudesse inscrever-se e participar dos encontros.

Outra ferramenta utilizada pelo Programa que pretendeu inovar foi a modalidade à distância através da plataforma moodle. As atividades à distância seriam propostas concomitantemente com os encontros presenciais, sendo um espaço para que os participantes tivessem contato com novas leituras, vídeos, possibilitando mais um momento de troca e discussão sobre as questões pedagógicas. Além dessa interatividade, o participante do Programa poderia ter acesso ao que havia ocorrido nos encontros presenciais, quais as questões que ficaram latentes nas discussões e saber que texto e o que seria proposto para os próximos encontros.

O primeiro e único fórum aberto no ambiente moodle, os participantes deveriam assistir um vídeo apresentado pelo pesquisador inglês Ken Robinson (PhD

⁸ Acesso no seguinte endereço eletrônico: <http://www.ufsm.br/ciclus/>

em inovação, criatividade e recursos humanos) que buscou provocar uma reflexão na direção da criatividade humana e o papel da educação nesse contexto. Ao assistir o vídeo foi proposto uma discussão com a seguinte problemática: “a universidade tem priorizado a criatividade?”. Este fórum teve apenas duas colaborações, uma dos participantes do grupo e outra de um dos membros da organização do Programa.

No ambiente virtual tive o privilégio de participar como tutora mediante ao convite da equipe organizadora do CICLUS, devido minha experiência com esse tipo de trabalho no curso de Pedagogia modalidade à distância e também por estar acompanhando de perto o programa. Nesse trabalho sistematizava os assuntos de cada encontro e disponibilizava estes relatos no ambiente para aqueles participantes que não estiveram presentes, mas que tinham o interesse de estar atualizado com o tema e a discussão que havia ocorrido. Um dos colaboradores da pesquisa garantiu ser este um ponto positivo do ambiente e afirmou:

“O interessante do CICLUS foi ter esse apoio do moodle, por que às vezes eu não consigo estar naquele encontro, mas aí tava lá o encontro registrado no moodle, então eu sei, de certa forma, o que vinha acontecendo, eu não participo desse encontro, mas sei o que aconteceu (...). Tinha o registro, tinha o rastro, as pegadas dessa caminhada. Eu achei muito interessante ter esse acompanhamento dentro do moodle(...). Eu vejo isso de positivo, que teve essa evolução”. Professor Observador – Colaborador A

No trabalho como tutora pude visualizar de perto a colaboração dos participantes e o seu envolvimento no ambiente, que não se mostrou de forma significativa, pois muitos professores queixavam-se de pouco tempo, devido a grande demanda de trabalho que possuíam e também por não ter o hábito de usar esta ferramenta. Nos relatos a seguir é possível constatar essas afirmativas e ver os motivos pelos quais o ambiente não teve sucesso durante o programa.

“Eles lançaram aquele moodle, eu achei muito interessante, até para a gente usar na graduação, mas aquilo não funcionava, não ia pra frente, por que o pessoal não tem o hábito de se ligar ali”. Professor Humanizado – Colaborador B.

“Nós, professores lá da unidade estamos com 12 à 16 horas de trabalho, tu pode pegar teu turno inverso e fazer uma boa aula, só que os professores são tão poucos que nós temos que fazer direção junto. Eu como vice diretor faço de 15 a 16 horas, mais cargo de direção, não tem como fazer. Então teria que ter um tempo pra parar mesmo, talvez seja mais fácil num departamento mais consolidado, pro professor ter esse tempo e ir lá fazer. Tu chega em casa cansado e tu vai trabalhar de noite nesse ambiente? Tu não vai, fica difícil.” Professor Observador – Colaborador A.

Percebo que um dos obstáculos na participação do Programa através da modalidade à distância, são as outras ocupações, tarefas, cargos que estes professores respondem no espaço da universidade. O grande número de atribuições destinado a profissão docente, planejamento de aulas, participação em grupo de pesquisa, escrita de artigos, participação em congressos, ocupação de cargos de chefias, entre outras atividades, foi o principal o motivo dessa inexpressiva participação nas propostas apresentadas pela plataforma moodle.

Quem foram os primeiros participantes do CICLUS? Em quais áreas trabalham e qual sua função na universidade? Quais foram suas expectativas diante de um programa novo que pretendeu direcionar seu foco para ação pedagógica como uma prática dinâmica?

Durante os três meses de curso, o número de participantes nos encontros variou entre sete à quinze pessoas. Entre esses quinze integrantes, três pertenciam ao Centro de Ciências Sociais (CCS), dois professores e uma técnica em enfermagem; quatro professores engenheiros do Centro de Tecnologia (CT); três pertencentes ao Centro de Educação (CE), sendo duas professoras e um estudante de doutorado; três professores atuantes nos cursos de graduação em tecnologia do Colégio Politécnico; um professor da Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins (UDESSM) atuante no curso de graduação em tecnologia; e um professor do curso de Zootecnia do Centro de Ciências Rurais (CCR).

O CICLUS fortemente destinou seus esforços aqueles professores que haveriam acabado de ingressar na docência universitária através das vagas

ofertadas pelo programa REUNI, mas não se direcionou apenas a eles, pois os convites enviados aos departamentos faziam uma chamada à todos aqueles professores interessados em refletir sobre as questões pedagógicas.

E foi o que ocorreu, uma reunião de professores com diferentes tempos na docência e de diversas áreas de conhecimento que evidenciavam distintos olhares e perspectiva à cada assunto proposto no encontro. Cada professor com sua experiência trazia suas percepções e enriquecia as discussões por diversos vieses, evidenciando sua singularidade, em uma constante valorização e problematização de suas práticas docentes.

No primeiro encontro do CICLUS foi proposto a estes professores que falassem sobre as expectativas diante do programa, e a partir de meus apontamentos em relação aos seus relatos, o que pude captar, de forma geral, é que existia uma grande aposta nestes encontros, no sentido que eles pudessem aprender mais em relação às questões pedagógicas envolvidas no fazer docente. Entre alguns relatos, destaco:

“Procuro o curso para ser melhor como professora”.

“Busco no CICLUS aprender sobre as questões pedagógicas”.

“Quando passei a dar aulas na universidade, no início desse ano, senti algumas dificuldades, por isso vi no curso uma oportunidade para aprender muito e rever minha prática”.

“Busco o curso para aprender mais ainda a dar aula”.

“Na instituição faltava algum curso para a formação do professor universitário”.

“Tenho mestrado e doutorado e os dois cursos são voltados para a prática e pesquisa não me dando subsídio algum na minha formação para a docência universitária, dessa forma, minha formação como professor universitário foi se dando na prática”.

Nos relatos percebemos que estes docentes demonstram uma grande expectativa diante do CICLUS, de nele encontrarem subsídios para atuarem como

professores universitários, bem como trazem seu depoimento quanto a formação inexistente no sentido pedagógico e inexpressiva no âmbito da formação desse profissional.

Em relação a visão dos professores colaboradores dessa investigação suas expectativas frente ao Programa CICLUS é de que estes encontros implicariam em uma formação continuada, proporcionando um reflexão de suas práticas como docentes e na aprendizagens de novas metodologias.

“Uma reciclagem do meu modo de atuação. Quais são as novas tendências e técnicas de dar aula hoje? Acredito que o CICLUS é um espaço para conhecer novas técnicas e talvez seja importante resgatar, principalmente para o professor que entra novo na universidade é ‘quais as normas da universidade’, ‘o que tu tem que fazer?’ ‘ como tu preenche um caderno?’”. Professor Observador – Colaborador A

“O que eu gostaria que tivesse no CICLUS era um reciclanato. Por que eu não tive formação nenhuma para o ensino, o que eu aprendi foi com a minha mãe, foi com os professores antigos que eu tive, que a gente conversa e observa. (...) Eu queria algo nesses moldes, algo que viesse a suprir essa deficiência de formação que a gente tem.” Professor Autor – Colaborado B.

Na perspectiva do colaborador C, o CICLUS, a princípio, foi visto como algo necessário a cumprir devido ao estágio probatório, por isso entrou no programa juntamente com a maioria dos professores novos que também ingressaram no mesmo ano que ele. Quando este descobriu ser um programa de formação docente ficou bastante entusiasmado, pois sempre sentiu necessidade de participar de cursos que enfocassem os aspectos pedagógicos, já que em sua formação nunca foi dado um espaço no sentido dessas questões. Mesmo sendo uma necessidade implícita, nunca era dada a devida atenção para essa formação, já que ela não era obrigatória e outras demandas tinham mais prioridades.

No relato a seguir é possível visualizar essas questões e também as expectativas desse professor frente ao programa:

“Achei interessante quando descobri que era um Programa de formação docente, eu já sabia que eu precisava disso daí, eu não tinha essa formação. Sentia necessidade, mas nunca sobra tempo, sempre aquela correria. Então era um negócio que a princípio era obrigado, mas eu fui de bom grado pra ver o programa. Então minha expectativa lá no CICLUS, foi de fato com que eu pudesse ter um conhecimento, me aprofundar na questão da didática, que é uma qualificação que eu nunca tive. (...) Então eu queria de fato conseguir melhorar minhas aulas, conhecer abordagens inovadoras de ensino, pra conseguir ser um melhor professor, esse era meu objetivo: ser um professor melhor, não do aspecto técnico, por que eu to estudando, isso fica por minha conta, mas na forma de eu transmitir, de provocar nos alunos o debate a discussão, o interesse nos assuntos. Então essa foi a minha expectativa: ser um professor melhor”. Professor Humanizado – Colaborador C

Diante dos relatos dos professores, pude constatar a necessidade de formação na direção dos aspectos pedagógicos do trabalho dos professores atuantes nesse espaço de ensino. Visualizei o quanto a Pedagogia Universitária se torna um campo emergente, que deve inserir-se nos espaços acadêmicos, identificando sua fragilidade e assumindo a necessidade de alcançar uma nova reconfiguração.

Observei, a partir dos relatos, que estes professores se constroem na docência a partir de sua experiência na sala de aula e também de suas experiência como aluno, se evidenciando a construção de uma profissionalidade restrita. Segundo os estudos de Hoyle (apud Cunha, 2009), esta define-se a uma

condição intuitiva, centrada na sala de aula e baseada na experiência, em detrimento da teoria. Nessa concepção o profissional é sensível ao desenvolvimento de cada aluno, é um professor criativo e um hábil gestor da aula. (CUNHA, 2009, p. 356)

Neste caso, a teorização é minorizada, não havendo uma preocupação no sentido das questões pedagógicas, do desenvolvimento educacional, de discussões quanto planejamento, metodologia, didática, reflexão, à luz das teorias já existentes.

O autor identifica que é pertinente a existência de um movimento que evolua da profissionalidade restrita para a profissionalidade ampla dos professores, que

insere o ensino da sala de aula num contexto educacional mais alargado, onde o professor compara seu trabalho com os demais avaliando, de forma sistemática, o seu próprio trabalho e colaborando com outros professores. (apud Cunha, p. 365, 2009).

Dessa forma, é evidente que para se evoluir a uma profissionalidade ampla é necessário que a Pedagogia Universitária se consolide como um campo científico imprescindível para atuação na docência do ensino superior.

Delineando o Programa CICLUS, além das informações em relação a quem o organizou, o estruturou, deu subsídios para que ele se desenvolvesse durante os três meses, quem foram os primeiros participantes, se faz pertinente destacar que encontros ocorreram, quais os temas que balizaram as discussões e de que forma ocorreu o envolvimento e a participação dos integrantes.

Ocorreram treze encontros entre os meses de setembro e dezembro, acontecendo na Sala de Conselho Claudio Mussoi, no Centro de Ciências Rurais da Universidade Federal de Santa Maria. A organização dessa primeira turma e os encontros foram coordenados em parceria com a UAP/CCR, e logo no início deram continuidade a outras iniciativas, consolidando a meta proposta pelo Programa CICLUS de construir grupos em diferentes unidades dentro da UFSM.

A pretensão de alcançar a meta de implantação de núcleo nos centros de ensino da universidade foi se concretizando com organização de um grupo, formado pelos professores ingressantes do Centro de Educação (CE) e também com a participação de docentes das demais licenciaturas. Essa iniciativa de levar o CICLUS ao CE se efetivou no dia 03 de novembro com a apresentação do programa pela Professora Doutora Adriana Moreira da Rocha Maciel à Direção do CE, coordenações de curso e setores, chefias de departamento e professores ingressantes em 2009 (20 professores), tendo recebido o apoio para organizar um grupo da Rede CICLUS na Unidade.

Os encontros decorrentes dessa extensão do programa ocorreram semanalmente nas quartas-feiras, totalizando em quatro reuniões, sendo a última realizada em 10 de dezembro da qual os participantes do CE decidiram por organizarem o grupo no início de 2010. Foi considerado que a capacidade com

relação às prováveis demandas ainda era muito limitada, exigindo um maior envolvimento por parte dos membros da organização do programa.

Estive mais de perto da primeira turma do CICLUS e dos encontros ocorridos no CCR/UFSM participando de nove das doze reuniões do programa. A cada encontro fiz apontamentos do que havia sido proposto para o dia e por quais caminhos a discussão havia percorrido a partir da temática proposta.

Os temas que se fizeram presentes em cada reunião do programa, desde o primeiro até o último dia, respectivamente, foram: Desafios à docência universitária (tema dos três primeiros encontros), Metodologia do trabalho docente, O impacto da sociedade da informação e da comunicação, Ambiente Moodle, Ser professor na Educação Superior – uma visão histórico-social, Saberes da docência e práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, O processo de ensinar e aprender (tema de dois encontros), II Ciclus Temático da UFSM, Organização para os encontros no ano seguinte.

A partir das minhas participações nos encontros pude constatar que a postura metodológica do CICLUS consistiu em problematizar e refletir as práticas, provocando a mediação dos saberes do próprio grupo participante e dos convidados para a interlocução. Dessa forma, o delineamento do programa aconteceu com a total participação das pessoas que nele estiveram envolvidas, partindo das suas expectativas, dos desafios que elas encontram na docência universitária para, então, ser construído um cronograma de atividades e temas a serem abordados.

Nestes encontros, foram convidados professores externos e também internos para proporem discussões sobre temas que abordaram saberes da docência no ensino superior e os desafios que este contexto produz.

Como me inseri nesse programa? Como surgiu essa oportunidade de acompanhar os encontros? Antes mesmo de iniciar as reuniões do CICLUS, minha orientadora já sabia dessa proposta, de um Programa de formação que viesse ao encontro dos desafios que os professores encontram na docência universitária, principalmente aos que ingressam neste contexto.

Portanto, seguindo pela mesma direção na abordagem das discussões, percebi que minha pesquisa tinha grandes relações com esse programa, pois tinha a pretensão de discutir sobre a docência no ensino superior, a formação desse professor para atuar neste espaço, enfim, sobre as problemáticas que envolvem a pedagogia universitária. Por esses motivos, minha orientadora me informou sobre o CICLUS e logo veio a idéia de acompanhá-lo, já que era uma iniciativa inovadora, pioneira nas questões sobre a formação desse docente, bem como de grande repercussão na universidade

Dessa forma foi que me inseri no programa e acompanhei, praticamente, todos os encontros propostos. Partindo dessa inserção, faço menção ao processo descrito na metodologia, que se torna imprescindível no trabalho com as narrativas do vivido e envolve três momentos: estranhamento, entranhamento e retorno a si.

Foi quando me inseri no programa, quando me apresentei como uma pesquisadora que vinha para acompanhar os encontros e o envolvimento dos participantes, que passei pelo primeiro momento, o estranhamento, que, de certa forma, é natural que isto ocorra, pelo fato de eu vir de fora e ser originariamente desconhecida. Partindo daí, pretendi me envolver ao máximo nos encontros, observando, estando atenta nos relatos de cada participante, nas discussões que surgiam, nas angústias, nos questionamentos, nos desabafos que permeavam as reuniões, permitindo-me colocar no lugar do outro para melhor senti-lo e descrevê-lo. Então o próximo momento surge, o entranhamento, permitindo que as narrativas se tornassem possíveis.

No entranhamento observei sistematicamente, me fiz presente participando das discussões, leituras, trocas de ideias, momentos do café, vivenciando cada proposta apresentada pelo programa CICLUS desde seu momento inicial até o último encontro. Foi emersa nesse campo que, atentamente, fui pensando nos possíveis professores que colaborariam para a pesquisa, e estruturando a entrevista que futuramente possibilitaria que eu adentrasse na cultura do docente universitário, compreendesse de que forma o programa iria implicar os docente participantes, bem como, permitisse “dissolver-me” (Juremir, 2006) no imaginário investigado e nas significações dos colaboradores quanto ao seu desenvolvimento profissional.

Escutei sensivelmente estes docentes, na perspectiva trazida por Barbier (2002), de sentir o universo do outro, seus anseios, desejos, desgostos, para então compreender este sujeito no seu interior, suas atitudes, comportamentos, sistema de ideias, valores e símbolos. Para isso a empatia é um elemento que se faz necessário nesse trabalho, no sentido de reconhecer a aceitação incondicional do outro, sendo que “o ouvinte sensível não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem aderir ou se identificar às opiniões dos outros, ou ao que é dito ou feito.” (BARBIER, 2002, p. 1).

Depois de adentrar em campo, no acompanhamento dos encontros e na realização das entrevistas com os professores, aconteceu o terceiro passo, o retorno a si. É um retorno que traz as conseqüências dos outros passos, pois permite que o investigador traga consigo as percepções e os dados que partem das narrativas dos investigados, bem como deixam marcas nestes, que, ao contar para o pesquisador as experiências de sua trajetória profissional, reconstroem para si mesmo seus processos formativos.

Na consolidação desses momentos da pesquisa que, conseqüentemente, deixaram minhas marcas no outro e trouxeram desta experiência a cultura, os dados e percepções desses sujeitos, se instaurou também um processo de aprendizagem reflexiva a partir da escuta das narrativas do vivido. Segundo Josso (2004)

A formação do aprendente durante o tempo da pesquisa está também em jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação, com um olhar sobre si mesmo, ao longo da vida. Um olhar que se detém, pela primeira vez, e talvez, pela última, com esta amplitude, sobre o tempo de vida de cada um, acompanhado de um escuta e de um partilha atentas ao que se diz sobre a formação de cada ser, considerando-se o conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e de conhecimento. (JOSSO, 2004, p.215)

Acho pertinente contar aqui como foi se desenrolando cada encontro, revelando o momento de entranhamento desta investigação, da qual tive a oportunidade de me deparar com a cultura do docente universitário, seus desafios e sua realidade. Pude perceber a participação e o envolvimento dos grupos nas discussões e nas ideias propostas, ouvir os relatos e as experiências compartilhadas, tentando retratar o Programa CICLUS através dos registros dos nove encontros em que estive presente.

No dia 24 de setembro de 2009, na semana seguinte à palestra de abertura, ocorreu o primeiro encontro do CICLUS, com o seguinte tema “Os desafios à docência universitária”. Neste dia, com a participação de aproximadamente quinze pessoas, entre elas docentes, alunos da pós-graduação, técnicos administrativos, foi realizada uma conversa inicial conduzida pela Professora Doutora Venice Grigs para apresentar o Programa, sua organização, metodologia, ferramentas e funcionamento.

Esse contato inicial permitiu que cada participante se apresentasse, falando sobre sua formação e expectativas em relação ao programa. Ao final desse dia foi proposta para a semana seguinte a discussão do texto: “Desafios e saídas educativas a entrada do século”, de Ramón Flecha e Iolanda Tortajada, capítulo do livro “A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato” (Imbernon, 2000).

Já no segundo encontro, dia 01 de outubro, foi proposto aos quinze participantes uma dinâmica de trabalho organizada pela Professora Doutora Venice, em que eles, dividido em subgrupos, deveriam à luz do texto base para aquela discussão, buscar responder à seguinte questão: “Quais os principais desafios que você percebe em sua ação docente?”.

Após uma reflexão sobre sua prática e à busca de respostas a este questionamento, os participantes deveriam anunciar ao grande grupo o que havia ficado mais latente em sua conversa, ocorrendo um debate entre todos, com a articulação das problemáticas levantadas por cada grupo. As questões que se manifestaram e que destaquei em meus registros foram:

- O impacto da sociedade da informação e da comunicação na docência universitária - o professor como um comunicador e o processo ensino aprendizagem
- somos todos aprendentes?; Como o sujeito aprende?; Dinâmicas/ metodologia do ensino; Mundo psicocultural do qual se atua - que contexto é esse?
- Quem são os estudantes das nossas universidades? O que eles esperam do curso? De que forma é levado em conta essas expectativas?; Como trabalhar temáticas atitudinais e valorativas?
- Construção de relações dialógicas entre professores e estudantes, entre professores e professores;

- O currículo – teoria, prática e políticas públicas – legitimação; diretrizes curriculares; projeto político pedagógico; questões de gestão- coordenação de curso; estrutura de departamentos;
- Processo seletivo: foco no pesquisador e na titulação;
- A atuação no ensino, pesquisa e extensão - como conciliar a sobrecarga das funções de professores, pesquisadores e de extensionista?
- Iniciativas bem sucedidas na docência;
- O bem-estar do professor - cuidados com a saúde, como evitar o estresse, etc.

Esse encontro permitiu que os participantes realizassem uma reflexão de sua prática em sala de aula, bem como possibilitou um levantamento dos desafios que os docentes universitários encontram em seu cotidiano para que fosse possível destacar as temáticas de interesse do grupo, servindo de base para os próximos temas a serem trabalhados. Dessa forma, coerente com a metodologia registrada em sua proposta, o programa foi se constituindo a partir das expectativas, desafios e problemáticas trazidas pelos participantes, da qual delineou sua trajetória conforme os assuntos emergentes do grupo de pessoas que o constituiu.

Na semana seguinte, no dia 08 de outubro, nove participantes se fizeram presente para compartilhar da conversa dinamizada pelo Psicólogo Hector Omar Ardans Bonifácio, dando continuidade ao tema “Desafios à docência universitária”. Esta interlocução permitiu que surgissem diversas questões entre elas:

- Ranking internacional - a posição que a UFSM encontra-se; por que a universidade está neste patamar?
- Sinal de evasão - quais as respostas às essas questões? A relação distante entre o docente e o discente? A falta de diálogo? A ausência de um acolhimento mais humano? A falta de orientação?
- Quem é o aluno que está na universidade atualmente? Que geração de jovens é essa que está ocupando as salas de aula do Ensino Superior? Tem medo do desemprego? Vem de outra cidade para estudar?
- Humanização - a realidade mostra o grande isolamento entre os professores, não existe diálogo; precisamos juntar-nos, não nos isolarmos;

No quarto encontro, dia 15 de outubro, a técnica em assuntos educacionais que faz parte da equipe de apoio da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, Marcia Regina Medeiros Veiga, propôs um diálogo sobre as metodologias de trabalho docente com os 14 participantes que se fizeram presentes neste dia. Com intuito de contribuir com a organização do Programa CICLUS, as questões trazidas para o centro do debate deste encontro foram relacionadas com os tipos de aulas existente na academia, com as novas tecnologias e as estratégias inovadoras no alcance de uma aprendizagem significativa aos docentes.

Na semana posterior, não estive presente no encontro que centrou sua discussão no tema “O Impacto da sociedade da informação e da comunicação”, conduzido pela Professora Helena Maria Malmann, coordenadora da equipe Multidisciplinar de Tecnologia Educacional do Sistema UAB/UFSM.

Dia 29 de outubro, aconteceu o sexto encontro no laboratório de informática do CCR/UFSM e nele pude acompanhar os participantes na inscrição e efetuação de seus cadastros para o acesso ao CICLUS na plataforma moodle. Neste dia, a Professora Adriana Maciel fez uma breve explicação de como funcionaria o Programa através do ambiente de aprendizagem moodle, como as leituras estariam disponibilizadas, como ocorreria a participação nos fóruns e a comunicação com os colegas. Logo após efetuarem seus cadastros, os participantes exploraram essa ferramenta, atualizando seus perfis e iniciando o movimento do Programa CICLUS através da modalidade à distância.

O sétimo encontro ocorreu dia 05 de novembro com a presença do Professor Doutor Jorge Luiz da Cunha, que direcionou uma conversa partindo da temática “Ser professor na Educação Superior – uma visão histórico social”. Neste dia, com aproximadamente 17 participantes, houve um riquíssimo debate em torno da docência universitária, iniciado com uma discussão filosófica em torno da existência humana, culminando para as questões dos sentidos e significados que damos as nossas experiências, escolhas e situações que marcam nossa trajetória pessoal e profissional.

O Professor convidado trouxe inicialmente a história da espécie humana, a criação dos modos de produção, o desenvolvimento das classes sociais, a constituição da civilização grega, o sentido e o significado da existência humana

para os gregos e a criação da Paidéia. A partir daí encaminha a discussão focando na filósofa brasileira Marilena Chauí e em suas ideias em relação a comunicação dialógica, reconhecimento do outro, percebê-lo em sua diferença, doação de si e do outro no diálogo e a recuperação da consciência da diferença. Dessa forma, direciona a compreensão destas questões dentro do contexto educacional e verifica ser necessário que haja a fuga de padrões, pois isso produz a indiferença e nesta lógica do indiferente o que é semelhante agrada e o diferente não interessa.

O encontro que ocorreu na semana seguinte, aconteceu no dia 12 de novembro, com o determinado tema “Saberes da docência e práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento” dinamizado pela Professora Doutora Adriana Moreira da Rocha Maciel. Neste dia não estive presente.

O nono encontro do CICLUS aconteceu no dia 19 de novembro e foi conduzido pela Professora Doutora Venice Grings que centrou a discussão em torno dos processos de ensinar e aprender. Com a colaboração de sete participantes do programa, deu-se início ao debate com dois questionamentos: O que significa aprender? O que se faz necessário para que o sujeito aprenda?

As questões que mais se destacaram na primeira pergunta: O ser humano é um ser aprendente e aberto ao conhecimento; aprender é conhecer, estar em contato com novas experiências; exige necessidade, curiosidade, interesse, envolvimento. Já na segunda se evidencia o seguinte: é necessário o exemplo para que o sujeito aprenda, a demonstração, a curiosidade, o interesse, a vontade, o desejo; o professor deve captar as limitações e as possibilidades dos seus alunos; o professor deve estar motivado em sua prática. Além das respostas aos questionamentos que deram início à discussão, alguns pontos nortearam esse encontro: o contexto dos estudantes, a importância do currículo e as principais teorias de aprendizagem, baseadas em Pérez Gómez (2000).

O décimo encontro, no dia 26 de novembro, é marcado pelo II Ciclus Temático, tendo como convidada ilustre a Professora Léa das Graças Camargos Anastasiou, atuante no curso de Pedagogia Universitária para docentes, coordenadores e assessores pedagógicos na USP, desde 2007. Foi proferida a seguinte palestra “Operações de pensamento e a construção do conhecimento na aula universitária: elementos para reflexão” no auditório Flávio Miguel Schneider –

CCR/UFSM. Não pude estar presente nesta palestra por motivos de trabalho, mas segundo relato de uma das professoras pertencente ao membro da comissão organizadora do Programa, este encontro reuniu grande parte dos participantes do CICLUS.

Dia 03 de dezembro, ocorre o décimo primeiro encontro que deu continuidade à discussão sobre as teorias de aprendizagem proposto pela Professora Doutora Venice Grigs, ocorrida na nona reunião do programa. Com a presença de doze participantes, este encontro culminou em questões referentes às inteligências múltiplas, formação pensada em uma perspectiva mais ampla e global, aprendizagens significativas e a apresentação de teorias e autores do campo da educação.

O décimo segundo e último encontro ocorreu no dia 17 de dezembro com a reavaliação do processo e dos encontros ocorridos pelo programa. Neste dia, sistematizado pela Professora Venice Grigs, o CICLUS foi pensado e organizado para o ano seguinte, de acordo com as possibilidades e disponibilidades dos participantes.

Inicia-se, em 2010, o primeiro semestre letivo e por enquanto nada é sistematizado e organizado quanto aos encontros do CICLUS. Troco emails com as professoras pertencentes ao membro da comissão organizadora do programa e elas nada sabem sobre a continuidade dele, apenas tinham conhecimento do grande interesse por parte dos participantes em saber notícias sobre a seqüência dos encontros.

Daí em diante uma forte mobilização, por parte das professoras que faziam parte da organização do programa, juntamente comigo e minha orientadora, foi organizada com intuito de que o CICLUS voltasse ao seu funcionamento pelo fato de ser um movimento institucional que direciona seu olhar para as questões sobre a formação do docente da UFSM.

Várias iniciativas foram tomadas para que esse programa institucional de formação desse seqüência em 2010. Na metade desse referido ano, foram organizada novas reuniões para pensar no CICLUS e na possibilidade de reformular seu projeto inicial com vistas a uma maior aceitação em relação a carga horária e

aplicabilidade. Além de repensar a sua proposta, também foi organizada uma minuta de resolução para instituir o CICLUS como um programa estruturado e sistemático de incentivo à educação permanente de docentes, gestores e acadêmicos da UFSM.

Dentre essas atribuições, se destaca também a oferta de vaga ao programa aqueles professores pertencentes ao quadro efetivo da universidade, sendo recomendado aos docentes em estágio probatório e facultativo àqueles interessados. Evidencia-se nesta resolução a consideração da carga horária desse programa em relação à progressão na carreira e nas avaliações para bolsas de iniciação científica.

A proposta reformulada e a construção dessa resolução foram enviadas ao gabinete do reitor, mas nunca foi emitido um parecer sobre esses documentos e a continuidade do programa. Tentativas de reuniões com o pró-reitor e vice-reitor não tiveram sucesso, ideias cogitadas em passar o CICLUS para a modalidade EaD , não tenho tido também um seguimento.

Uma das possíveis respostas a esse desinteresse na continuidade do Programa foi a troca de chefia da Pró-reitoria ocorrida no início do ano de 2010. Na tentativa de compreender quais razões que levaram o fim desse programa que tinha a intenção de qualificar a ação do docente da UFSM, destaco uma discussão sobre as relações de poder existentes em uma instituição. Os jogos de poder são peculiaridades básicas em uma organização, pois sendo esta formada por diferentes setores que competem na defesa de seus próprios interesses, a cultura que se institui dentro dela deve ser compreendida como um conjunto harmônico de facções.

Dentro dessa lógica, o autor Zabalza (2004), ao contextualizar a universidade e seu cenário na atualidade, discute sobre as peculiaridades da estrutura e da dinâmica desta instituição como condicionantes de suas atividades. Dessa forma destaca que a universidade

É um espaço especialmente propício para a divergência de pensamento, de estilos de vida, de modelos científicos, etc. [...]. Os diversos grupos de interesses não só competem com o objetivo de fazer prevalecer sua ideologia na direção e no desenvolvimento da rotina universitária, como também de ocupar fatias de poder e

moldar-se aos mecanismos de gestão e controle da instituição.
(ZABALZA, 2004, p.84/85)

Isso mostra o quanto as decisões políticas interferem nos trabalhos das instituições educativas, e que qualquer processo de mudança na organização universitária está também sujeito aos jogos de poder entre os diversos grupos que a compõe. Porém, vale destacar que nem todos os componentes da cultura institucional são igualmente vulneráveis à modificações, pois isso vai depender do elemento cultural em si e do poder do grupo que o mantém. Dessa forma, quanto mais relevante na constituição da identidade é um componente cultural, mais difícil é sua mudança. (ZABALZA, 2004)

É possível destacar diante a esta situação, devido ao descaso com o programa e, conseqüentemente, com a formação pedagógica do docente universitário, que se fortalece ainda mais a cultura de sobrepor os conhecimentos científicos de certa área, em relação ao saberes específicos para atuar na docência. Dessa forma, a formação do docente de ensino superior sustenta ainda mais a idéia de direcionar seus esforços na dimensão científica, colocando em um segundo plano os conhecimentos pedagógicos, conforme afirma Cunha (2004)

A carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *strictu-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção. (CUNHA, 2004, p. 528)

No entanto, com esse desestímulo por parte das estâncias políticas que conduzem organização dessa instituição, esta pesquisa vem se mostrando como uma força mobilizadora para que os encontros permanecessem. Essa investigação reforçou a idéia de uma formação pedagógica aos docentes universitários, da emergência de ser pensado em uma pedagogia que compreenda os saberes próprios ao exercício da docência nesse nível de ensino, bem como, a importância de se instituir um espaço dentro da universidade que permita a discussão e a reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano.

Nesse processo de sensibilizar a pró-reitoria de graduação pelo entendimento da importância desse programa à toda a comunidade acadêmica, e também diante

do interesse de professores e de outras pessoas que já haviam participado do CICLUS, se percebeu que existe muito a se fazer, muitas discussões em torno da importância de se (re)configurar a questão da formação do professor universitário, dando espaço a um corpo de conhecimentos inerentes a docência.

Destaco que este é o momento de manifestar a importância do CICLUS como um espaço que, instituído pela universidade, trouxe o enfoque às questões de formação pedagógica do professor de ensino superior. E acima de tudo, quero aqui defender que não se perca a continuidade desse programa que pretendeu mostrar a necessidade dos estudos teóricos em relação à educação de todos aqueles que se aventuram na profissão docente.

Após a contextualização do programa, os tópicos a seguir trazem problematizações referentes as narrativas dos professores que colaboraram com essa investigação, quanto as aprendizagens que eles construíram neste espaço de formação, de que forma esta experiência alterou suas práticas, os dispositivos utilizados pelo programa que foram mobilizadores de aprendizagens e quais outros lugares são considerados formativos para além dessa experiência vivenciada.

4.1.1 Aprendizagens construídas e Implicação no trabalho docente: narrativas das experiências formadoras vividas no Programa CICLUS

Esse sub-capítulo está focado nas narrativas dos três professores colaboradores da pesquisa sobre as aprendizagens que eles construíram dentro do Programa CICLUS. As narrativas são reveladoras de experiências vividas nos encontros, num processo em que os docentes sistematizando, destacando, (re) lembrando e (re) significando os momentos que foram efetivamente formadores, contam as aprendizagens que os (des)acomodaram, que fizeram refletir e repensar em suas ações docentes.

Trago a perspectiva trabalhada por Josso (2004) para compreender as aprendizagens no sentido de que esta ocorre através das experiências vivenciadas. Dessa forma, aprender pela experiência, segundo a autora, é ter a capacidade de resolver problemas que tenham formulação e soluções teóricas

Essa abordagem das aprendizagens experienciais, dentro dessa perspectiva, mostra que a partir do que sinalizam as narrativas dos sujeitos colaboradores é possível compreender os processos de formação, de conhecimentos e de aprendizagem. Dessa forma, quando se fala em aprendizagem, está se falando estritamente daquelas experiências que se tornaram, efetivamente, formadoras na vida desse sujeito, pois para

[...] que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidade. (JOSSO, 2004, p. 48)

Considera-se nessa discussão que a experiência formadora implica em uma articulação consciente entre a atividade, a sensibilidade, a afetividade e a ideação. Segundo, Josso (2004), experiência formadora

[...] é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registro (JOSSO, 2004, p.39)

Existem vivências que têm certa intensidade, que se impõe à nossa consciência e delas extraímos informações, atitudes, valores, saberes que interferem em nossas transações e mudanças, tanto pessoais como profissionais. A possibilidade de contar essas vivências permite que estas se (re) configurem no sentido de se transformarem em experiências pelo fato de ser realizado em torno delas um trabalho reflexivo, pois se questiona o que se passou, o que foi observado, sentido e percebido, numa perspectiva avaliativa.

Dentro dessa compreensão, os sujeitos colaboradores dessa pesquisa tiveram a oportunidade de repensar as vivências e passar por um processo de reflexão dos encontros vivenciados no Programa. Através das narrativas, proporcionadas pela entrevista, estes professores pararam para perceber o que aconteceu dentro do CICLUS, o que os marcou, quais as aprendizagens construídas e de que forma estas trouxeram benefícios e os fizeram rever seu trabalho como docentes.

É na situação de construção da narrativa que se oferece uma experiência formadora, pois o sujeito que se submete a relatar suas vivências, estará diretamente questionando suas identidades, tendo consciência de si mesmo, de seu ambiente humano e natural. Josso (2004) afirma,

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático.(JOSSO, 2004, p.48)

Abordando as narrativas do professor colaborador A e fazendo referências aos seus relatos em relação às aprendizagens construídas, este docente descreve algumas delas e traz algumas questões que sentiu falta por não terem sido incluídas no programa. No fragmento a seguir podemos constatar essas questões:

“No Programa a gente viu algumas linhas de pensadores, aí tu começa a ver, mesmo que tu não tenhas vivenciado, mas aí tu compreendes que o jeito que tu trabalha é mais parecido com aquela teoria daquele autor ali [...] Aí tu começa a lembrar ‘ah aquele professor tinha essa linha de trabalho’. Tu trabalhas, tu vê as linhas, mas o grande salto que seria dado, seria nós termos trabalhado as técnicas mesmo, acho que isso não deu tempo de trabalhar, o programa morreu antes disso. Que eu me lembre não chegamos a trabalhar com técnicas diretas pra sala de aula, somente os pesquisadores, as linhas pedagógicas de trabalho. E agora como é que é trabalhar no modo piagetiano? Vigotski, como é que tu trabalhas? Paulo Freire trabalhava assim, como é que tu trabalhas como Paulo Freire?” Professor Observador – Colaborador A

O Professor Autor, em seus relatos, refere-se que dificilmente observa alguma aprendizagem que construiu ao longo do programa e que pudesse se tornar significativa para si. Sugere ainda que o CICLUS deveria ter se desdobrado em outros, cada um enfocando para uma área do conhecimento. Na narrativa a seguir observamos os motivos que levaram a apontar essas questões

“Eu não sei se essa heterogeneidade de áreas dos participantes é boa para o CICLUS, por que eles começavam a falar de coisas que são básicas, que vocês têm na graduação, o Piaget, por exemplo, e eu não tive, por que meu curso é técnico, entendeste? Por que nós da área da saúde não temos essa parte educacional, então muitas vezes quando o pessoal ia dar uma palestra e puxava toda essa parte

educacional, para mim ficava muito maçante, por que eu não entendia nada. E aí no momento que tu começa a não entender nada, tu já “deletas”, desliga aquilo ali e começa a pensar em outras coisas. Talvez os outros que tiveram isso na faculdade, ou no pós-graduação, ou se interessaram e foram atrás, estavam entendendo. Isso pra mim foi muito ruim. Desta forma, eu não sei se o CICLUS não teria que ser voltado, com um enfoque, para as áreas. Um CICLUS para as áreas da saúde, para as rurais, para educação física, para cada setor, mas não tem esse nivelamento, talvez seja essa a proposta do CICLUS. Eu não sei, mas você não tem um nivelamento, e aí que está o problema” Professor Autor – Colaborador B

Outra questão que o colaborador destaca é que inúmeros de seus questionamentos não foram contemplados nos encontros e que o Programa foi falho no sentido de não apresentar estratégias para a possibilidade de enfrentar os desafios que o cotidiano apresenta.

“sempre quando a gente entra num negócio desses a gente quer a solução para o problema, é claro que não tem, porém muitas vezes quando tu buscas um programa deste tipo, ele não te dá a receita, mas te dá todos os ingredientes para tu solucionar o problema e esses ingredientes eu não tive”. Professor Autor – Colaborador B.

Nesta fala percebemos que este professor tem a compreensão que a atividade docente não é descrita em livros no formato de “receita” que direcionam passo a passo o trabalho nesta profissão, e nem mesmo os cursos se propõem a dar receitas, mas aponta que faltou algo na proposta do Programa CICLUS, no formato que foi oferecido. Ele compreende, assim como Sacristán (1991, p.76) quando diz que o “professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa”.

Em relação a essa problemática, quando os professores encaram os dilemas vividos em sala de aula, que geralmente são complexos, este professor deve lançar mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira criativa e perspicaz, elaborando sua própria forma de intervenção nesse espaço (AZZI, 2002).

Para muitos professores do ensino superior, que não tiveram contato com uma formação que desse respaldo às questões pedagógicas, esse processo de elaboração é construído na própria experiência e nos modelos (re)construídos a partir de vivências em outros espaços e tempos, sem uma organização intencional desse saber. A fala do Professor Observador, mostra de que forma vem realizando seu trabalho e levanta uma discussão em torno dessa questão.

“[...] tem essa linha e essa linha, e eu faço meu trabalho empiricamente nisso aí. Mas como é que um profissional faz um trabalho em uma linha mais construtivista? No fim tu acaba fazendo a metodologia da ciência cartesiana, que ela é mais simples, trabalha por resultados, aquela coisa assim dura, que tu dominas. Então tu não precisas fazer grandes esforços, de trabalhar mais interatividade com os alunos, esperar respostas. Tu vira um ‘conteudista’ tranqüilo, tradicional, por que tua vida foi toda ‘conteudista’, desde a escola, lá na escola primária. Tu não vai querer que um professor que teve a vida toda ‘conteudista’ vai chegar na sua sala de aula e vai dizer que mudou e agora vai ser um construtivista. Tu foi criado dentro de um escola conteudista e a academia é conteudista, tu aprende conteúdos. E de uma hora pra outra tu vai dizer: ‘agora vamos trabalhar de um forma diferente’. Será que eu to preparado pra isso? Aí tu caminha e vai pela estrada que tu conhece, tu não vai pegar uma estrada que talvez tu não saibas o caminho, tu vai pela tradicional que é mais tranqüila. Professor Observador – Colaborador A.

Diante a esta discussão, emerge a importância de se considerar o saber pedagógico a todos que trabalham com a docência em qualquer espaço educacional, principalmente nas instituições universitárias da qual este saber não é evidenciado, nem é atribuída a devida importância. Esse debate se mostra importante pelo fato de que seja possível a (des)construção de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente, e que o professor, juntamente com seu aluno, priorizando o diálogo, se percebam como sujeitos imbricados neste processo de educação e formação.

Lucarelli e Cunha (2009, p.89) revelam a inovação como referência no trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente de ensino superior e que assumindo essa postura existe a possibilidade de uma “ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos

princípios positivistas da ciência moderna”. As autoras mantêm uma parceria há mais de vinte anos com intuito de encontrar experiências que aproximam a realidade argentina e brasileira, seus países de origem, para que se possam construir pressupostos comuns em torno da docência universitária, estabelecendo fontes de conhecimento para a realidade latino-americana.

Inovação é compreendida pelas autoras,

[...] por oposición y contraste com una situación presente habitualmente em las aulas universitarias; esto es, reconozco a la innovación asociada a prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera, el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional, conducente a una “didáctica de la transmisión” que, regida por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a um sujeto destinado a recepcionar pasivamente cualquier información. Innovar, em consecuencia significa alterar el sistema relacional inter subjetivo de uma clase. [...] (LUCARELLI, 2001, p.6 apud LUCARELLI e CUNHA, 2009, p.82)

Assumindo a inovação como referência no trabalho docente é possível que se (des) construa práticas consolidadas tradicionalmente, pois exige que o professor (re) configure seus saberes, reconhecendo a necessidade de trabalhar buscando a transformação, o reconhecimento da diferença, em uma relação mais estreita com seus alunos, priorizando o diálogo e a interação com eles.

Dessa forma, ao considerar o saber pedagógico levando em consideração a perspectiva de inovação, se permite compreender docência como uma profissão que vai além da execução de certas tarefas, que busca através da ação docente a transformação numa tentativa de fazer avançar o processo de mudança social, numa lógica de reconhecimento das culturas, diferenças e subjetividades.

Da diferenciação entre saber e conhecimento emerge a importância do saber pedagógico – enquanto saber construído pelo professor no exercício da docência – como elemento que contribui para uma nova leitura da (des) qualificação docente, pois mostra a atividade do professor como uma atividade que demanda uma capacidade que vai além da execução, uma atividade de grande relevância na condução do processo educacional que vise a um ensino de qualidade. (AZZI, 2002, p.44/45)

É necessário buscar a realização de um trabalho docente com mais qualidade, que o professor se coloque como um observador atento as demandas que surgem no espaço de seu trabalho, que a reflexão no plano teórico possa

permeiar sua ação, mesmo que o que está na memória e inscrito no trajeto formativo os empurre para uma direção contrária.

Para o Professor Humanizado - Colaborador C, a reflexão sobre sua prática na sala de aula, foi o grande aprendizado dentro do Programa CICLUS. Relata o seguinte:

“Lá gente discutia, tinha alguma coisa de conteúdo, ali eu tive a oportunidade de refletir sobre a minha didática, o grande aprendizado foi esse. Teve muito pouca coisa referente a teoria, material de leitura, foi o momento de reflexão mesmo, acho que o grande aprendizado meu foi esse, que me obrigou a parar pra conversar alguns assuntos ligados ao ensino, universidade. Ali eu estava focado sobre a didática, o pessoal tava falando e eu tava sentado ali refletindo sobre minha prática docente. Então o aprendizado foi esse: a reflexão sobre minha prática docente ao longo da minha carreira profissional” Professor Humanizado – Colaborador C.

Frente a estes relatos dos colaboradores dessa pesquisa, quanto às aprendizagens construídas no CICLUS, o que podemos observar é que estes docentes fazem menção às recordações-referências vividas dentro deste programa. Recordações-referências é aqui compreendida, segundo Josso (2004, p.40), sendo “simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação”. A autora ainda define esta como:

[...] uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimento) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. (JOSSO, 2004, p. 40)

Evidencia-se essa questão seguindo a seqüência das perguntas pertencentes ao roteiro da entrevista, em que pedia aos professores o relato sobre como o CICLUS e as aprendizagens construídas nele alteraram suas práticas. De que forma essas aprendizagens se tornaram referências em suas ações como docentes? Será que estas aprendizagens recordadas implicaram em sua formação? Essas experiências resultaram em atitudes, comportamentos, pensamentos, que trouxeram diferença em sua docência?

Trazendo para o debate a palavra implicação faz-se imprescindível falar a que perspectiva se baseia a compreensão deste termo. A partir de que caminho teórico se construiu o entendimento deste conceito.

Barbier (1985- 2002) trabalha com a questão da implicação como uma noção básica em pesquisa-ação. A discussão que promove em torno desse termo se refere às relações do pesquisador e o objeto de pesquisa nas ciências humanas, sob o ângulo da vida psicoafetiva deste sujeito, de seu imaginário, da constituição histórico-existencial que define seus comportamentos e também sob o nível estrutural-profissional.

Barbier (1985) define o conceito de implicação como

o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual, nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda a atividade de conhecimento. (BARBIER, 1985, p.120)

É nesta lógica de que “implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (BARBIER, 2002, p. 101) que se quer sinalizar a importância do outro em si e de si no outro como uma (com) vivência sensível da proximidade.

Oliveira (2006) também discute a questão da implicação na realização de uma investigação/formação que possibilita a aproximação dos imaginários, das significações, de histórias de vida, sendo esta uma fonte propulsora de produções de sentidos. Adentrando nas trajetórias, nos significados, nos processos formativos, observa essa relação de si com o outro, empática e análoga à uma viagem:

A relação consigo mesmo, com a presença do outro – o outro como mediador – é a experiência da viagem que reconstrói do presente, que esquece, que nega, mas que também se emociona ao lembrar. É a viagem que, como um exercício do desassossego, implica confiança, na relação empática e, muitas vezes, no estranhamento que viabiliza a oralidade. Um estranhamento produzido pelo tempo – de onde falo hoje e, te conto, me conto e tu ouves. O desassossego está em “por-se” a descoberto. (OLIVEIRA, 2006, p.54)

Compreendendo o termo implicação nesta pesquisa e pretendendo articular uma relação dessa palavra com as discussões aqui propostas, se quer perceber de que forma os professores implicaram-se neste programa, ou seja de que forma o CICLUS afetou os docentes no sentido destes revisitarem-se a si, compreender suas subjetividades, seus processos de desenvolvimento da pessoa-professor.

As falas dos colaboradores dessa pesquisa mostram de que forma as discussões nos encontros do programa interferiram em seu trabalho como docentes e resultaram em diferentes atitudes, comportamentos, pensamentos que antes da participação do CICLUS não eram evidenciados. O Professor Observador deixa claro essa questão no seguinte relato:

“o que mudou na minha prática mesmo, talvez seja um pouco de reflexão. Então agora eu paro pra pensar antes de planejar minhas aulas em como é que eu consigo fazer alguma coisa mais atrativa? Como é que eu faço uma interação maior com o aluno? [...] Que técnicas novas eu posso aprender para melhorar minha aula ou para tornar-se atrativa, e vê que o aluno não tá dormindo [...] será que minha aula é tão chata e enfadonha ou é ele o problema? quem que é? Será que eu não to conseguindo fazer essa relação dialógica entre o professor e o aluno? Será que eu consigo aprender ensinando com eles? Por que geralmente tu faz essa troca com eles” Professor Observador – Colaborador A

Este docente traz inúmeros questionamentos que surgiram após a participação no CICLUS e acredita que a reflexão e a revisão de sua prática foi a grande diferença que o Programa teve em sua vida profissional, como professor universitário. Não diferente do Professor Observador, o Professor Humanizado, colaborador dessa pesquisa, também cita esse processo reflexivo da prática como uma das grandes aprendizagens dentro do Programa e que este foi responsável por mudanças em sua atuação como docente no sentido de se preocupar mais com a aprendizagem dos alunos.

O recorte da narrativa do Professor Humanizado a seguir, evidencia o quanto as discussões propostas nos encontros do CICLUS foram propulsoras de um movimento de reflexão e inovação da própria prática.

“Com o Programa CICLUS eu mudei, passei a ser mais humanizado do que eu já era. Eu sempre fui um professor muito humanizado, preocupado de fato com a aprendizagem do aluno [...] só que eu passei a me preocupar mais. Não dá pra dizer que isso foi somente pelo CICLUS, foi todo um processo que eu fui vivenciando, mas o CICLUS me ajudou a refletir e me ajudou a inovar. Foi em um encontro do CICLUS, e nas discussões que tive a idéia de fazer teatro com meus alunos, e comecei a fazer. [...] passei a dar mais voz pros alunos, e isso não é muito bem visto, eu passei a diminuir meu tempo de aula expositiva, aumentei o meu tempo que eu to sentado, conversando com os alunos, tentando escutar eles, discutindo.[...] estou aumentando essas práticas diferenciadas, teatro com os alunos, se tem um trabalho eu peço pra eles apresentarem de uma forma inovadora, as provas mais abertas pra eles poderem escrever, coisas que antigamente eu não fazia.[...] O CICLUS me ajudou nisso, estou deixando eles falarem mais, estou sentado em roda com eles pra conversar, estou colocando mais textos pra eles discutirem, estou inovando e o teatro foi o grande marco aqui nas minhas aulas”
Professor Humanizado – Colaborador C

O Professor Autor, assim como já havia constatado não ter visualizado a construção de alguma aprendizagem significativa ao longo do CICLUS, também não detectou mudanças em sua atividade docente decorrente de sua participação no Programa.

“A gente sempre aprende alguma coisa, conheci pessoas lá, mas pra mim, se eu pensar o que eu apliquei, o que eu tirei de lá e estou colocando na minha prática? Nada.” Professor Autor – Colaborador B

Diante aos relatos das aprendizagens construídas por estes professores, de como este programa foi interferindo na vida profissional e na atuação desses docentes é que se permite elaborar a ideia de que o Programa CICLUS realmente se mostrou como um movimento que promoveu a formação, mesmo que um dos participantes da pesquisa tenha trazido no seu relato a falta de concepções para aplicação das aprendizagens, como, por exemplo, alternativas metodológicas para a organização das aulas. Talvez, na continuidade do Programa, essa fosse uma das demandas a serem enfrentadas pelos organizadores.

Não se pode falar em âmbito geral, ou seja, generalizar em relação à todos os participantes que se fizeram presentes nos encontro, mas tomando como referência os colaboradores dessa investigação e os que realmente se (re) construíram como profissionais e perceberam a intenção advinda do Programa, é que destaco o CICLUS como um dispositivo de formação do professor universitário.

Formação pensada a partir da perspectiva de Ferry (2004), em que só será efetiva a partir da reflexão do seu próprio trabalho.

Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y em esse momento si hay formación. Entonces solo hay formación cuando uno puede tener um tiempo y um espacio para este trabajo sobre si mismo. Tiempo y lugar para la formación, tiempo y lugar para el trabajo sobre si mismo. (FERRY, 2004, p.56)

Dessa forma, o CICLUS se evidencia como um programa de formação, que viabilizou tempo e lugar para que os professores pudessem refletir sobre sua atuação como docente, sobre os desafios que encontram em seu cotidiano com os alunos, sobre as relações com suas pesquisas, sua formação permanente, suas produções científicas, seu desenvolvimento pessoal e profissional. Enfim, os próprios relatos apresentados anteriormente falam dessa oportunidade que os docentes tiveram para pesar no seu próprio trabalho, em suas ações pedagógicas, refletindo sobre novas possibilidades.

Constatando o potencial formativo que esse programa teve na vida desses professores, se observa o CICLUS como um movimento que pretendeu ser um mediador dessa formação e não como um fornecedor dela. A perspectiva que aqui se compreende desse processo formativo é que

Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un pólo activo, el formador, y un pólo pasivo, aquél que es formado. [...] El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diria, de forma en forma. (FERRY, 2004, p.54)

Por entre essa perspectiva sobre formação, quer se compreender que o sujeito se forma no seu interior, buscando a percepção de seu desenvolvimento, a partir de seus próprios movimentos de busca, mudanças e transformação. Os indivíduos se formam por si mesmos através das mediações, que são os suportes

que permitem a possibilidade de formação, mas não são a formação propriamente dita.

A seguir será trazida uma discussão sobre a questão dos meios para se alcançar a formação, bem como, a partir das narrativas do professores colaboradores dessa investigação, descobrir que dispositivos foram disponibilizados pelo Programa CICLUS que para esses docentes foram provedores de condições fundamentais para que a dinâmica de desenvolvimento formativo fosse possível.

4.1.2 Outros dispositivos formativos do Programa CICLUS: medições que possibilitaram a formação

Para iniciar essa discussão quero reafirmar a idéia que estou tomando de formação como um processo que não se recebe, não é algo que se consome, que vem de fora, do exterior, e que os cursos, programas de aprendizagem, leituras, palestras não são a formação propriamente dita, mas são os dispositivos que possibilitam esta, são caminhos que orientam o desenvolvimento profissional e pessoal.

O olhar que está sendo lançado para a palavra dispositivo, que é um aporte sumamente importante para quem quer compreender as situações de formação como um fenômeno complexo, se baseia nos autores Gaidulewicz, (1999) e Souto (1999) que trabalham com esse termo de forma distintamente, e cabe aqui trazer suas definições, e perceber como elas operam com este conceito.

Gaidulewicz (1999) busca explorar o conceito de dispositivo nas obras de Michel Foucault, permitindo-nos compreendê-lo a partir das tramas do poder e a mobilidade dos saberes, que vão se construindo e se desconstruindo, à medida que o tempo passa, atravessando diversas situações de ensino e formação. Segundo Gaidulewicz o que caracterizaria um dispositivo é

Su naturaleza esencialmente estratégica, lo cual, implica, una cierta manipulación de relaciones de fuerza, una intervención racional y concertada em dicha de relaciones de fuerza, o para desarrollarlas em cierta dirección, o para bloquearlas, estabilizarlas, utilizarlas, etcétera (GAIDULEWICZ, 1999, p.76).

Nesta perspectiva, o dispositivo é produtor de um momento histórico e é um instrumento mais eficaz para dar respostas a um determinado fenômeno social. Envolve poder, discurso, leis, medidas administrativas, moral, regras, possuindo uma função estratégica dominante. Perceber os dispositivos de ensino e formação dentro desta perspectiva, é observar o jogo de saber e poder que estão imbricados em determinadas situações, é desnudar a realidade e reconstruí-la em seus diferentes significados.

Souto (1999) também traz suas contribuições para a discussão do dispositivo, pontuando um histórico de como surgiu e quando esse conceito passou a possuir um significado relevante para a formação. Com a uniformidade que as práticas escolares adotavam, e ainda adotam, com um modelo único de educação, o termo dispositivo não possuía nenhum sentido.

A mudança de significado perante este conceito passou a ocorrer na formação de adultos, que diante das novas demandas e necessidades buscou formas diferenciadas para responder a elas. Ao criar essas novas estratégias de trabalho se começou a utilizar na formação a noção de implementação de dispositivos pedagógicos.

Uma teoria propõe uma realização prática e gera também dispositivos que são coerentes a si própria. Contudo, Souto (2007) acredita que o dispositivo sempre promove criação, mudanças, transformação, incrementando a teoria da qual provem, sendo “un espacio estratégico y táctico que es revelador de significados, analizador de situaciones, provocador de aprendizajes y nuevas formas de relación y organizador de transformaciones”. (2007, p.21)

Dessa forma, quando aqui falo em dispositivo, me remeto a esta perspectiva do conceito proposto por Souto (1999, 2007) como um provocador de formação, como provedor de condições para se chegar a esta, ou seja, como suportes para conquistá-la.

Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación em si, sino médios para la formación, podemos preguntarnos cuáles son las condiciones fundamentales para que esta dinámica de desarrollo orientada hacia la adquisición de algunas

formas se produzca. Es decir, cuáles son las condiciones requeridas para que la formación tenga lugar. (FERRY, 2004, p. 55)

As possíveis mediações que podem possibilitar a formação de um indivíduo são variadas e segundo Ferry (2004) entre esses suportes que orientam um desenvolvimento num sentido positivo, se destacam os formadores, que são mediadores humanos, as leituras, as palestras, as circunstâncias, os acidentes da vida e as relações com os outros.

Pensando nessa proposição conceitual, nessa ferramenta no contexto da pesquisa, o que os professores colaboradores definem como dispositivo formativo no CICLUS? Que mediação foi provocadora de formação na visão desses docentes?

Um ponto em comum que apareceu nas narrativas desses professores quanto a esta questão, foi a troca de experiências, a conversa, e a percepção de que os desafios que permeavam o cotidiano dos outros participantes se assemelhavam com os seus. Esse foi um dos dispositivos destacados pelos três colaboradores que permitiu a possibilidade deles (re) pensarem seu próprio trabalho, terem a consciência de suas ações como docente, ter essa retomada a si e da sua profissão, num processo reflexivo.

“Dentro de um programa desse eu consigo conversar com uma pessoa de outra área, e claro, tu acaba trocando informações e tu acaba crescendo junto, vamos dizer assim, com essa troca de informações. Então o CICLUS é importante por causa disso, por que ele te faz uma formação dual, vamos dizer assim, tanto da parte psicológica, mesmo de enfrentar situações novas, que tu passa a enfrentar e isso te causa um certo temor, tu tá em uma instituição nova, pra quem eu peço as coisas? O que eu faço agora? E outra, é dessa coisa de convivência, de ver que no fundo no fundo todo mundo tem os mesmo problemas.” Professor Observador – Colaborador A.

“O CICLUS para mim, sinceramente, foi bom por que eu pude ver que muitos dos meus questionamentos, muitas das minhas dúvidas não eram só minhas, muitos que estavam lá tinham as mesmas questões que eu tenho, têm os mesmos problemas que eu tenho.” Professor Autor – Colaborador B

“Essa troca de experiências foi fantástica [...] o CICLUS proporcionou discussão, trocas de experiências, relatos, a gente acabava discutindo os problemas e as dificuldades” Professor Humanizado – Colaborador C

O Colaborador B, achou importante essa troca com os outros participantes, só acredita que o programa deveria ter mais organização, pois relata que em determinados momentos os encontros se assemelhavam a terapias de grupo, em que um dos professores ficava falando dos seus problemas, e muitas vezes, o tema que era objeto daquela aula era deixado de lado. Já o Professor Humanizado também comenta sobre essa questão, mas compreende a intenção e os objetivos do programa, e afirma:

“A gente tem uma impressão inicial, eu não tinha isso aí, mas conversando com as pessoas, elas relatavam que era uma perda de tempo. Por que a gente vai com uma visão de que aquilo ali só seria proveitoso se o professor chegar com uma lâmina e ‘descascar’ o conteúdo, como se fosse uma aula, em que teria um monte de aluno ali. É isso que a gente espera no início, mas as pessoas não conseguem compreender, eu consigo compreender o que tava planejado, acho que consegui, e era realmente isso, pra gente tentar se ater a essa nova fórmula, mas pras outras pessoas não, ‘aquilo lá é uma bobagem, ficar lá conversando fiado!’ [...] Esse não era o momento em que tu iria sentar enfileiradinho, não ia ter slide e não ia ter uma pessoa falando. O pessoal gosta mais disso, por que, quer enxergar aquilo que faz. E ali o CICLUS ajudou nisso, pra ver que dá pra aprender de uma forma não necessariamente tradicional, onde o professor sabe e o aluno não sabe. Isso me ajudou a refletir nessas questões e na minha própria prática como professor”.
Professor Humanizado – Colaborador C

Além desse dispositivo citado pelos colaboradores, o que se mostrou relevante nas narrativas também foram as palestras e leituras. Já em relação à ferramenta virtual moodle, os professores acreditaram em seu potencial, mas a falta de tempo devido a demanda de trabalho fez com que estes docentes acabassem deixando de lado esse suporte, bem como, perceberam que os outros participantes não deram tanta importância. Sendo assim, a própria organização do programa acabou descuidando da plataforma, deixando de investir na organização desta modalidade à distância, e direcionando seus esforços aos encontros presenciais.

“O ambiente de aprendizagem moodle é muito interessante todo, o problema é nós termos tempo pra fazer as coisas. Tu vai pegar essa vida tão agitada, como é que tu vai arrumar o tempo pra fazer isso. Tu não tem o tempo, tu não consegue parar [...] então tu chega em casa cansado e tu vai trabalhar de noite nesse ambiente, tu não vai, fica difícil.” Professor Observador – Colaborador A.

“Eles lançaram aquele moodle, eu achei muito interessante, até para a gente usar na graduação, mas aquilo não funcionava, não ia pra frente, por que o pessoal não tem o hábito de se ligar ali, e por que não tinha uma cobrança, e se não tem uma cobrança o pessoal não faz, a realidade é essa”. Professor Autor – Colaborador B.

“Eu acessei o moodle, eu gostei dele na época, eu utilizei e achei importante, pena que a gente usou pouco, a gente tem muita coisa pra fazer.” Professor Humanizado – Colaborador C.

Vale destacar também a intenção que tive de instituir um diário para que os professores que estavam participando do CICLUS pudessem registrar quais as aprendizagens que estavam construindo dentro do Programa e de que forma as experiências de cada encontro estavam acionando neles uma retomada de si e de seu fazer docente.

A implantação de diário entre os professores tinha uma dupla finalidade. A primeira era ser um documento que me aproximaria ainda mais das significações dos professores quanto das aprendizagens do programa e das formas como aqueles encontros estavam germinando neles novas possibilidades de pensar sua atuação profissional e pessoal. Seria então, segundo Macedo (2006) “fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita, sobremaneira, o trabalho do pesquisador interessado nos significados comunicados das práticas humanas” (2006, p.108)

Pensei no diário com outra finalidade, para além de fonte documental a ser analisada, mas como um espaço para que aqueles professores descrevessem os momentos vivenciados no CICLUS, ativando neles um processo de tomada de consciência de si mesmo e do grupo do qual estavam inseridos. Esta segunda intenção de implementar o diário era que o mesmo fosse um dispositivo significativo

de (auto)formação. (MACEDO, 2010), mas esta proposta não teve sucesso e os professores não se interessaram em desenvolver essa ideia, demonstrando receio quanto ao conteúdo do diário e da falta de tempo de fazer essa escrita.

Foi nesse sentido que aqui propus uma discussão em torno dos dispositivos de formação, permeando por entre as falas dos colaboradores e garimpando os sentidos que estes foram atribuindo aos mecanismos utilizados pelo CICLUS. Nesta perspectiva do que é um dispositivo, que inundeiei essa discussão com as falas, com as significações do que para os colaboradores foi considerado um suporte que acionou neles uma retomada de seu trabalho, uma reflexão diante de suas ações, o reconhecimento de si, num constante revisitar de seus repertórios formativos.

O dispositivo passa a ser entendido como qualquer lugar/espço no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, um movimento em que o sujeito está implicado. Implica consigo, implicando-se a partir dos outros e implicando com os outros. O diferencial que encontramos no acréscimo da questão do dispositivo está na inscrição da pessoa no lugar formativo como alguém que se coloca, se experimenta, não participa passivamente, ouvindo teorizações sobre experiências produzidas por outros, mas (re)visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro. (OLIVEIRA, 2010, p.1)

Oliveira (2010) afirmando a possibilidade de pensarmos o dispositivo como um lugar formativo que transforma a experiência de si, permite que se inicie uma discussão sobre a compreensão do espaço/lugar na formação de professores. Dando seqüência aos pontos que foram apreendidos nesse trabalho e de acordo com o roteiro de perguntas proposta na entrevista que os colaboradores participaram, a próxima problematização que se quer pontuar é sobre a questão dos espaços, considerados lugares de formação

4.1.3 Espaço/Lugar de formação: que outras possibilidades são visíveis na formação continuada do professor universitário

Com a pretensão de conhecer outras possibilidades disponibilizadas aos docentes, ou até mesmo que mecanismos que estes encontram para (re) pensar suas ações pedagógicas, seu trabalho, e seu desenvolvimento profissional, questiono aqui os espaços e lugares de formação do professor de ensino superior.

Cunha (2008) mapeando as alternativas de formação do professor universitário, dentro dos espaços formais, constata a necessidade de discutir a propriedade dessas experiências e a legitimidade dos objetivos da formação acadêmica desse profissional em âmbito institucional.

A autora destaca dois espaços em que é possível ocorrer a formação do professor de ensino superior: a universidade, apresentando duas dimensões, a pesquisa e a educação continuada, bem como, o mundo do trabalho. Dentro dessas perspectivas, a que se mostra mais legitimada e que qualifica o indivíduo a disputar e manter uma condição de professor neste nível de ensino refere-se à formação para a pesquisa, que é uma das dimensões, citadas pela autora e que configura a universidade como um espaço indicativo na formação deste profissional.

Em outro patamar, a educação continuada também aparece como uma das dimensões dentro da universidade que favoreceria a formação na docência no ensino superior. Esse espaço formativo seriam as ações institucionais que acontecem através de iniciativas de grupos de professores, por projetos ou por políticas que pressupõe uma melhoria das práticas de ensinar e aprender dos docentes.

Outro meio que é percebido com menor incidência e menos legitimidade pelas instituições de ensino superior, mas que também pode ser considerado um espaço de formação é o mundo do trabalho. A autora destaca que o exercício profissional, principalmente nas carreiras da área da saúde, engenharia, direito, entre outras, certifica a consolidação de saberes, e que estes podem ser valorizados no processo de formação dos professores universitários.

Após a apresentação destes espaços reconhecidos como favoráveis na formação dos professores, o que se pretende propor é uma discussão em torno da legitimidade destas experiências, que se percebe o caráter efetivamente formativo destes espaços, e para isso a autora traz uma discussão em relação à palavra “lugar”.

Cunha (2008) afirma:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja,

reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. (CUNHA, 2008, p.184).

Quando atribuímos um sentido subjetivo, cultural, político a algum espaço, este extrapola uma base física e espacial, passando a assumir uma condição humana. Ou seja, aqui entram em jogo as representações e os sentidos atribuídos que os indivíduos fazem dos lugares. Centrando o debate nas questões da formação do professor de ensino superior, podemos afirmar que a universidade é um espaço formativo, mas esta só será transformada em um lugar se o docente que o ocupa atribui algum significado e certifica a sua condição formativa. Dessa forma, visualizando o lugar como um meio preenchido pelas subjetividades da pessoa que nele se insere, é preciso analisar o sentido da construção destes espaços em lugares e de como os docentes em formação os reconhecem como legítimos.

Partindo dos relatos dos professores colaboradores dessa pesquisa trago um recorte de suas narrativas que demonstram quais são as percepções que estes apresentam quanto a sua formação para atuar como docente no ensino superior:

“tu vai ser professor por consequência tá, mas tu és criado pra ser um pesquisador, por que tu fazes uma pesquisa de mestrado, uma pesquisa de doutorado aí depois tu vai dar aula pros alunos, tá legal [...] simplesmente nos tornamos professor” Professo Observador – Colaborador A

“eu não tive formação nenhuma para o ensino, o que eu aprendi foi com a minha mãe, foi com os professores antigos que eu tive, que a gente conversa e observa. Assim o que eu gostava num, eu repito e o que não gostava eu procuro não fazer” Professor Autor – Colaborador B

“não teve uma preparação pra docência, ela não existiu, então foi no “peito e na raça”, estudando, indo lá pra frente, falando e dando aula, mas nunca peguei pra ler um livro de didática, nada, nada e nunca foi colocado isso” Professor Humanizado – Colaborador C

Estes professores demonstram o quanto é nebulosa essa formação para docência e que as competências próprias de um pesquisador não foram suficientes para atuarem como docente no ensino superior. Considerando que a pesquisa não

contempla os saberes pedagógicos, e que a universidade nem sempre se constitui em um lugar para que a formação aconteça se faz relevante revelar que outros meios são considerados formativos na concepção destes docentes sujeitos da pesquisa, e como eles os reconhecem por sua pertinência e validade.

A seguir são apresentados relatos dos professores afirmando quais os espaços que eles sinalizam, para além da experiência do CICLUS, como lugares de formação:

“Eu to buscando muitas coisas dentro dos livros, tive que voltar a buscar livros, principalmente sobre a pedagogia de projetos, ler, me inteirar sobre isso, e tentar conversar com profissionais da área, sentar e conversar: olha, como eu faço isso? Como eu troco isso? Então eu busco apoio dos pedagogos, talvez seria interessante ter um núcleo de apoio pedagógico [...] Quem sabe não tivesse um núcleo de apoio aos docentes perdidos (risos), mas talvez ai, ali esteja as respostas de algumas coisas.” Professor Observador – Colaborador A

“Eu gosto de ler revistas técnicas (periódicos) de educação, mas voltados para anatomia. Tem uma revista britânica que é voltada para educação de anatomia, tem a revista de Educação Médica aqui do Brasil, são mais experiências profissionais relatadas. É isso que eu utilizo, leituras, vejo as experiências de alguém em algum determinado lugar. Se tu gostas daquilo que tu fazes então tu procuras fazer com que teu estudante aprenda da melhor maneira possível, é o que eu faço e vou atrás disso” Professor Autor – Colaborador B

“Agora que estou fazendo o doutorado e estou tendo a oportunidade de vivenciar práticas docentes de outros professores, que esta sendo uma baita oportunidade, por que eu estou sentado como aluno ali e estou estudando os exemplos do que eu acho que é errado, exemplos daquilo que eu gosto, de ideias diferentes que os professores fazem, que até eu já copiei, um sistema lá que o professor utilizou que eu achei legal. [...] o dia-dia da sala de aula, por que cada aula é uma coisa, cada turma é uma coisa, ao longo da aula eu vou tendo ideias diferentes, coisas que eu não tinha pensando”. Professor Humanizado – Colaborador C.

Diante aos relatos observo que estes docentes indicam alguns lugares em que acabam buscando, por interesse pessoal, sua formação continuada, sinalizando também para dispositivos que acionam uma revisão de suas ações como docentes. Estes professores, inclusive, indicam suas práticas dentro da sala de aula como espaços de produção de saberes.

Após a discussão desses espaços que são considerados pelo professores como lugares formativos, dois dos colaboradores dessa investigação revelam em seus relatos a importância da consolidação do CICLUS como um núcleo de apoio aos professores, ação que se apresenta na proposta do programa como meta a ser cumprida.

“Talvez seria interessante isso, ter um núcleo de apoio pedagógico [...] Se alguém quisesse conversar, ter ali um subsídio pedagógico, talvez o CICLUS ia fazer isso, ter alguém, um ponto, um grupo relacionado com isso, que desse esse apoio pedagógico pros professores” Professor Observador – Colaborador A

“O CICLUS foi importante e, em minha opinião, ele tem que ser de fato obrigatório, é uma incoerência, mas tem que ser obrigatório. Quem não tem formação na área pedagógica e é grande parte dos professores que não tem formação, se não for obrigatório não vai, por que acha que é uma perda de tempo”. Professor Humanizado – Colaborador C

Aqui os professores revelam uma necessidade latente pelos saberes pedagógicos que dão subsídios à docência. Motivo revelado pelo fato de que em sua formação para alcançar o cargo de professor universitário, apenas o caminho da pesquisa foi trilhado, e através de nenhum recurso ou momento foi apresentado a eles, a realidade e o contexto de sua atuação profissional.

Não se está desconsiderando os saberes da pesquisa para ação docente, mas se quer chamar atenção para que os professores não atuem apenas através das suas intuições, ou acreditando que para ser professor basta ter dom. Defendo através dessa investigação a necessidade da tomada de consciência deste profissional mediante a reflexão com relação aos estudos existentes no campo da educação, e de que estes devem servir de base para a construção do seu trabalho.

De modo geral, percebo nas falas desses sujeitos a constatação de uma carência de formação para atuar na docência, o que acaba gerando, por interesse próprio, a busca por mecanismos, entre eles, leituras, conversas com profissionais da área, cursos, entre outros. A busca por esses espaços e dispositivos que discutam as questões didático-pedagógicas são estratégias encontradas por estes professores que os façam sentir um pouco mais preparados para enfrentar as demandas que o trabalho docente apresenta.

Os desafios e as circunstâncias se mostram de forma tão complexa que estes docentes amparados apenas por uma formação em âmbito de pesquisa não dão conta para o seu enfrentamento.

Mesmo com os desafios presentes nas práticas de ensinar e aprender na universidade contemporânea, que incluem as políticas de inclusão, a cultura mediática dos jovens estudantes, as transformações nos tradicionais postos de trabalho e o reconhecimento de epistemologias alternativas baseadas na experiência, não tem havido movimentos em direção ao reconhecimento da pedagogia universitária como campo de produção de conhecimento e lugar de formação. (CUNHA, 2009, p.11).

É urgente a necessidade que a universidade se apresente também como um lugar de formação para seus formadores, tendo programas de formação, especialmente, para aqueles iniciantes na carreira e na docência no ensino superior, bem como, para aqueles que desejam, ainda, desassossegados qualificar cada vez mais suas práticas formativas. A universidade necessita compreender a docência como uma atividade complexa e que exige de seus profissionais uma formação específica, com saberes próprios a quem atua nesta área.

A formação pedagógica dos docentes universitários precisa se apresentar não como opção, ou por interesse pessoal de alguns professores, mas como um princípio regularizado institucionalmente, em que todos os docentes devem participar, como sendo seu direito e seu dever, enquanto profissionais do ensino. Dessa forma, a instituição de ensino superior deve possuir o reconhecimento de uma Pedagogia Universitária como um campo teórico que torna legítimo o lugar de formação dos docentes universitários, investindo e assumindo a qualidade da educação superior como um compromisso social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ESPETÁCULO SE ENCERRA, MAS AS IDEIAS E PROPOSIÇÕES NÃO CESSAM

Por entre experiências, diferentes trajetórias, com os personagens definidos, a peça se desenrolou ao longo desses dois anos, configurando situações e cenas que geraram discussões e debates por entre temas que merecem atenção em nossos “teatros” da academia. Formação do docente de ensino superior, pedagogia universitária e processos formativos, foram temas que receberam a luz de holofotes, direcionadas pelas trajetórias profissionais e pelas significações imaginárias dos professores de ensino superior.

Por trás de um cenário que colocou em cena a formação continuada do professor universitário, me aproximei da realidade do primeiro Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento profissional de Docentes e Gestores da Universidade Federal de Santa Maria – o CICLUS. Nele vivenciei discussões, conheci docentes, ouvi experiências, desafios, questionamentos, e me aproximei dos professores que se constituíram nos colaboradores, os quais deram vida e voz aos debates propostos nesta pesquisa.

Nos encontros e (des) encontros, os momentos dessa investigação foram acontecendo, com minha presença no CICLUS, no conhecimento dessa proposta, ajudando na organização, me fazendo presente como pesquisadora, mas também como aprendente das reuniões semanais e nos momentos das entrevistas com os professores que se tornaram colaboradores desse processo investigativo. Assim tive a oportunidade de me aproximar das significações, trazendo um recorte da vida e do processo formativo de três docentes a fim de focar sua formação e a realidade desse profissional em seu contexto de trabalho.

“Todo imaginário é fabulação coletiva. Mesmo quando se trata do recorte individual no tecido social, a fonte coletiva se impõe. [...] Tudo é *link*. Tudo é *nós*. Isso tudo faz laço social, fragmento da prosa do mundo.”

Na afirmativa acima, Silva (2006, p.98), manifesta que dar ênfase às significações de um sujeito, permite a reconstrução de si mesmo e, ao mesmo tempo, dos repertórios de uma profissão, neste caso, compreendendo como se

constrói e se organiza a docência universitária e o desenvolvimento deste profissional. Foi no recorte da vida profissional e pessoal, através dos sentidos e significados dos três professores que vivenciaram o CICLUS, que me permiti compreender as questões de sua formação, de seu desenvolvimento e construir uma discussão sobre a Pedagogia Universitária.

A fabulação que Silva (2006) se refere ao falar sobre o imaginário, não é um conto inventado, mas é a história da vida real, é a apropriação/distorção individual, que se faz presente nos anseios, vontades, desejos do social. A compreensão da palavra fábula aqui neste trabalho vai para além de seu significado como uma história ficcionada, pois se permitiu visualizar através das narrativas dos sujeitos colaboradores, suas concepções, emoções, entusiasmo, questionamentos, e angústias em torno de si e de sua profissão.

Transitei por entre os significados não simplesmente com a finalidade de indicar a moral da história, assim como as fábulas têm em seu objetivo, mas com intuito de me aprofundar na vida cotidiana, compreendendo a profissão desse professor, seu contexto, e as problemáticas que fazem parte de sua realidade. Para além de compreender os processos formativos e as significações desses docentes, também quis esboçar nessa discussão os caminhos para que se continue a pensar e a se produzir novos sentidos acerca dessa temática.

Por entre as trajetórias e os processos formativos dos colaboradores dessa investigação acerca do desenvolvimento profissional e de sua formação como docente de ensino superior a grande marca percebida é que todos detectam a contradição que existe entre a formação exigida para se atuar na docência universitária, resultando em grandes desafios enfrentados em seu cotidiano. Estes professores relatam que se constituíram nesta profissão tendo como base suas experiências como aluno, se baseando em referenciais de professores que lhes produziram marcas em sua vida escolar, na graduação e também na pós-graduação.

Percebo nas narrativas a consciência por parte dos docentes de que “ensinar se aprende ensinando” e as experiências obtidas com professores na visão de aluno, na conversa com seus colegas, na própria prática dentro da sala de aula, no aprofundamento da área específica na qual trabalha, são suficientes para atuação

na docência. Observo a necessidade de que se (re) signifique esses saberes construídos na experiência, a luz de teorias, reflexões e no entrelaçamento com outros saberes, que permitam a construção de uma maneira de ser e agir na profissão própria da pessoa que a exerce.

Ao contemplar o processo de construção de ser docente, quero aqui defender a construção de processos identitários, considerando a docência como uma atividade que possui uma gama de conhecimentos e condições específicas para seu exercício. E para além dessas identidades, busca-se compreender que essa constituição do ser professor acontece na trajetória pessoal e profissional ao longo da história de vida, dentro de um processo que, experimentando e refletindo sobre a prática, produz um modo de ser singular na profissão.

Nessa discussão se faz evidente a retomada da questão sobre a valorização da pedagogia universitária como um campo do conhecimento que se mostra imprescindível na formação do professor que atua na educação superior. Percebo que deva se (re) valorizar a docência que é negligenciada por ser submetida a critérios de avaliação e de ascensão na carreira que se baseiam na produtividade através da quantidade de publicação de artigos, participação em congressos e simpósios.

É visível a urgência de considerar na formação do professor universitário a compreensão de conhecimentos pedagógico-didáticos, que permita aos professores indagarem criticamente sobre suas ações, refletirem sobre o trabalho desenvolvido com seus alunos, ultrapassando as práticas educativas tradicionalmente instituídas nos espaços acadêmicos. Quero defender nessa discussão que a pedagogia universitária tem que ser reconhecida como um campo do saber inerente ao docente que atua na universidade, afim de que se (re) dimensione o lugar da formação desse profissional e que se assuma a qualidade da educação superior como um compromisso social.

Para além da formação anterior a entrada na carreira da docência universitária, pensando nesta de forma continuada aos professores que já estão inseridos nessa profissão e, sentindo a necessidade de qualificar suas práticas, os colaboradores desta investigação relatam sobre suas experiências no CICLUS. Os docentes apontam suas expectativas, algumas aprendizagens, em que medida os

encontros do programa fizeram estes repensarem suas práticas, os dispositivos provocadores de formação ou aprendizagem, e a indicação de outros lugares considerados formativos.

Em torno desse debate em relação ao programa, pude visualizar a importância dada a estes encontros, bem como a emergência de se continuar com este movimento formativo. Foi constatada a necessidade de uma formação voltada para as questões pedagógicas e no programa foi percebido este amparo, com um espaço dedicado aos professores para que estes pudessem trazer as problemáticas vivenciadas em seu cotidiano.

Neste espaço eles puderam ouvir seus colegas, perceberem que os desafios que estes encontravam em sua prática se assemelhavam aos seus e que os momentos de trocas foram se constituindo em momentos para pensar e auto-refletir como pessoa e profissional. Dessa forma, torna-se evidente que por meio desses processos interativos, proporcionados pelo programa CICLUS, foi efetiva a construção do conhecimento pedagógico de forma compartilhada.

Confirmando a potencialidade que possui esses espaços de interatividade, em que os professores tem a possibilidade de expor e dividir com seus colegas suas ideias e significados sobre o conhecimento pedagógico, Bolzan (2009) defende a ideia de uma rede de interações e mediações a fim de que o conhecimento pedagógico possa ser compartilhado.

[...] os ditos/vozes vão se juntando às outras vozes e, no transcurso das interações, há o compartilhamento de significados e ideias sobre o conhecimento específico da área de atuação e o conhecimento pedagógico. Nesse processo interativo e mediacional, a atividade discursiva constitui-se como a forma de construção conjunta mais poderosa e significativa. É na tessitura das narrativas que se redesenham ideias e saberes de forma compartilhada. (BOLZAN, 2009, p.136)

Nesse espaço para compartilhar seus desafios é que estes docentes perceberam o CICLUS como um potencial formativo para as questões didático-pedagógicas, sendo possível um exercício de reflexão de sua prática. Este trabalho demonstra que as ações desenvolvidas na universidade precisam ouvir seus profissionais, aproximar-se das significações que estes apresentam em torno dos processos formativos, conhecer suas dúvidas, angústias, necessidades e atenderem a essas demandas a fim de haver um cuidado com as práticas

pedagógicas desenvolvidas em seu interior. Como um projeto institucional a formação dos seus docentes não pode restringir-se a uma decisão pessoal de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, dando destaque às expectativas destes docentes frente ao programa, observo que existe uma grande aposta nos encontros, pelo fato destes possibilitarem aos professores um contato com as questões pedagógicas. A necessidade pelos saberes pedagógicos se mostrou latente nas narrativas, evidenciando a importância de se considerar estes saberes à todos que trabalham com a docência, seja em qualquer âmbito educacional. A Proposta do Programa Ciclus, o currículo em ação também me fez problematizar os modelos de formação e o uso de dispositivos ainda centrados na voz de convidados, de palestrantes, da socialização da reflexão ou da experiência de um outro, negativamente avaliadas hoje, nas práticas de formação em outros níveis de ensino.

Em contrapartida, a questão do tempo é sinalizada pelos colaboradores, afirmando que sentem grandes dificuldades para se dedicar em programas de formação oferecidos pela universidade, devida as variadas atribuições que o exercício da docência no ensino superior exige. Por esse motivo, o docente acaba priorizando as questões que lhe são determinadas, deixando sua formação em segundo plano. Porque a centralidade da avaliação instituída hoje, até mesmo pelas demandas de fomento, está na produtividade alicerçada na publicação de artigos em periódicos, livros e eventos, desprestigiando as atividades relacionadas à docência.

O tempo é um fator que determina a ação dos professores universitários, pois, devido ao grande número de tarefas, este direciona seu trabalho para fatores que os fazem progredir em sua profissão e que lhes dão maior *status* em sua carreira, neste caso, produção científica e as pesquisas desenvolvidas em sua área. A formação, no sentido aos aspectos atrelados à docência, não é conferida a devida atenção.

Dessa forma, os três professores colaboradores defendem a ideia de que os programas de formação que são oferecidos pela universidade sejam, de fato, integrados à estrutura oficial de avaliação da universidade para que efetivamente sejam valorizados. Entra em questão um dilema: os programas de formação continuada devem ser obrigatórios ou opcionais?

A formação pedagógica dos docentes universitários precisa se apresentar não como opção, ou por interesse pessoal de alguns professores, mas como um princípio regularizado institucionalmente, em que todos os docentes devem participar, como sendo seu direito e seu dever, enquanto profissionais do ensino. Sabendo que a profissão docente exige saberes próprios, a questão opcional frente a estes programas de formação seria inócua, visto que esta é uma formação inerente ao exercício dessa profissão.

Por outro lado, a cultura acadêmica centraliza o processo de entrada na carreira docente nos saberes da pesquisa, dessa forma se cria uma representação de que estes orientam a profissão de professor universitário. Sendo assim, o Programa CICLUS torna-se centro de discussão e de questionamentos: O que poderia ser diferente? O que essa experiência nos diz, no intento de pensar outras possibilidades aos cursos de formação aos docentes de ensino superior?

Pensando nesta perspectiva, sobre o que Programa CICLUS me propõe a pensar, percebo a necessária mudança na cultura acadêmica instaurada nas instituições universitárias. Chauí (2003) sugere mudanças na universidade pública e novas perspectivas em relação à formação e democratização desta instituição. Um dos pontos assinalados pela autora é a revalorização da docência universitária implicada por uma formação que verdadeiramente assegure o trabalho destes profissionais; condições de trabalho digna e que seja compatível com a formação universitária, permitindo a este professor dedicação à docência e à pesquisa, de maneira que ele tenha condição de realizar permanentemente seu processo de formação e de atualização dos conhecimentos e saberes pedagógicos.

Esta nova perspectiva ao olhar à formação do professor universitário se mostra evidente nesta pesquisa, revelando a necessária responsabilização institucional por programas de formação aos docentes de ensino superior. Observa-se no contexto universitário que a formação é considerada de incumbência dos próprios professores, de modo que as operações universitárias giram quase sempre em torno do eixo individual, em sua turma, pesquisa, publicação e produção científica.

Esse falta de amparo da própria instituição ocasiona em uma carreira docente individualizada, em que o professor tem que enfrentar de forma solitária os desafios

que o cotidiano da sala de aula provoca e ir descobrindo através de suas vivências e de sua intuição as melhores maneiras de agir em relação à sua prática, metodologia de trabalho e a avaliação dos alunos. Dessa forma, defendo que a instituição de ensino superior também deve possuir um compromisso no sentido de uma qualificação pedagógica de seus professores, não somente deliberando a este profissional a incumbência de sua formação, mas também se colocando como responsável por oferecer um espaço com que sejam discutidas e problematizadas as demandas do cotidiano da sala de aula.

Considerando o processo formativo do professor, no âmbito de seu desenvolvimento pessoal e profissional, como uma construção contínua e evolutiva, a formação deste profissional deve ser definida tanto como um compromisso institucional como de responsabilidade pessoal, através de propostas que exaltem o trabalho colaborativo e que potencialize a cooperação e a integração.

Neste sentido é que este trabalho trouxe as significações dos docentes universitários não somente para compreender e analisar a docência na educação superior e o desenvolvimento deste profissional, mas para pensar em estratégias, superar desafios que estão claros e evidentes nas narrativas dos colaboradores. Que se possam compreender esses sentidos e significados, a fim de concretizar mudanças a luz de um campo teórico que reúna os conhecimentos científicos sobre a pedagogia universitária.

Será que agora não seria o momento propício de se (re) pensar na reconfiguração sobre a formação pedagógica do docente universitário? De ser (re) vista essa exigência voltada somente para a produtividade acadêmica do professor como um critério para seu desenvolvimento na carreira e na profissão? Não seria necessário focar nas questões de qualificação do corpo docente no sentido pedagógico de sua ação? De refletir sobre a qualidade do ensino que as instituições universitárias oferecem?

Diante destes questionamentos quero reforçar a ideia de que é imprescindível que se estimule um movimento formativo que qualifique os processos de ensino aprendizagem no interior das instituições de ensino superior, implicando

na responsabilidade institucional e nas políticas públicas a sua concretização e seu funcionamento.

A qualidade na educação superior é um compromisso social, dessa forma, é necessária a tomada de consciência de que a docência se estabelece como uma profissão que exige do professor mais do que conhecimentos específicos de uma área e mais do que pesquisas na pós-graduação. A docência é uma atividade complexa que, além do conhecimento científico da área de atuação e das práticas de pesquisa, envolve estudos existentes no campo da educação, sendo estes a base para a construção e reflexão do seu trabalho.

Espero que exista essa consciência e que essa aproximação com o imaginário do docente do ensino superior possa produzir novos sentidos para as problemáticas que existem em torno dessa profissão. Sentidos que são erradicados no imaginário desses professores e que permitem, através de sua compreensão, uma aproximação com as construções que configuram a realidade, bem como, com os movimentos que se dão entre o que é e um possível dever ser.

Nesse ir e vir, no confronto com a realidade desse profissional, bem como com seus anseios, desejos e necessidades, se faz emergente que o campo educacional assuma uma responsabilidade e construa com base epistemológica necessária, atravessando as significações desses docentes, novos sentidos em torno da pedagogia universitária. Nessa perspectiva é que se evidenciará um campo teórico que torna legítimo o lugar de formação dos docentes do ensino superior.

6 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. In: Conferência na Escola Superior de Ciências da saúde, 2002, Brasília. Disponível em: <http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF> Acesso em: 1 mar. 2011.

BOLZAN, D. P. V. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

BRASIL, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. **Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&Itemid=1085. Acesso: em 28 nov. 2010.

BRASIL. **Relatório de Primeiro Ano do Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2069&Itemid . Acesso em: 28 nov. 2010.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, Jan./Jun, 2002.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 24, Set./Out./Nov./Dez. 2003.

CÓRDOVA, R. de A. Imaginário Social e Educação: criação e autonomia. **Em Aberto**, nº. 61, Jan./Mar. 1994.

CUNHA, M. I. da. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica. In: LEITE, C. (org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto, Portugal: Legis Editora, 2010.

_____. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

_____. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação – PUCRS**, Porto Alegre, ano XXVII, nº. 3 (54), p. 525 -536, Set./Dez., 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/397/294>> Acesso em: 18 fev. 2011.

_____. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu, Minas Gerais. **Anais Eletrônicos...** Minas Gerais: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2011.

_____. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu, Minas Gerais. **Anais Eletrônicos...** Minas Gerais: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2011.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, nº. 3, vol. 12. Set. / Dez. 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ESTEVES, M. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, C. (org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: Legis Editora, 2010.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, N. T.; EIZIRIK, M. F. Educação e imaginário social: revendo a escola. **Em aberto**, nº. 61. Jan./Mar. 1994.

FERREIRA, S. Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu, Minas Gerais. **Anais Eletrônicos...** Minas Gerais: ANPED, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6003--Int.pdf>> Acesso em: 23 out. 2010.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FINGER, M. As implicações sócioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAIDULEWICZ, L. El concepto de dispositivo em el pensamiento de Foucault. In: SOUTO, M. et. al. **Grupos y Dispositivos de Formacion**. Buenos Aires:

Universidad de Buenos Aires/ Facultad de Filosofía y Letras: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 9ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (org.), **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

ISAIA, S. M. de A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUREK, D. L. Essas coisas do imaginário...In: PERES, L. M. V.; KUREK, D. L. (orgs.) **Essas coisas do imaginário...diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009.

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEITE, D. **Inovação na Universidade: rupturas paradigmáticas e pesquisa em parceria**. II Seminário La Universidad como Objeto de Investigación. Buenos Aires, UBA, 1997.

_____. Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para debate. In: LEITE, C. (org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: Legis Editora, 2010.

LUCARELLI, E.; CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas e saberes docentes: experiências de investigações e formação que aproximam Argentina e Brasil. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa e a apropriação do método. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACIEL, A. M. da R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de um ambiência (trans) formativa. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5ª ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MORAES, V. **O poeta não tem fim**. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2004.

MOROSINI, M. C. et al. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. 2ª Ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. As xícaras amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa, In: PERES, L. M. V. (org.). **Imaginário: O “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2004.

_____. Formação docente: aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. vol.2, nº. 2, Jan./ Jul. 2010.

_____. **Imaginário Social e escola de ensino médio**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, E. C. (org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUC, 2006.

_____. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

_____. Professor do ensino superior, saberes acadêmicos e demandas profissionais. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre:FAPERGS/RIES, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaracion Mundial sobre la Educacion Superior en siglo XXI: visión y acción**, 1998, Paris. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
Acesso em: 01 mar. 2011.

PACHANE, G. G. Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.. **Docência no ensino superior**.4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

RAMOS, K. **Pedagogia universitária**: Um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de actualização pedagógico-didáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária. 2008. Tese (Doutorado em

Educação – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2008.

ROSSATO, R. Repensando a universidade brasileira a partir das humanidades: (re) encontrando a essência formadora. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SEVERINO, A. J. **A metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, J. M. **As tecnologias do Imaginário**. 2ª ed. Porto alegre: Sulina, 2006.

SOUTO, M. et. al. **Grupos y Dispositivos de Formacion**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/ Facultad de Filosofia y Letras: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

_____. **Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones**. 2007. (texto digitado – Aceptado para publicar em la Revista N. 1 de Educación de Palermo).

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SZYMANSKI, H. A entrevista Reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2ª Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Proposta REUNI - UFSM**. Santa Maria, 2007. Disponível em: http://sucuri.cpd.ufsm.br/docs/reuni/PROPOSTA_REUNI_UFSM.pdf Acesso: em: 22 nov. 2010.

ZABALZA, M. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO A: Termo de Confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do Projeto: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E O ENSINO SUPERIOR: MOBILIZANDO SABERES E PROPONDO NOVOS DIÁLOGOS

Pesquisadora responsável: Prof^a . Phd. Valeska Fortes de Oliveira

Autora: Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) 3221 3627- (55) 8404 3627

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3282, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,dede 200....

.....
VALESKA FORTES DE OLIVEIRA – CI 3013717446

.....
VANESSA ALVES DA SILVEIRA DE VASCONCELLOS – CI 4065320386

ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E O ENSINO SUPERIOR: MOBILIZANDO SABERES E PROPONDO NOVOS DIÁLOGOS

Pesquisadora responsável: Prof^a . Phd. Valeska Fortes de Oliveira

Autora: Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) 3221 3627- (55) 8404 3627

Endereço: CE/UFSM - Sala 3282 (3220.9411) e Sala 3341-A

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de mestrado, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, tem como objetivo central perceber e focar a trajetória profissional e os processos formativos de três docentes que se apresentam em diferentes momentos na carreira universitária e que participaram do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores - CICLUS, da Universidade Federal de Santa Maria, que se desenvolveu no ano de 2009.

Para tanto, os colaboradores participarão de entrevistas semiestruturadas, por meio de narrativas orais. Será necessário gravar essas entrevistas, com autorização de cada colaborador, para que não se percam detalhes das falas desses professores. Após a realização e transcrição das entrevistas, o conteúdo destas será entregue aos colaboradores para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que estes considerarem necessário.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pela autora e/ou pesquisadora, estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazão de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo se assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. A pesquisa não acarretará custos ou despesas aos colaboradores, sendo de significativa importância pontuar também que os participantes podem passar por algum grau de desconforto, tendo em vista que poderão se emocionar durante os encontros. Os possíveis benefícios para os envolvidos estão relacionados tão somente ao valor formativo/autoformativo da realização das narrativas, nas quais o sujeito, ao recordar fatos para narrá-los, pensa sobre eles novamente. Através dessa reflexão, os entrevistados poderão atribuir novos sentidos e significados a estas experiências e refletir também sobre seus saberes e suas significações imaginárias acerca de seus processos formativos e suas trajetórias profissionais.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação e/ou divulgados em eventos que abarque as questões problematizadas na investigação.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, a autora estará disponível pelo telefone (55) 84043627, a qualquer momento.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do colaborador

nº. de identidade

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da autora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa
Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXO C: Carta de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Trajetórias formativas e o ensino superior: mobilizando saberes e propondo novos diálogos

Número do processo: 23081.007425/2010-72

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0087.0.243.000-10

Pesquisador Responsável: Valeska Maria Fortes de Oliveira

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Abril/2011 Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 08/06/2010

Santa Maria, 14 de Junho de 2010.



Félix A. Antunes Soares
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
Registro CONEP N. 243.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista Semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista envolverá questões sobre:

- A. A trajetória profissional e os processos formativos dos docentes.
- B. A participação e as aprendizagens realizadas no programa CICLUS e sobre

As perguntas que compuseram o roteiro de entrevista semiestruturada foram:

1. Como você descreve a sua trajetória até a chegada na docência universitária?
2. . Quais foram as motivações para o ingresso na carreira universitária?
3. Na sua concepção, qual o papel da universidade na formação das novas gerações?
4. Como você imagina o desenvolvimento profissional do professor universitário?
5. Quais foram as expectativas com o programa CICLUS?
6. Como você descreve as aprendizagens que realizaste no programa CICLUS? Em que medida o CICLUS já alterou sua prática na sua docência universitária?
7. Que outros espaços você visualiza, para além da experiência do CICLUS, como lugares de formação?