

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**O DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: SUA HISTÓRIA, SEU
PRESENTE E SEU FUTURO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Mariza de Andrade Brum

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**O DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:
SUA HISTÓRIA, SEU PRESENTE E SEU FUTURO**

por

Mariza de Andrade Brum

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Renan Jacques Guterres

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**O DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: SUA HISTÓRIA, SEU
PRESENTE E SEU FUTURO**

elaborada por
Mariza de Andrade Brum

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Clóvis Renan Jacques Guterres, Dr. UFSM
(Presidente/Orientador)

Celso Ilgo Henz, Dr. UFSM

Leocádio José Correia R. Lameira, Dr. UFSM

Santa Maria, 14 de fevereiro de 2007.

AGRADECIMENTOS

Ao término dessa etapa, sinto-me fortalecida por perceber que tenho medo, porém tenho coragem: que me reconstruo e me transformo tal qual uma borboleta. Por isso, neste momento desejo expressar meus agradecimentos àqueles cuja influência e apoio foram decisivos.

Agradeço, mais uma vez a Deus, por estar sempre a caminhar do meu lado.

Ao meu esposo Carlos, que me substituiu na ausência com afeto e atenção aos nossos filhos e neta, além disso, pacientemente propiciou as condições para que este trabalho fosse realizado.

Aos meus queridos filhos Camila, André, Júlia e Isabela que incentivaram a realização dos meus sonhos.

À neta Amanda, que alegrava o ambiente nas horas de tensão.

Ao sobrinho Ricardo, pela ajuda na informatização.

Às colegas de curso, pela troca de experiências, apoio e cooperação.

Aos professores convidados que gentilmente aceitaram participar da entrevista.

A todas as pessoas que não foram citadas, mas que de uma forma ou de outra estão presentes nesse trabalho.

Em especial ao Prof. Clovis, que me aceitou como orientanda, pelo apoio e pela segurança e que pacientemente conduziu as orientações.

Aquele que não sabe o que se passa recorda
para salvar a interrupção de seu relato,
pois, não é de todo infeliz aquele que pode
contar a si mesmo a sua história.
(Marta Zambrano)

RESUMO

Monografia de Especialização
Universidade Federal de Santa Maria
Curso de Especialização em Gestão Educacional

O DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: SUA HISTÓRIA, SEU PRESENTE E SEU FUTURO

AUTORA: MARIZA DE ANDRADE BRUM

ORIENTADOR: CLÓVIS RENAN JACQUES GUTERRES

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 14 de fevereiro de 2007.

Este estudo tem o propósito de investigar o professor do ensino superior, procurando contextualizar a história da formação docente para o ensino superior na sua trajetória profissional. Para tanto, buscou-se contato com professor na instituição de Ensino Superior (IES) público, UFSM. O objetivo principal foi investigar as significações reveladas pelo docente universitário na interpretação de suas histórias de vida no que se refere ao desenvolvimento de suas funções, buscando conhecer sua história, seu presente e a perspectiva na sua função. Dessa maneira, o problema foi assim delimitado: que significações o professor do ensino superior tem vivenciado ao longo da vida profissional para tornar possível o desenvolvimento da sua função? Para a realização desta pesquisa, o instrumento utilizado foi o questionário e o método biográfico e a entrevista narrativa da história de vida, através da análise de documentos, depoimentos orais e escritas autobiográficas, pois esse método possibilitou ouvir a voz dos docentes universitários na sua vida profissional, numa abordagem qualitativa. Esta pesquisa partiu do relato de quatro (04) docentes, cujas preocupações envolveram o resgate do ensino e a formação do professor do ensino superior junto a UFSM; a história da formação docente; e as narrativas da formação docente, buscando reconhecer nos professores a real dimensão de sua profissão. Assim, consciente de que são pequenos recortes de uma reflexão ampla, conclui-se que a valorização dos percursos de vida de adultos constitui novas propostas de pesquisas nos últimos anos. A singularidade que constitui cada docente na sua profissão na tentativa de tornar possível o seu trabalho diante da demanda do terceiro milênio como a globalização. Em decorrência disso, a velocidade das informações e comunicações através da informatização; os professores atuantes constituem profissionais que gostam do que fazem; a universidade constitui um ambiente de crescimento e desafio.

Palavras-chave: Ensino Superior e Trajetória Docente.

ABSTRACT

SPECIALIZATION MONOGRAPH

Universidade Federal de Santa Maria

PROFESSOR : HIS HISTORY, HIS PRESENT AND HIS FUTURE

AUTHOR: MARIZA DE ANDRADE BRUM

MENTOR: CLÓVIS RENAN JACQUES GUTERRES

Date and place of presentation: Santa Maria, February 14th 2007.

The following study has as purpose to investigate the professor, aiming at contextualizing the teaching formation of such professional throughout his university teaching path. For such, professors at Public Teaching Institutions were approached. The main objective was to investigate, through imaginary meaningful knowledge revealed by the professor in his life histories, his history, his present and the perspective in performing his function. This way, the problem was delimited like that: what meanings has the professor gone through along his personal and professional life, to make possible the development of his function? In order to conduct this research the used instrument was a questionnaire, the biographic method and the narrative interview of the life history, through document analysis, oral and written autobiographic testimonials, taking into account that this method enabled to listen to the professors on his professional life through a qualitative approach. This research was based on 4 (four) professors, which worries surrounded the recovering of the teaching and the formation of the professor within the Public Teaching Institutions, as well as the professor formation history, and its narratives, aiming at recognizing in the professors the real dimension of their profession. This way, aware that those are tiny particles of a wider reflection, it was concluded that the valorization of the life paths of adults constituted new researching proposals in the last years all over the world, the singularity that each professor meant to be in his profession, attempting to make possible his work before the demand of the third millennium with globalization, and because of that, the information and communication speed through computer, that the active professors are professionals who like what they do, the university is meant to be an environment for development and challenge.

Key-words: University Teaching - University Teaching Paths.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	9
2.O ENSINO SUPERIOR E O PROFESSOR.....	13
2.1 A Instituição do Ensino Superior.....	13
2.2 O professor do Ensino Superior.....	18
2.3 A Instituição de Ensino Superior no Brasil.....	19
3.A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.....	22
4.HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR.....	28
5.NARRATIVAS DE VIDA DE ALGUNS DOCENTES DE IES.....	35
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERENCIAS.....	44
ANEXOS.....	49
ANEXO A - ROTEIRO PARA DEPOIMENTO.....	50
ANEXO B – DEPOIMENTOS DE PROFESSORES.....	51

1. INTRODUÇÃO

*“A teoria sem a história é vazia,
a história sem a teoria é cega”
Kant*

O ser humano, diferentemente dos outros animais, nasce inconcluso, inacabado e constrói uma história de vida com seus pares na sociedade, percorrendo um determinado curso de vida, tanto pessoal quanto profissional. Esse homem, através do seu pensamento, do trabalho e de suas ações, transforma a sociedade em que vive, com isso contribui para o desenvolvimento da sociedade contemporânea e globalizada em que vive.

As últimas décadas têm sido, para o cenário educacional brasileiro, mais cuidadosa no sentido de redimensionar o olhar dos educadores e pesquisadores para dois focos: o pensamento do professor e sua profissionalização. Por isso, escrever e falar sobre o professor formador como ser unitário e constituído de uma história de vida, que se mantém como sujeito de sua formação profissional, torna-se um desafio para o pesquisador, pois estará em contato com os caminhos percorridos na docência da instituição universitária.

A partir desses aspectos citados, surge este estudo, no formato de pesquisa que se tem a pretensão de apresentar como trabalho final do Curso de Especialização em Gestão Educacional no CE/ UFSM, Santa Maria/RS. Por vezes, idealiza-se projetos e tem-se certeza de que tudo acontecerá como o planejado, mas o percurso para os objetivos almejados são mais complexos.

A escolha do tema para investigação nasceu a partir da minha experiência profissional como Professora Substituta de Metodologia de Ensino (CE/UFSM), que durou dois anos devido ao tempo de contrato aceito no período de 2000 a 2002, após a experiência profissional de 27 (vinte sete) anos de atividade docente na rede Estadual em todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na disciplina de Matemática. Essa experiência na docência foi desenvolvida em Instituições Públicas de algumas cidades do Rio Grande do Sul, localidades essas com ricas

diversidades culturais.

Essa trajetória de vida pessoal e profissional foi o ponto de partida às interrogações, a saber: a formação do professor do ensino superior, as transformações históricas ocorridas nos processos de formação e prática docente.

Vários autores têm contribuído com pesquisas na área da formação de professores do ensino superior, no entanto, podem ser citados, para esse estudo Abraham (1987), Adèle Chené (1988), Cavaco (1992), Huberman (1989, 1992), Nóvoa (1992), Isaia (2000), Morosini (2000, 2003, 2005, 2006), Trivinões (2000), Marques (2006).

Parte-se da perspectiva de que este estudo irá contribuir para o conhecimento do professor formador, compreender melhor os caminhos percorridos por esses profissionais, a sua formação e a sua trajetória, partindo da constatação de que atualmente a formação do formador é objeto de estudos e discussão por estudiosos da educação nos mais diversos países.

Essas breves considerações servem de base para a investigação do seguinte problema: que significações os professores do ensino superior têm vivenciado ao longo da vida profissional para tornar possível o desenvolvimento da sua função?

Para essa questão, considera-se a singularidade de cada relato oral da história de vida do professor, que são informações imprescindíveis para o atual estudo. A narrativa oral, como sendo uma (re)interpretação do ocorrido em diferentes momentos de vida profissional, torna-se um caminho possível para compreender situações em que os professores possam ressignificar o imaginário pessoal e profissional.

Pesquisadores como Huberman (1992) e Nóvoa (1992) têm oferecido contribuições na investigação das histórias de vida do professor, principalmente na reflexão dos professores sobre suas práticas durante o percurso na docência, esse reconstitui a sua história de vida pessoal e profissional, pois o eu pessoal não está desvinculado do eu profissional. A construção da identidade de cada professor passa pelos campos pessoal e profissional, consolida-se no acúmulo de experiências, dúvidas, certezas e incertezas que fazem parte da sua história de vida.

Portanto, o objetivo principal deste trabalho é investigar, por meio do conhecimento das significações imaginárias reveladas pelo professor universitário nas suas histórias de vida, sua história, seu presente e a perspectiva na sua função. Diante dos avanços econômicos e tecnológicos no contexto da sociedade atual.

Constituiu, também, como objetivo: 1) verificar a relação que a profissão de docente possui na história de vida; 2) conhecer e aprofundar as significações sociais construídas sobre o professor no exercício da sua profissão, através de sua história de vida; 3) proporcionar o conhecimento da problemática da ciência da educação e da formação de professores; 4) construir um conjunto de reflexões em torno da utilização das histórias de vida como instrumento de investigação na formação.

A partir da formulação do conceito de desenvolvimento profissional construído como um processo, da opção pela carreira do professor de forma não-linear, da tentativa de compreender que certas características do desenvolvimento pessoal podem interferir no desenvolvimento profissional, optou-se pela metodologia da história de vida.

Para Minayo (2000), a metodologia qualitativa é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, tendo como pressuposto metodológico a história de vida, a partir de estudos de caso, preferencialmente, com professores da UFSM, de certa maneira, fizeram diferença na carreira, com professores que estão atuando, em vésperas de aposentadoria, na docência na instituição de ensino e aposentados. Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa foram a entrevista semi-estruturada, os relatos orais e as autobiografias escritas.

A partir de uma breve análise da retrospectiva histórica da educação brasileira e, conseqüentemente, seus reflexos, justifica-se de certa forma a crise educacional atual. Por isso, há necessidade de fazer referência à história da formação do professor e o contexto do seu trabalho. Assim como o marco do desenvolvimento cultural de Santa Maria, a UFSM, para coroar o caminho desenvolvido pelo docente universitário.

O presente estudo desdobra-se num conjunto de quatro capítulos.

O capítulo I, intitulado “O ensino superior e o professor”, aborda, numa perspectiva histórica, o transcorrer da evolução da formação do professor universitário.

O capítulo II, que trata da “A Universidade Federal de Santa Maria”, apresenta a trajetória histórica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O capítulo III intitula-se “A História da formação docente para o Ensino Superior”. Nessa parte, são feitas algumas abordagens necessárias para explicitar a história da formação docente para o ensino superior na perspectiva da inter-relação

entre os aspectos pessoais e profissionais.

Por fim, o capítulo IV descreve “Narrativas de Vida de Alguns Docentes de IES”, relatando as trajetórias percorridas por docentes durante seu próprio processo de formação/autoformação na IES.

2. O ENSINO SUPERIOR E O PROFESSOR

A educação formal e a sua participação na formação do homem possuem uma história, e sua origem pode ser estudada e buscada da Grécia Antiga, por meio do estudo da Paidéia, que tem seu significado no ideal da formação do homem grego, no seu caráter particular na educação devido às boas artes do homem, que o distingue dos animais (JAEGER, 2001). Nesse estudo, o autor evidencia a história da educação pela qual se chegou à formação do homem. Essa história é dotada de sentido orgânico, (CAMBI, 1999), pois entende-se que a história tem como objetivo descrever, entender e explicar o processo de evolução do homem.

Foi por meio da Grécia Antiga que o Ocidente herdou mais noções do que qualquer outra sociedade da Antiguidade. Seus reflexos no processo educativo são percebidos hoje no patrimônio cultural. Historicamente é conhecido que no processo educativo perpetuava a tradição oral e disciplina severa para os jovens, os primeiros mestres profissionais que exerceram forte influência sobre o clima intelectual grego (ABBAGNANO, 2000), ‘os sofistas’, prometem o ensino necessário para alcançar o novo ideal aos jovens atenienses. Observa-se que o conflito das visões antagônicas no processo educativo que assolava a civilização ateniense é perseguido até hoje: a promoção da formação humanística, ou a formação técnica (GILES, 1987).

2.1 A Instituição do Ensino Superior

Segundo Giles (1987, p. 144), é no século XVII que na Europa difunde-se uma rede de ensino superior. Essas instituições inicialmente “dedicam-se exclusivamente às pesquisas e ao incremento da ciência, porém não outorgam títulos [...], sua característica mais importante é que não carregam o peso histórico da organização”.

O autor relata que Paris foi uma das primeiras organizações a formar-se no século XIII, foi o local para o desenvolvimento do processo educativo, desenvolveu um programa de estudos que consistiu no trivium, com ênfase na Gramática e na Retórica, além da Teologia, do Direito, e da Medicina, e no quadrivium, grupo

formado por aritmética, geometria, música e astronomia. Esses dois grupos de conhecimento tinham igual importância na educação do indivíduo.

Com o desenrolar dos séculos, o sentido orgânico, vivo e espiritual é substituído por uma idéia do mundo máquina; esse sentido perde sua função, dando lugar a um paradigma moderno do qual a Revolução Científica emerge desde então (PETRAGLIA, 1993). Esse pensamento secularizado constitui um novo modelo cognitivo, 'o método científico', um método do saber inovador que se caracteriza pelas leis da natureza, universal e invariante (CAMBI, 1999). Esse método encoraja o uso da matemática para relacionar grandezas e demonstrar verdades essenciais. A difusão da matemática cria um ambiente propício para o desenvolvimento do método científico mais rigoroso e crítico, o que modificou a forma de fazer ciência. Todos os grandes desenvolvimentos posteriores talvez não tivessem sido possíveis sem a reestruturação científica.

Durante o percurso do século XVII, impulsionado por vários fatores que o pensamento científico desencadeia sobre o desenvolvimento do conhecimento específico, Cambi (1999) descreve que a instrução superior ou universitária nasce, e, assim, de modo embrionário, as profissões superiores ou liberais.

Desse modo, Giles (1987, p.86) afirma que "de todas as instituições educativas que surgiram desde a Antiguidade, é a universidade que exerce mais influência na preparação da época moderna e contemporânea". Ela já nasce direcionada à necessidade de criar competências que atendessem às demandas da sociedade que estaria por vir.

A formação da sociedade contemporânea tem início com a Revolução Francesa, quando a comunidade européia passa por uma convulsão e, conseqüentemente, uma transformação social.

A partir dessa convulsão, ocorre a perda dos equilíbrios nos setores sociais, econômicos, políticos e, ao mesmo tempo, uma profunda transformação na sociedade que mudará as características mais profundas da história (CAMBI, 1999). Relata o autor, que a Revolução Francesa "[...] pôs em ação um intenso trabalho educativo que devia desenvolver nos indivíduos a consciência de pertencer ao Estado, de sentir-se cidadão de uma nação, ativamente partícipes dos seus ritos coletivos e capazes de reviver seus ideais e valores (p. 367)".

Em decorrência dessa situação, a sociedade francesa passa a ser restaurada a partir de Bonaparte, período Pós-Revolução Francesa. A formalização do sistema

de graus parisiense de bacharelato, de licenciatura e de mestrado serviram de modelo para outras universidades ou centros de estudos gerais. Na República italiana, no que se refere à instrução pública, a lei de 1802 coloca sob o controle do Estado a educação superior que passa a ser nacional.

Por volta dos séculos XIX e XX, a sociedade passa por revoluções sucessivas. São séculos marcados por tensões, rupturas e exigências. Ocasão em que se instala a industrialização como fator determinante de identidade na sociedade. Na Inglaterra, nasce o sistema fabril, isto é, a produção em massa. Ao mesmo tempo, o mercado mundial marca presença principalmente nos países da Europa. A partir desse fato, percebem-se mudanças sociais radicais, mudando a realidade da sociedade no seu todo (CAMBI, 1999). Como conseqüência, os países Europeus foram beneficiados positivamente, enquanto os subdesenvolvidos marcados negativamente.

Essas transformações na sociedade acentuam-se com o advento da sociedade industrial, no decorrer do século XIX, e se expandem em toda a Europa, ocasionando conseqüências em todos os setores, inclusive na educação. No Brasil, a educação também sente reflexos na formação de sua identidade, devido ao mesmo fator, por isso, urge formar o cidadão com uma identidade cada vez mais nítida de saber técnico-científico.

Segundo Saviani (2005, p.12),

[...] Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, se destinava à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além da França e Itália, os demais países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instaladas, ao longo do século XIX, suas escolas normais.

A mesma situação que ocorreu nesses países, ao longo do século XIX, tem início no Brasil logo após a Independência do país. Surge, então, a preocupação com a instrução para o povo, assim como o preparo de seus professores através das escolas normais como recurso para a formação de professores.

Saviani relata que (2005, p. 12)

O advento da República não chegou a trazer modificações substantivas no campo educativo. Mas as preocupações manifestadas no final do império no que se refere ao desenvolvimento da instrução se mantiveram e, de certo

modo, se aprofundaram ao menos na década de 1890, quando da implantação do novo regime político. É nesse quadro que podemos detectar o primeiro momento decisivo da formação no Brasil, cujo epicentro pode ser localizado na reforma da escola normal do Estado de São Paulo.

Nesse momento, o Estado de São Paulo principia ampla reforma no ensino, dando origem ao Decreto n.27, de 12 de março de 1890, que fazia referência ao preparo dos professores, objetivando a construção do saber científico. Isso implicava na formação específica nas escolas normais para a formação de professores. Novas tentativas de ajustar um 'programa ideal' nas escolas normais foram traçadas e, finalmente, transformadas em Escola de Professores. Com a criação da Universidade de São Paulo, no ano de 1934, o Instituto de Educação paulista incorpora a nova escola normal que com essa estrutura, em 1939, organizou os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade de São Paulo, expandindo-se por todo o Brasil (CAMBI, 1999).

A mesma situação ocorre na gestão de Anísio Teixeira como Diretor Geral de Instrução, em 1935, em que, por sua iniciativa, foi criada a Universidade do Distrito Federal, sendo também incorporada a Escola de Professores com o nome de Escola de Educação (SAVIANI, 2005).

É nesse paradigma da criação dos Cursos de Pedagogia que se firma a questão de formação de professores das Escolas Normais, e aos Cursos Licenciatura ficaram direcionados para a formação de professores para as disciplinas específica, tais como, matemática, geografia, etc., disciplinas essas que compreendem o currículo das escolas secundárias (SAVIANI, 2005).

O modelo de Escola Normal vigente foi afetado por uma descaracterização com o golpe militar de 1964. A sociedade, em geral, começa a exigir mudanças no campo educacional. Esse fator vem ocasionar ajustes na legislação do ensino. Como decorrência desses ajustes, passa a existir um conjunto de iniciativas que foram organizadas em relação ao ensino superior, isto é, a reformulação do ensino superior através da aprovação da lei n. 5.540/68 em 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968).

Em 1985, registra-se outro fato que marca a sociedade brasileira. Chega ao final o regime militar e toma posse um presidente civil no Brasil. Diante desse fato, cria-se a expectativa de equacionar certos problemas que envolviam a educação universitária na época, por exemplo, modificar a concepção do modelo de

Universidade de elite, predominantemente até então, criando mais oportunidades educacionais para a população que constitui a sociedade vigente, e a predominância do pensamento, a partir dessa data da teoria do capital humano, como investimento. A esse respeito, Rossato (2003, p. 372) propõe que “se constata uma preocupação em melhorar os índices estatísticos do ensino superior situados entre os piores da América Latina”. Essa preocupação é uma busca constante para uma mudança gradativa no ensino superior desde outras épocas.

Com o despontar do século XXI, nasce a Sociedade do Conhecimento. Costuma-se definir essa era como a era do conhecimento. O conhecimento cresce na sua importância em todos os setores. Vivemos em uma economia do conhecimento (HARGREAVES, 2004). Nesse sentido, a economia do conhecimento pode ter o significado de quanto as pessoas conseguem processar as informações que estão em contato, e não o quanto elas conseguem acessá-la.

Pode-se dizer que se vive no século do conhecimento, na sociedade do conhecimento, sobretudo em consequência da informatização, expansão dos meios de comunicação e do processo de globalização a eles associados. A revolução na informação e nos meios de comunicação desenvolve potencialidades nas tecnologias e provoca uma metamorfose com velocidade nunca vista na história da humanidade até os dias atuais. Ainda não se tem idéia clara do que essa circunstância deverá representar para a educação do futuro.

Vive-se na era da informação em que o conhecimento é fragmentado por sua instrumentalização e por sua concepção como produto de grande importância econômica nacional e internacional (MOROSINI, 2006). Pode-se afirmar que “conhecer significa tornar o pensante semelhante ao pensado” (ABBAGNANO, 2000). No sentido mais amplo, isso quer dizer, estabelecer discernimentos ou conhecer os atributos que têm os seres vivos de reagir, neste caso, ‘o professor’, ativamente ao mundo circundante, dentro de sua organização biológica e durante a sua sobrevivência e no seu trabalho. Assim, é um tempo de expectativas e da crise de concepções, afetando toda a área da educação, inclusive o professor.

Cumpramos agora compreender o personagem da pesquisa: o professor. O professor participa de um trabalho destinado a descortinar o conhecimento e diante das mudanças paradigmáticas que a educação no seu todo está a experimentar. Segundo Morosini (2003, p.383) é uma “profissão [...] que pertence ao grupo produtor de conhecimento por excelência”, Possui uma imagem social, com

identidade própria, reconhecida pelo estilo próprio de vida e da forma como exerce sua atividade na interação com seu trabalho e seus pares.

Como consequência disso, há necessidade da (trans)formação do professor na educação atual do nível superior de ensino, pois esse desenvolve uma função importante para a formação do homem e do perfil cultural da sociedade contemporânea.

2.2 O professor do Ensino Superior

Pode-se iniciar essa reflexão enfocando quais são os percursos dos profissionais do ensino superior e o modo como vivem na sua profissão. Em termos gerais, a forma como compatibilizam a tríade – Homem - Cidadão - Profissional na sua vida profissional e pessoal como ator e autor de uma história em constante desenvolvimento. Propõe-se tornar mais específico o estudo do desenvolvimento do professor do ensino superior e a Universidade, [...] munindo-se da “idéia do desenvolvimento, não apenas num momento, mas em vários momentos do processo educacional” (RISTOFF, 2006, p.84), em que se encontra inserido o docente, independentemente da IES em que atua.

Por isso, os professores são convocados a tornarem-se ao mesmo tempo cidadãos, produtores de sua história, desafiados a viverem, assumirem uma posição de não subordinação das estruturas excludentes, o que constitui um grande desafio de uma realidade transformadora, partindo deste entendimento e de seu embricamento com a concepção que se tem dos percursos dos profissionais do ensino superior e como articulam para viver na sua profissão comprometidos com a emancipação humana e com a construção de conhecimento. Esses conhecimentos são voltados ao desenvolvimento da docência e à melhoria das condições de vida, preocupados com a oferta de espaços e de discussões acerca do fazer educativo do ensino superior.

Compreender a constituição desse percurso, que é a formação docente, na sua complexidade em busca da humanização e da (trans)formação do professor do ensino superior, implica em elucidar as relações que esse caminho de homem-cidadão-profissional produz, devido ao comprometimento que essa profissão necessita e das relações de caráter dinâmico, social, político e cultural que

estabelece, conforme afirma Maturana (2002, p.270) ao propor “[...] não é a ciência, mas o conhecimento do conhecimento que cria o comprometimento”.

No entanto, a educação brasileira dentro de um projeto econômico capitalista, revela uma história de exclusão social. A existência dessa situação não consegue derrotar o comprometimento com o conhecimento. O movimento crescente em torno da preocupação com o estudo da formação docente do ensino superior é prova disso. Hoje toda a sociedade educacional juntamente com estudiosos na área da educação reúnem forças para mudar esse paradigma.

2.3 A Instituição de Ensino Superior no Brasil

No Brasil, é recente a existência de Instituições de Ensino Superior se for comparada a trajetória temporal das Instituições dos outros países, inclusive os latino-americanos. O nosso país foi um dos últimos a constituir e reconhecer oficialmente suas Universidades (SGUISSARDI, 2006).

Conforme Guterres (2001, p.160),

[...] a ausência de universidades no Brasil não se explica simplesmente como decorrência da colonização portuguesa ou do próprio atraso, mas do confronto de concepções sobre a importância ou não de sua criação. Inúmeros projetos de universidades foram discutidos no século XIX e durante a velha República.

Apoiado na Reforma de 1915, o Governo Federal cria, em 1920, através do Decreto nº14.343, a primeira universidade brasileira, sendo exigido pelo menos três Faculdades em funcionamento, que seria a de Direito, de Medicina, e de Engenharia, ou então a Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Fávero (2006, p.53) afirma que “é nesse período que são instituídas em 1922, no Rio de Janeiro, a Academia Brasileira de Ciências, cujas origens recuam 1916, quando é fundada a Sociedade Brasileira de Ciências e a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924”.

A partir disso, percebe-se que educadores e cientistas, nesta década, possuem a preocupação em discutir a questão da instituição, sua importância e seu papel na sociedade, embora o Brasil, neste momento, estivesse contaminado por movimentos envolvendo novas idéias nos setores culturais, políticos e sociais, os quais repercutiram apenas na década seguinte.

A sociedade brasileira passa por transformações e um processo de estruturação no sistema educacional é finalmente mobilizado.

Guterres (2001, p.17) orienta que

as instituições educacionais estão sujeitas a um princípio organizativo maior emanado do Estado que regula a sua organização e funcionamento. Geralmente são classificados em públicas e privadas. No primeiro caso podem ser federais, estaduais ou municipais. No segundo caso, podem ser confessionais, quando vinculados a uma religião, ou leigos, quando resultante de uma livre associação de indivíduos sem vínculos religiosos ou governamentais específicos. Na maioria das vezes estão sujeitas aos princípios ou regras de uma instituição mantenedora responsável pelo seu gerenciamento.

Passo decisivo nessas mudanças foi a aprovação da LDB, em 1996, e do PNL, em 2001. A formação docente foi contemplada em capítulo próprio e muitas ações vêm sendo implementadas gradativamente, devido às determinações e prazos ali contidos, que deverão interferir radicalmente no perfil do professor e no sistema educacional em todas as modalidades.

A LDB, entendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, foi promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, que trouxe consigo um conjunto de dispositivos no capítulo da educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades. Sem esquecer indicadores como regime de trabalho do corpo docente; qualificação docente para a pesquisa; estrutura de produção e divulgação científica e pós-graduação (MOROSINI, 2003).

A introdução de certas formas de pensar autorizadas e exigidas pela sociedade nas gerações mais novas para a manutenção e a continuidade de uma ordem sócio-cultural e econômica. Segundo Fávero (2006, p.57), “a identidade de processos, a identidade de vida e a própria unidade farão com que nos cultivemos em sociedade”. Na perspectiva da autora, ao parafrasear Anísio Teixeira, a Universidade tem uma função indispensável, sem a qual não chega a existir uma sociedade autônoma.

Em torno dos anos oitenta, no cenário Universitário brasileiro, houve uma retomada democrática no sentido de uma reflexão e “ampliação do referencial teórico proveniente das teorias críticas das ciências sociais e da educação”,

produzindo uma modificação significativa como conseqüência no cenário universitário (CUNHA, 2003).

A autora ainda coloca que

No caso, principalmente, das IES públicas, a Associação nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) e a Federação dos Servidores das universidades Brasileiras (FASUBRA), articuladas com a União Nacional de Estudantes (UNE) tiveram papel importante na reflexão sobre os rumos da universidade no Brasil (p. 29).

Sem a pretensão de aprofundar a discussão de como nasceu a instituição de ensino superior (IES) brasileira, não se contar a história, e, sim, identificar momentos, personagens e traços marcantes da experiência no Brasil da construção da Instituição do ensino superior.

Nessa perspectiva, “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de Educação Superior”, por isso a importância dos achados das origens para edificar esses momentos que envolveram personagens com atitudes determinadas para a concretização do projeto neste caso a IES que são um modelo de Universidade marcante neste século (MOROSINI, 2006).

O ensino Superior no Rio Grande do Sul, em sua evolução, enfatiza modelos regionais de organização da oferta de ensino e pesquisa. Segue de início o padrão tradicional no país: criação de escolas e faculdades isoladas de nível superior que, após um tempo de desenvolvimento, eram agregadas em universidade (NEVES, 2003).

No século XIX, o ensino superior do Rio Grande do Sul percorre cinco fases distintas no seu desenvolvimento, estabelecendo correspondência às mudanças em diversos campos. É nesse cenário de entendimento quanto ao surgimento das instituições de ensino superior (IES) brasileiras que se busca conhecer a trajetória da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

3. A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

A trajetória histórica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como Instituição de Ensino Superior, tem início na criação da Faculdade de Farmácia, sob a direção do Dr. Francisco Mariano da Rocha em conjunto com um grupo de médicos. Durante o intervalo de 28 anos, a contar da criação da mencionada Faculdade, na década de 30, o projeto de criação da Universidade de Santa Maria (primeira denominação recebida) rompeu com o modelo medievo de um “aglomerado” de faculdades que possuía o caráter profissionalizante, ousando a descentralização do ensino superior para uma cidade do interior do país.

Com essa mudança de caráter, a Universidade de Santa Maria passa a centrar-se na pesquisa, principalmente com a criação de Institutos, cujo objetivo maior constitui garantir melhores condições para o ensino e para a pesquisa, a fim de propiciar as condições reais e legais à criação da Universidade de Santa Maria (USM).

Na década de 50, a Instituição atingiu as condições propícias e legais que a levaram à condição de transformar-se numa universidade.

Guterres (2001, p.201) afirma que

Um novo instrumento de luta tinha sido criado em plena guerra pela anexação das faculdades do interior pelo UPA. Refiro-me aqui a Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior -ASPES – fundada em maio de 1948, cujo corpo de associados reunia as principais autoridades do município. Com a ASPES a comunidade mobilizou-se na luta pelo ensino superior [...].

Fato esse pode ser comprovado pela fundação da Universidade de Santa Maria, em 14 de dezembro no ano de 1960, pela Lei 3.834-C, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek e instalada solenemente em 18 de março de 1961. O modelo implantado na Universidade de Santa Maria, assim como o modelo da Universidade de Brasília, serviu de referência para a Reforma Universitária de 1968, pelo menos no que diz respeito a sua estrutura acadêmica, uma vez que, do ponto de vista político, o autoritarismo inviabilizou uma universidade democrática (GUTERRES, 2001).

Ao reportar à estrutura da Universidade Federal de Santa Maria, determinada

pelo Estatuto da Universidade, aprovado pela Portaria Ministerial, nº 801, de 27 de abril de 2001, e publicado no Diário Oficial da União do mesmo ano “UFSM em números, ano 2006”, tem-se que está localizada no centro geográfico do Estado do Rio Grande do Sul, distando, via Santa Cruz, 290 Km da capital, Porto Alegre. A cidade de Santa Maria é o pólo de uma importante região agropecuária que ocupa a parte centro-oeste do Estado. A UFSM tem sua sede na Cidade Universitária "Professor José Mariano da Rocha Filho"; o Campus está localizado no Bairro Camobi, Km 9, Rodovia RS n. 509. Grande parte das atividades acadêmica e administrativa concentram-se nesse bairro, sendo que outras ainda permanecem no centro de Santa Maria.

A extensão total dos Campi é de 1.863,57 hectares, nos quais as edificações perfazem 264.285,49 m² de área construída no Campus Central, 22.259,41 m² no centro da cidade, além de edificações nos municípios de Frederico Westphalen e ¹Jaguari com 16.477,57m² de área. A área total construída da UFSM, até dezembro de 2005, é de 303.022,47 m².

A Universidade Federal de Santa Maria² é destinada ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa pura e aplicada, da extensão e à prestação de serviços à comunidade.

A Universidade foi a primeira Instituição de Ensino Superior no Brasil localizada numa cidade no interior do Estado. É importante observar o pioneirismo de sua criação, pois existiam Universidades apenas nas capitais dos Estados. Desde então, a UFSM definiu sua vocação como universidade regional, comprometida com a realidade social do contexto do qual faz parte. Em 20 de julho de 2005, o Conselho universitário aprovou a criação do Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM CESNORS, visando ao desenvolvimento dessa região e à expansão da educação pública Superior.

Com a descentralização do ensino superior para o interior do estado, percebe-se uma modificação e porque não dizer um fator do desenvolvimento no ensino na cidade de Santa Maria.

¹São Vicente.

²A Universidade Federal de Santa Maria é uma autarquia federal de regime especial

A Instituição teve seu princípio na área da Saúde com as faculdades de Farmácia (1931) e de Medicina (1954), surgindo após a Agricultura e Tecnologias (1962), Belas Artes (1963) e Humanidades (1965).

Esse ensino segue o caminho de centrar-se na pesquisa, principalmente, direcionando-se à criação de Institutos Superiores no Rio grande do Sul, totalizam atualmente sete as Instituições de ensino superior e fazem parte da rede privada (MOROSINI, 2003).

Hoje, a Universidade desenvolve sessenta Cursos de Graduação presenciais, um curso de ensino à distância, com suas respectivas habilitações, e 53 cursos de Pós-graduações permanentes, sendo 12 de Doutorado, 24 de Mestrado e 17 de Especialização. Essa Instituição possui em pleno desenvolvimento, cursos, programas e projetos nas mais diversas áreas do conhecimento humano e tecnológico. Além desses, renova anualmente cursos de especialização e de aperfeiçoamento não permanentes, atendendo as mais diversificadas e urgentes demandas regionais.

O corpo docente é de 1.074 professores, incluindo três professores visitantes e 179 professores substitutos, conforme dados registrados em 31 de dezembro de 2005. A maioria dos docentes, 92,7%, ocupa-se em atividades relacionadas ao desenvolvimento das funções básicas nos níveis de Graduação e Pós-Graduação, além do desempenho de funções diretivas correlatas; 7,3% dedicam-se às atividades de Ensino Médio.

Há, no centro da cidade de Santa Maria, outras unidades acadêmicas e de atendimento à comunidade como o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Essa unidade acadêmica é resultante da fusão da Faculdade de Enfermagem "Nossa Senhora Medianeira" e a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras "Imaculada Conceição".

Desde sua origem, a Universidade Federal de Santa Maria está voltada para a formação de profissionais e lideranças, visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura em função do contexto regional e universal.

No desenvolvimento de suas ações, a UFSM passou a estabelecer uma complexa rede nacional e internacional de convênios científicos, passando a ter uma presença marcante no cenário mundial em inúmeras áreas do conhecimento humano. Mantém esses propósitos renovados e, atualmente, enfatiza a melhoria do ensino, sua qualidade e a quantidade de suas Pesquisas e as ações de Extensão,

sem descuidar das formas modernas de administração para melhor cumprir seu compromisso social.

Durante essa trajetória, a UFSM veio construindo e aperfeiçoando seu modelo de administração acadêmica, procurando cumprir com a missão de capacitar o homem e fixá-lo à terra, dando-lhe a possibilidade de gerar seu próprio desenvolvimento e de provocar as mudanças necessárias em seu contexto social.

O contingente educacional da UFSM situava-se em torno de 11.649 alunos em 2005, distribuídos entre os diferentes níveis de ensino. Com o aumento de vagas nas séries iniciais, foram criados novos cursos de Pós-Graduação, novas vagas de reingresso e transferência, especialidades. A UFSM deverá atingir nos próximos dois anos um total entre 15 e 16 mil alunos.

O quadro de pessoal técnico-administrativo é composto por 2.532 funcionários, sendo que 1.267 pertencem ao Hospital Universitário. A comunidade universitária da UFSM é de aproximadamente 16.196 pessoas.

A estrutura acadêmico-administrativa da Universidade é constituída basicamente pela Administração Superior, Centros de Ensino e Departamentos Didáticos. A Administração Superior é composta e desempenhada por Órgãos Deliberativos que traçam as diretrizes da Instituição. São eles: o Conselho Universitário, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e o Conselho de Curadores.

A Reitoria atua como órgão executivo de coordenação e superintendência de todas as atividades universitárias. É representada legalmente pelo Reitor, que conta com o apoio da Vice-Reitoria e dos órgãos de direção e assessoramento que são as Pró-Reitorias de Planejamento, Administração, Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa, Extensão, Assuntos Estudantis, Recursos Humanos e Prefeitura da Cidade Universitária. Em nível intermediário, a administração da UFSM é exercida em cada um de seus oito Centros Universitários, que são: Centro de Artes e Letras; Centro de Ciências Naturais e Exatas; Centro de Ciências Rurais; Centro de Ciências da Saúde; Centro de Ciências Sociais e Humanas; Centro de Educação; Centro de Educação e Física e Desportos e Centro de Tecnologia.

Em nível básico, a administração se dá através dos 68 Departamentos Didáticos que, para efeitos de organização administrativa, didática, científica e de distribuição de pessoal, compreendem disciplinas afins e congregam docentes com o objetivo comum de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A Universidade Federal de Santa Maria possui 25 auditórios com a capacidade total para acomodar aproximadamente 4.097 pessoas, perfazendo uma área de 5.196,95 m².

Ao longo desses anos, a qualidade do ensino tem sido uma preocupação constante evidenciada através do seu Projeto Político Pedagógico 2004, da filosofia empregada na criação de novos Cursos, e das reformas curriculares com ênfase na integração entre pesquisa, ensino e extensão, demonstrada com ações como as Atividades Complementares e as Atividades Especiais de Graduação, as Jornadas Integradas de Ensino, Pesquisa e Extensão e a busca de recursos extra-orçamentários, via projetos, para reequipar e atualizar os laboratórios.

Morosini (2003, p.336-339), ao tratar de cursos de nível superior de IES (Instituição de Ensino Superior), no Brasil, assim os classifica:

Cursos de Graduação: ofertas de nível superior que conferem formação em diversas áreas do conhecimento, nas modalidades de ensino presencial, semipresencial ou à distância. São abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Conferem a seus concluintes os seguintes diplomas: bacharelado, licenciatura (Plena; Curta ou de 1º grau) e título profissional.

Cursos e Programas de Pós-graduação: abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação que atendam às exigências das instituições de ensino. Compreendem os cursos de Especialização ou Pós-graduação (*lato sensu*), que conferem certificado, e os programas de Pós-graduação *stricto sensu* - Mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, que conferem diploma [...], Especialização e aperfeiçoamento que têm objetivo técnico e profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. A meta desse tipo de curso é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão.

Mestrado: modalidade especial de curso de Pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, destinado, principalmente, à capacitação de docentes do ensino superior [...] qualificando a atuação de docentes e técnicos na busca de um melhor desempenho junto ao aluno universitário.

Doutorado: o doutoramento, a critério da instituição, pode constituir etapa seguinte ao mestrado, conforme a Resolução 05 de 10/03/1983 do CFE. Com base na experiência estrangeira, foi determinado o mínimo de dois anos para o curso de doutorado. O programa de estudo comporta normalmente duas fases. A primeira fase que compreende principalmente o estudo de matérias específicas, o atendimento de exigências e provas de duas línguas estrangeiras. No segundo período, o aluno se dedica mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a tese que deverá expressar o resultado de suas pesquisas.

A estrutura acadêmico-administrativa da UFSM é constituída basicamente pela Administração Superior, oito Centros de Ensino e Órgãos Suplementares.

A UFSM possui uma Editora que tem publicado em média 13 obras ao ano; uma Livraria onde são comercializados esses livros, assim como, os editados por outras Universidades do país. Esse acervo bibliográfico vem enriquecer a formação do docente de ensino superior, pois coloca em acesso direto ampla variedade de produção científica atual.

A imagem externa da Universidade está diretamente vinculada à qualidade dos recursos humanos que forma em seus Cursos de Graduação, por serem estes a base para o ensino imediatamente superior e produzirem uma intervenção imediata na sociedade, embora a Instituição não deva ser apenas um lugar de ensino, pois se entende que sua função social é gerar e difundir conhecimento.

Após essa caracterização da UFSM, abordar-se-á um pouco da história da formação docente para o ensino superior.

4. HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, serão feitas algumas abordagens necessárias para explicitar a história da formação docente para o ensino superior na perspectiva da inter-relação entre os aspectos pessoais e profissionais da docência.

O estudo das ciências humanas e sociais, conforme Chauí (2004), Minayo (1994) e Triviños (1995) é recente, pois as investigações acerca do humano iniciaram no século XV com o período do humanismo, constituindo um movimento que reconhece o valor do homem em sua totalidade e a tentativa de compreendê-lo inserido na sociedade. A partir disso, outras correntes do pensamento foram surgindo e contribuindo nas investigações das ciências.

Por volta do século XIX, o positivismo, como uma das principais e influentes correntes do pensamento, a partir de Augusto Comte, enfatiza a idéia que se deve estudar os fatos humanos através do estudo científico no qual existe o predomínio da objetividade. Essa corrente faz com que o homem tenha mais interesse no seu pensar e no seu agir. Porém, os fatos concretizados pelo homem “são históricos, dotados de valor e sentido, de significado, finalidade, devem ser estudados com essas características que as distinguem dos fatos naturais” (CHAUÍ, 2004, p.228). Sendo que as leis naturais, independem da ação humana, o pressuposto fundamental do positivismo é o “que reina na sociedade, é uma harmonia semelhante à da natureza, uma espécie de harmonia natural” (LÖWY, 1992, p.54). Conclui-se que esse método funciona segundo o modelo da objetividade científica, em que o pesquisador, neste caso, visa estudar o docente com a mesma neutralidade, livre de juízo, livre de quaisquer ideologias, assim como o físico, o químico, etc.

Uma nova corrente do pensamento na investigação em ciências humanas e no conhecimento social é o historicismo. Esse teve seu desenvolvimento no final do século XIX. É uma concepção que “insiste na diferença profunda entre homem e natureza, entre ciências naturais e humanas” (CHAUÍ, 2004, p.225). Essa diferença

foi importante para o questionamento do conhecimento científico. Constituía uma visão histórica da sociedade de forma conservadora inicialmente. De acordo com Chauí (2004, p.228), os fatos humanos devem ser vistos “como particularidades históricas ou visões de mundo específicas ou autônomas e como etapas ou fases do desenvolvimento geral da humanidade”. Löwy (1992) reforça que essa concepção foi importante devido à contribuição do conhecimento científico da sociedade no seu tempo.

Outro enfoque teórico que tem destaque na pesquisa educacional é o estruturalismo. Tendência comum a várias ciências humanas como psicologia e etnologia, com uma função explicativa e heurística, só chegou à condição de metodologia com as pesquisas de Levi-Strauss, objetivando elucidar os vínculos que unem as estruturas à história. Nos achados do conceito principal dessa corrente de pensamento vale-se de Lévi-Strauss (1980, p. 38) ao afirmar que “uma estrutura oferece um caráter de sistema; consiste em elementos combinados de tal forma que qualquer modificação em um deles implica uma modificação de todos os outros”. Ao que aqui se encontra descrito pode ser testemunha a situação que o estruturalismo buscou o apoio nas matemáticas, na física etc., (TRIVIÑOS, 1995) para elaborar as suas concepções metodológicas em relação ao conceito de estrutura.

No entanto, contraria o historicismo, afirmando que o sistema não é estático ou imóvel, pois admite o estudo dos modelos diacrônico, além do sincrônico do sistema, mesmo que o segundo esteja subordinado ao primeiro. O modelo sincrônico resulta das simultaneidades e o diacrônico da sucessão temporal. Esses dois conceitos resultam em duas formas de explicar a evolução do homem e da sociedade. No primeiro modelo, o social explica-se por uma sucessão de acontecimentos, é uma concepção historicista, no segundo, o social explica num conjunto de estrutura, é a concepção estruturalista.

Esse modelo sincrônico contribui para que as ciências humanas criem métodos específicos para o estudo de seus objetos, livrando-as das explicações mecânicas de causa e efeito. Chauí (2004, p.229) coloca que a concepção estruturalista tem a finalidade de mostrar que “os fatos humanos assumem a forma de estruturas, isto é, de sistemas que criam seus próprios elementos dando a eles sentido pela posição e pela função que ocupam no todo”. Isso quer dizer que o essencial é penetrar na sua essência para determinar as ligações existentes (TRINVIÑOS, 1995) para o entendimento das ciências humanas.

No século XX, ocorre o fortalecimento das ciências humanas como campo de investigação. Assim, o marxismo juntamente com as outras correntes de pensamento também contribui no campo das humanidades.

Triviños (1995, p.230) argumenta que “o marxismo permitiu compreender que os fatos humanos são instituições sociais e históricas [...] produzidas pelas condições objetivas nas quais a ação e o pensamento humano devem realizar-se”. Essa corrente de pensamento se desenvolveu através das teorias da luta de classes e da elaboração do relacionamento entre o capital e o trabalho, resultando na criação da teoria e da tática da revolução proletária. Isso permite compreender que os pensamentos e as ações produzidas pelos professores no ensino Universitário deverão ser valorizados e também aproveitados nas Instituições Educacionais Superiores (IES), utilizando a história da formação desses profissionais.

As ciências humanas, isto é, a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia e a História, campos necessários do saber para a educação, por sua natureza, resultam da atividade humana de conhecimento e dos modos como se processa o conhecimento (CHAUÍ, 2004).

Conforme a mesma autora, as ciências humanas são “aquelas ciências que têm o próprio ser humano como objeto” (p.227). Por isso, a opção pelo docente como foco de pesquisa, ao longo de sua formação num relato de sua história de vida, pode tornar possível o conhecimento de como se constituem os professores formadores não só dos profissionais liberais, como também para a docência.

Observa-se que, a partir dos anos 80, intensifica-se uma produção de pesquisas sistemáticas na educação voltada para o conhecimento, o desenvolvimento e a vida de professores por meio de autores como Cavaco, (1992); Chenné, (1988); Isaia, (2000); Mizukami, (1996); Nóvoa, (1992) e Huberman (1992).

Mizukami (1996, p.60), através de estudos direcionados ao conhecimento da docência, propõe que o “professor é [...] fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados”. Constata-se pelas investigações sobre formação de professores que, na sociedade brasileira atual, a função social do professor perde gradativamente seu valor de destaque como um ser histórico, social e cultural. Por isso, a necessidade do resgate desse profissional voltado para um conhecimento que seja “próximo ao mundo da vida dos professores e da realidade educativa em que estão inseridos” (ISAIA, 2000, p.41).

Essa situação poderá possibilitar uma maior compreensão do pensamento do professor durante o desenrolar da vida pessoal e em sua formação profissional.

Ao traduzir o pensamento do professor em palavra num relato oral de sua história de vida, é possível favorecer a capacidade de criar e compreender como esses profissionais foram se construindo e se identificando nas suas relações pessoais e profissionais, com seus pares e com seus alunos.

Desse modo, Cavaco (1992, p.160) comenta que

[...] tentar compreender o professor como pessoa na estrutura de relações onde produz e se produz, na relação com o mundo, com a História e sua própria história, [...] como ser vivo, biológico, o homem está sujeito a um processo cíclico, faseado, de desenvolvimento orgânico e psíquico refletido em todas as dimensões da sua existência.

Esse processo cíclico pode ser compreendido como um conjunto de anos. Nesse caso, o professor que interage durante esse conjunto de anos com outros professores e com seus alunos no ambiente de trabalho na perspectiva do desenvolvimento profissional “orienta-se não só para a constante apropriação de conhecimentos, mas também para o modo de mediar essa apropriação aos alunos”, construindo pouco a pouco a carreira docente (ISAIA, 2003, p. 21). A autora acrescenta ainda que “a vida ocorre em fases, etapas, idades, que não só se sucedem, mas, principalmente, se enlaçam, convivendo em uma mesma duração histórica”. Esse enlaçamento pode contribuir para a compreensão não apenas do percurso pessoal, mas também do percurso profissional que se encontra entrelaçado no processo formativo da sua profissão.

Um outro estudo que aborda a temática são os estudos de Huberman (1992, p.37) sobre o percurso profissional, “As sete fases ou estádios” constitui a carreira do professor que, segundo o autor, são os ciclos de vida pessoal ou profissional docente que define por “uma série de ‘seqüências’ ou de ‘maxiciclos’ que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissão diferentes”.

Esses ciclos irão evoluir da primeira fase até a última, conforme foi o seu percurso, de diversificação ou problemático. Segundo o autor, na análise da trajetória pessoal e profissional, apresentam-se as seguintes fases no decorrer da vida de um docente ao **entrar na carreira**: ligado ao choque inicial com a realidade

e a complexidade vivenciada do docente perante as situações reais de ensino e aprendizagem; **estabilização**: momento de vida profissional em que acontece um desenvolvimento no estilo de ensinar, conseqüentemente, maior flexibilidade e domínio da situação no plano pedagógico; **diversificação**: fase em que é realizado maior empenho e busca de novos desafios com a equipe; **questionamento**: emerge, nesta fase, inúmeras ambigüidades da profissão. De um lado, a monotonia da sala de aula; por outro, desencantos frente aos fracassos; **serenidade e distanciamento afetivo**: caracteriza-se pelo aumento da confiança, em contrapartida, apresenta-se decréscimo do nível de ambição e investimento na profissão. Também há maior distanciamento afetivo no relacionamento com os alunos; **conservadorismo e lamentações**: é o momento em que o professor começa a ter atitudes negativas em relação aos seus alunos, ao ensino, à política educacional, aos seus pares, construindo resistências; **desinvestimento (pessoal e institucional)**: é estabelecido o momento de recuo, acompanhado por uma interiorização de final de carreira, com isso a libertação de investir no trabalho.

Admite-se que cada uma dessas etapas não seja percurso obrigatório a todos os professores indistintamente. Existem certas situações pessoais ou profissionais que distinguem o trajeto dos professores. Aceita-se que o desenvolvimento da vida pessoal e profissional dos professores, como afirma Huberman (1992), é um processo, não uma sucessão de acontecimentos. Esse processo não é linear, porém está repleto de oscilações ou regressões. Nesse sentido, cabe questionar se no contexto das IES as etapas das trajetórias profissionais seguem esse percurso, como aponta Huberman (1992), ou existirá outro estudo para o desenvolvimento da carreira acadêmica para o professor do Brasil?

Na pesquisa educacional, a abordagem qualitativa, que é discutida por Minayo (2000, p.22), “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. No entanto, a autora salienta que dados quantitativos e qualitativos são complementares, o que torna imprescindível a contribuição do positivismo para a compreensão das ciências sociais.

Através dessa ótica, é possível seguir uma visão que organiza a percepção do mundo e, sob certas condições, organiza o próprio mundo, ao relatar a história de vida do professor formador de docentes rompe-se com os paradigmas vigentes.

Kuhn (1978, p.17) conceitua paradigma como “um conjunto de crenças, visões de mundo e de formas de trabalhar, reconhecido pela comunidade científica”. Conforme o autor, a ciência terá progresso por meio da ruptura dos paradigmas e dos métodos em vigor. Assim, compreende-se a importância do professor-formador buscar a reflexão no relato de história de vida pessoal e profissional como uma das maneiras de romper com os paradigmas hegemônicos.

Numa tentativa de romper com as tradições estabelecidas que os paradigmas hegemônicos da sociedade educacional impõem aos docentes, opta-se pelo método de pesquisa não dominante e que não se baseia em resultados quantitativos, o estudo biográfico, isto é, um estudo em que aborda elementos culturais da sociedade educacional, tendo em vista a construção do conhecimento através do processo de decomposição da história de vida dos profissionais a partir das relações sociais que a abordagem qualitativa proporciona como método.

Minayo (2000, p.22), ao refletir sobre o objeto da metodologia qualitativa, expõe que “trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”. Essa abordagem possibilita uma construção da identidade de ser professor, na qual compartilha as experiências em formato de relato de sua história de vida.

De acordo com a autora citada anteriormente, o conceito de história de vida pode ser definido “como estratégia de compreensão da realidade, sua principal função é retratar as experiências vivenciadas (p.58)”. Diante do exposto, entende-se que o relato da história de vida pode permitir ao docente a (re)construção da trajetória pessoal e profissional.

Logo, a história de vida pode ser ainda entendida como um espaço dialógico de recuperação do sujeito como ser histórico, social e cultural. Ela oferece uma função social e comunicativa.

Isaia (2003, p.130) afirma que

a trajetória de formação desses sujeitos atestam que ao longo das mesmas, vão construindo suas concepções de docência e que refletem os processos de aprender a ser professor. Não existe uma fórmula pronta ou maneira única de aprender a profissão docente. Do que se pode falar é de possíveis mecanismos ou caminhos para consecução deste processo.

Sabe-se que o professor formador ao atuar na IES desenvolve, muitas vezes,

um processo de formação solitário, pois não existe um trabalho de formação do docente para atuar nas IES, seguindo por uma trajetória desconhecida. Nessa perspectiva, a autora compreende que “trajetória são porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores” (p.3). Ao refletir, num processo do relato de história de vida cada professor identifica o que foi realmente formador.

Para alguns autores como Huberman, (1992); Isaia, (2000); Riegel, (1979); Erickson, (1998); Larrosa, (2000), essa noção de trajetória pode ser entendida como um processo em que se encontram regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades, e não uma série de acontecimentos. Logo, pode-se considerar que no relato das trajetórias pessoais e profissionais surgem situações definidoras dos modos de atuação do professor, revelando suas percepções sobre o seu fazer pedagógico, isto é, a sua formação.

Desse modo, conforme Larrosa (2000, p.12),

a formação passa a ser olhada como um percurso, uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, [...] que através da relação com as formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até si mesmo, pela paixão que se rompe a cada movimento da vida, pela descoberta, pelo encontro consigo mesmo e com os outros.

Após o estudo quanto à formação docente para o ensino superior, o capítulo seguinte deter-se-á na análise dos dados coletados por meio do depoimento de alguns professores que exercem sua docência em Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente na UFSM.

5.0 NARRATIVAS DE VIDA DE ALGUNS DOCENTES DA UFSM

*O outro é o conceito de tempo 'referido à experiência'.
Esse entendimento introduz na formação conceitual do
tempo nossa própria vivência,
a vivência que os humanos temos dessas seqüências e sucessão.
Essa modalidade conceitual associa-se à faculdade humana
de ver em conjunto o que ocorreu, ocorre ou ocorrerá em
momentos diversos, correspondendo às noções
de passado, presente e futuro.
(Teixeira, 1998, In: Oliveira, 2005)*

O ato de escrever suscita a emergência de um outro saber. Esse outro saber é conviver com a aventura do escrever como princípio de pesquisa (MARQUES, 2006). Segundo Demo (1996), “a pesquisa exige questionamento sistemático, metódico, argumentado”. Essa situação remete seguir por uma direção mais ampla, num trabalho solitário, ao dar-se conta das exigências metodológicas que são necessárias para a tentativa de interpretar o relato autobiográfico como dispositivo de formação/autoformação do professor do ensino superior ao identificar o que foi realmente formador e suas representações sobre a docência. Por isso, é no confronto com a realidade que o pesquisador em formação compreende o processo de formação profissional de sua inserção nas atividades de pesquisa.

Morosini (2005, p.16) compreende que “a formação e o desenvolvimento profissional acontece durante toda a trajetória de vida pessoal do professor, não estando limitado a um único tempo”. A preocupação em considerar os trajetos percorridos do docente durante seu próprio processo de formação/autoformação determinou a escolha metodológica caracterizada pelo relato oral ou escrito dos professores selecionados nesse estudo. Essa reflexão foi organizada, construída e sistematizada a partir dos relatos dos significados das imagens construídas/reconstruídas ao longo da trajetória dos docentes.

Oliveira (2005, p.15) justifica que “revisitarmos nossas imagens de professores, construídas ao longo das nossas trajetórias de escolarização é significativo no sentido de produzir desconstruções/construções de aprendizagens sobre a

docência”. Nesse caso, é possível o aprimoramento do docente universitário a partir de sua história de vida.

Acredita-se que seja oportuno ao território universitário um espaço/tempo ao docente, um momento de formação/autoformação sobre sua imagem, sua representação construída pelos caminhos seguidos ao longo da sua história de vida (CARVALHO; OLIVEIRA, 2005).

Esse caminho projetado e concretizado possibilitou coletar dados para conhecer os pontos significativos do processo de fazer-se professor do ensino superior. Tendo como opção de trabalho, a entrevista semi-estrutura de docentes atuantes na universidade da cidade de Santa Maria e aposentado da instituição.

Dessa maneira, passa-se a apresentar cada docente entrevistado, a sua função e, logo após, os documentos trazidos por eles durante a sua formação profissional no ensino superior.

Os participantes da entrevista são professores doutores. São doutores em educação e educação especial. Fazem parte do quadro de professores das Instituições de Ensino Superior Federal e Particular de Santa Maria/RS. Um dos professores é proveniente do curso de graduação de Medicina e os outros três são originários do curso de Pedagogia e Filosofia.

O professor **A**, tendo percorrido duas universidades Federais, permaneceu na mesma IES pública por volta de 20 anos; ao aposentar-se, busca dar continuidade a sua vida profissional como docente em uma Instituição confessional de Santa Maria.

A professora **E** relata que teve o início de sua carreira **como docente do ensino fundamental da rede pública municipal de Santa Maria e, logo após, ingressou na UFSM, permanece em serviço**, assim como os outros dois docentes **L** e **N** que ingressaram diretamente na carreira docente na UFSM naturalmente, isto quer dizer, através de concurso público. **N** expõe: **iniciei como professor na UFSM diretamente como docente na educação**. A professora **L** afirma: **a instituição que trabalho hoje é UFSM e foi a que ingressei e que permaneço há oito anos nessa universidade**.

Huberman (1992, p.40), ao discutir a estabilização do ensino em seu estudo O Ciclo de Vida Profissional dos Professores, propõe

em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer

aos seus olhos quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos.

O autor referido remete à reflexão em torno do termo estabilização para o significado de “pertença a um corpo profissional, e a independência”. No caso presente, define estabilizar como “acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento”. O pensamento de Huberman remete a refletir a situação da experiência docente na Instituição acadêmica.

É importante relatar que todos os professores dizem identificar-se com o trabalho docente de alguma forma e que esse trabalho é gratificante, mantendo acesa a paixão de ensinar. Assim, confirma o docente **N: foi e continua gratificante, senão teria deixado, nesses vinte anos de ensino.** É interessante registrar que os professores, ao mesmo tempo em que salientam gostar do trabalho que exercem, constatam a desvalorização financeira e o desafio em ser professor dentro de uma IES nos dias atuais. Assim relata **N: Há desvalorização sim da carreira do ponto de vista econômico até da própria importância do professor dentro da universidade.** Esse fato pode ser motivo de várias horas de discussões entre os membros da academia, quanto a uma política de governo para tentar reverter tal situação. Acredita-se que o poder aquisitivo do professor necessita com urgência ser recuperado.

Garcia (2005, p. 15) observa que em relação aos desafios e às tensões “a universidade mergulha na busca de competência, constituindo-se o meio acadêmico num espaço tensionado externamente pelas exigências de produção acadêmica, e internamente pelos avanços a serem alcançados pela própria instituição”. Essa questão é discutida por todos os professores entrevistados. No depoimento selecionado, é exposta a confirmação da preocupação do professor quanto à desvalorização docente. Expõe o professor **N:**

“A grande mudança que talvez deu para perceber é que hoje para muitos professores a docência universitária está se transformando em bico. Uma atividade, não a atividade principal. Mas uma atividade a mais em função do salário do professor, então o professor tem que procurar uma atividade a mais para sobreviver. Hoje está muito desvalorizada em função dos salários que não são recompostos, nem se pensa em aumentos, em reposição salarial, nos últimos doze anos praticamente não houve (N é Professor da UFSM).

Em relação ao depoimento do professor **N**, fica evidente em primeiro lugar que a profissão docente universitária, vem atravessando por momentos acentuados de crise quanto à valorização salarial.

Cunha (2005, p.100) aponta para

o entendimento do magistério como semi-profissão [...] está longe de garantir as condições e status que as caracterizam, especialmente pela proletarização de seus quadros, ocorridas como consequência da universalização do ensino e da deslegitimação da escola/universidade como depositária do saber.

A profissão docente como categoria social, como grupo de status era prestigiado quando servia a um pequeno grupo de pessoas (MARQUES, 2006). Hoje, essa realidade é considerada um dilema do professor como profissional. Pode-se perceber que o mercado de trabalho se encontra diversificado e fragmentado e tem seguido uma perspectiva com poucos trabalhadores da carreira docente com melhores remuneração e um número crescente de docentes temporários, como os substitutos, suportando uma expressiva carga horária de trabalho.

Assim, descreve a professora **L** quanto ao início de sua carreira docente:

O que lembro no início da carreira é que a carga horária é muita elevada. Com orientação de estágio, e com disciplinas na pós-graduação. Muitos desafios a gente enfrentou. Mas por outro lado muitas alegrias. [...] Eu me empenhava muito e tinha e tenho o retorno por parte dos alunos (a professora L é doutora em Educação e professora da UFSM).

Em estudos recentes sobre a Pedagogia Universitária (ISAIA, 2003), defende a idéia dos processos formativos como um processo amplo, em que os sujeitos ativos são responsáveis por sua própria formação. Não só busca de sua formação como na concretização do mesmo. Gerando com isso um novo significado de formação que passa a ser entendida como (auto)transformação.

Em contrapartida, a professora **E**, ao envolver-se com o ensino superior, observa que se depara com questões importantes relacionadas ao papel da universidade, por exemplo, enquanto formação universitária.

Iniciei coordenando um curso de formação docente de nível superior. Tinha que pensar um outro nível de ensino, mas uma preocupação foi comum: a de como o sujeito aprende. [...] Pensar com um grupo de professores do ensino superior o que significa formar diferentes profissionais não só por uma qualificação técnica, mas por uma formação que tem uma responsabilidade social mais ampla (a professora E, é doutora em Educação e professora da UFSM).

Cunha (2005, p.108) destaca a diferenciação do perfil do professor universitário. Para ela,

O perfil do professor universitário também não é homogêneo; assim como há de fato o contingente que produz a ciência e cultiva a erudição, também há muitos docentes que se aproximam mais do perfil dos professores secundários, isto é, os que interagem na interpretação do conhecimento já produzido. Além disso, numa análise crítica das condições do ensino universitário, é possível afirmar que, para responder os desafios atuais, nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado. A reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose destas duas vertentes [..].

A relação com o saber e com os seres humanos em busca de uma maior interação na comunidade acadêmica é vista como necessidade por todos os professores devido a um “**compromisso concreto com a profissão e com o mundo social**”, no argumento do professor **A (A é doutor em educação e professor de uma Instituição confessional)**. Percebe-se que a educação é objeto de amplo debate social. Essa situação fica mais clara, partindo-se de Sacristán (1992, p.67), ao defender que a função social do professor “define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo dever dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica”. A superação da educação acontecerá desde que haja o empenho real de todos os interessados na educação, isso pode significar o apoio das universidades na formação dos professores que é destacado pela professora **E**, quando diz: **esse trabalho de formação de professores é um trabalho importante. Acredito que deve ter maior apoio institucional, pois é insipiente de formação de professores na universidade (sic). Temos que buscar esse apoio. Oxalá na reforma universitária se incluísse uma determinação, uma intenção política de**

dar andamento, de reforçar, esse trabalho de formação docente de nível superior que ainda é praticamente inexistente nas instituições.

Segundo Leite (2005, p.116),

as universidades, na intenção de produzir seus projetos pedagógicos, costumam propor aos seus docentes o desafio de repensar o “bom ensino” e construir novos paradigmas para aprendizagem dos estudantes. No entanto, nem todas as instituições que se preocupam em fazer este desafio aos docentes, conseguem promover uma reflexão que dê conta da complexidade do setor pedagógico.

A professora **E** expõe que há necessidade das Instituições apoiarem mudanças para a construção de novos paradigmas para a aprendizagem frente às mudanças que ocorrem na sociedade diante do fenômeno da globalização. Conseqüentemente, o professor se encontra entre a necessidade de mudar, inovar e contribuir com a sua formação.

É importante refletir nos depoimentos de professores e professoras quanto à questão da ocorrência de acontecimentos da vida pessoal, na eleição e entrada da carreira, e acontecimentos da vida pessoal que possam ter interferido na vida profissional. Constatou-se que nenhuma ocorrência da vida pessoal veio interferir na vida profissional, dos professores, os quais possuem idade acima de 50 anos, enquanto que as professoras, que têm idade de 36 e 48 anos, respectivamente relataram que acontecimentos da vida pessoal interferiram na vida profissional.

Misukami (1996, p.65) adota o conceito de desenvolvimento profissional sob a explicitação de Gonçalves (1992), que define o percurso profissional como “sendo o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização”. A professora **L** deixa seu registro em relação a suas experiências e possibilidades de crescimento quando afirma:

tem sido uma experiência muito positiva [...]. O Centro de Educação é um ambiente que desafia. Faz com que você cresça cada vez mais. É um campo de crescimento e de novos desafios. Percebo que todos nós que passamos por aqui ou como aluna(o), como professor ou como funcionária(o) há possibilidade de crescimento profissional e pessoal. A Universidade Federal de Santa Maria proporciona esse desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.

Nesse sentido, a trajetória de trabalho de um indivíduo resulta de múltiplos fatores, podendo ser destacadas as redes de relações sociais e culturais tecidas (CAVACO, 1995, p.178).

Frente a mesma questão em discussão, o relato da professora **E** reforça a questão:

As amizades, o coleguismo que se tem na universidade embora compartilho que vivemos numa era que as pessoas estão competindo muito acirradamente, acho que na pós-graduação é mais forte, mas há muito espaço para amizades saudáveis, de apoio, que incentivam a gente.

Por outro lado, os professores divergem totalmente da questão. O professor **A** observa que ***felizmente, acontecimentos da vida pessoal, ainda não interferiram em meu trabalho profissional.***

Quanto ao início da carreira e a escolha da profissão de docente o professor **N** expõe que: ***a entrada na instituição como professor, aconteceu naturalmente, aproveitamento de concurso que tinha feito no departamento. Antes de estar na docência universitária, tive docências universitárias pontuais, monitor, os cursos no SENAC. Foi interessante no ponto de vista do trabalho da docência tanto é que minhas outras atividades aí fora paulatinamente fui deixando justamente em função da satisfação do trabalho da docência.***

Aqui, percebe-se que os professores procuram esclarecer que não foram influenciados externamente a percorrer o caminho da docência. A busca foi autônoma, embora situações da vida particular não tenham interferido na sua (auto)consciência e na escolha da profissão. Por outro lado, as professoras sentiram-se influenciadas ora pela família, ora auxiliada pelos colegas a seguir por esse trajeto. A família teve e tem importância quanto à escolha da docência e o seu desenvolvimento.

Na ótica de Nóvoa (1992), ao parafrasear Diamond (1991, p.16), “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional”, entende-se que identidade é construída ao longo de um tempo. Tempo esse para fazer assimilar e fazer mudanças que poderão interferir na vida profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, mais especificamente a formação do professor, dentro da sua constituição histórica, seu presente, e seu futuro, vem sendo alvo de muitos debates, não só nos espaços das agendas governamentais, mas de organismos internacionais, na sociedade, nas instituições educativas, e pelo próprio professor. Esses debates que estão a movimentar essas sociedades buscam proporcionar o conhecimento da problemática da ciência da educação e da formação de professores no sentido de redimensionar o olhar dos educadores e pesquisadores para dois focos: o pensamento do professor e sua profissionalização.

Através do estudo desses focos, pode-se chegar à constatação de que a docência superior é construída pelos professores, ao longo do exercício da sua profissão, pois a discussão sobre essa profissão permite dar-se conta que formação significa auto-formação.

Percebe-se, então, com esse fato, que é possível conhecer e aprofundar as significações sociais construídas sobre o professor no exercício da sua profissão, comprovado através do relato de sua história de vida, de suas trajetórias de formação são as proposições de Cavaco, (1992); Chenné, (1988); Isaia, (2000); Mizukami, (1996); Nóvoa, (1992) e Huberman (1992).

Foi através do relato das trajetórias dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em suas história de vida na docência superior, que se verificou como articulam na sua formação/autoformação a reconstrução para a constituição do aprender a ser professor do ensino superior e o seu desenvolvimento na profissão.

Na sintetização desses relatos, percebeu-se que existe uma relação da escolha e permanência na profissão de docente de ensino superior, executada por quem se pode dizer gostar realmente da profissão, caso contrário o professor já teria partido para a escolha de outra profissão, pois se alia a isso o fato do professor chamar a atenção para a desvalorização da carreira do ponto de vista econômico.

Consciente que nessa monografia encontram-se pequenos recortes de uma análise mais ampla e profunda a respeito da formação e do desenvolvimento do professor do ensino superior da UFSM em exercício e aposentado através do relato das suas experiências de uma ação conjunta no enfrentamento de seus conflitos, é

preciso que se recupere o *status* vivido no passado, conhecer o presente e qual a perspectiva da profissão docente do ensino superior.

É importante destacar que o conhecimento da profissão docente, na tentativa de construir um conjunto de reflexões com a utilização das histórias de vida como instrumento de investigação na formação docente de forma inicial e continuada, cada vez mais se torna fonte rica para a formação docente no território universitário, bem como as transformações históricas da educação ocorridas nos processos de formação da prática docente.

Pode-se constatar a singularidade que constitui cada relato docente na sua vida pessoal e profissional na tentativa de tornar possível o seu trabalho diante da demanda do terceiro milênio, como a globalização, e em decorrência disso a velocidade na divulgação de novos conhecimentos através das novas tecnologias de informação e comunicações .

Dessa maneira, ressalta-se que o professor, independente de qual instituição fizer parte, nunca será substituído na sua relação com seres humanos, mesmo que os avanços educacionais de ensino à distância sejam um opcional, uma ferramenta para o crescimento e desenvolvimento profissional, pois o professor estará sempre a ligar o aluno e o conhecimento, e na sua inter-interação com seus pares.

Concluindo, sem finalizar, há a certeza de que foram apresentados os resultados de uma investigação centrada em quatro docentes universitários de Santa Maria, que colaboraram para uma reflexão sobre os episódios que os narradores relatam de seu início da carreira com dificuldades enfrentadas e superadas, da interação com a comunidade acadêmica e os melhores anos da docência.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRAHAM, Ada. *El Mundo Interior de Los Enseñantes*. Barcelona, España: Gedisa, 1987.

BRASIL, Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Trata da reformulação do ensino superior**. Diário Oficial, Brasília, novembro de 1968.

BRASIL, Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial, Brasília: v.134, n.248, de 23 dez, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Cláudia Regina Rodrigues de. O Território. *In*: MELLO, Elena M^a Billig et al. (orgs). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de Professor**. Lisboa: Editora Porto, 1992.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.

CHENÉ, Adèle. et.al. **O Método Autobiográfico e a Formação**. Lisboa: Prosalus, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. Pedagogia Universitária no RS: movimentos e energias. *In*: MOROSIN Marília Costa, [et a]. (orgs). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Trabalho docente na Universidade. *In*: MELLO, Elena M^a Billig, et al. (orgs). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

CUNHA, Maria Teresa Santos. História, Educação e Civilidade: a correspondência como um saber escolar na Escola Normal entre as décadas de 1930 a 1960. **REVISTA DO CE**, Santa Maria, V.29, n. 02, p.(121-131), 2004.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. *In*: MOREIRA, Jacira C., COSTA, Fátima T., MELLO, Elena Maria B. (orgs). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

DIAMOND, Patrick C. T. Teacher Education as Transformation. 1991. *In*: NÓVOA, Antonio (orgs). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

ERICKON, E. ***El ciclo vital completado***. Buenos Aires, 1998.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Udf: Construção Criadora e Extinção Autoritária. *In*: MOROSINI, Marilia (org). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

GARCIA, Tânia Elisa M., et al. A Universidade e o ethos docente: desafios e tensões. *In*: MOREIRA, Jacira C. de; COSTA, Fátima T. Lopes da, MELLO, Elena Maria Billig (org). **Pedagogia Universitária: Campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GUTERRES, Clovis Renan Jacques. **A Faculdade Interamericana de Educação - Projeto Multinacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado em Educação, 1970/1977**. Tese (doutorado) - Convênio UFSM/UNICAMP, Santa Maria: UFSM, 2001.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de vida profissional dos Professores. *In*: NÓVOA, A. (org). **Vidas de Professores**. Lisboa: Editora Porto, 1992.

HUBERMAN, Michaël. *La vie des enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux&Niestlé, 1989.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar. Professor Universitário no Contexto de suas Trajetórias como Pessoa e Profissional. *In*: MOROSINI, M. (org) **Professor do Ensino Superior, Identidade, Docência e Formação**. Brasília: INEP. 2000.

_____. Professores de Licenciatura: concepções de docência. *In*: MOROSINI, Marília Costa [et al]. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

JAEGER, Werner. Paidéia: **A formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEITE, Denise, Inovações Pedagógicas e Avaliação Participativa. *In*: MOREIRA, Jacira Cardoso de et al. **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

LÉVI-STRAUSS. **A noção de estrutura em etnologia**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção "Os Pensadores", 1980.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Atena, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. **Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1996.

MOREIRA, Jacira C., et al. (orgs). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MOROSINI, M. (org). **Professor do Ensino Superior, identidade, Docência e Formação**. Brasília: INEP, 2000.

_____. (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. (org). **A Universidade no Brasil: Concepções e modelos**. Brasília: INEP Anísio Teixeira, 2006.

NÓVOA, A. **Vidas de Professor**. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Espaços e Tempos produzindo um Professor. *In*: MOREIRA, Jacira Cardoso de et al. **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta : Unicruz, 2005.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de., DUEK, Viviane Preichardt. Inclusão de Alunos Com Necessidades Especiais no Ensino Regular: ressignificando a formação pessoal e profissional da educadora infantil. **REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL/CE**, Santa Maria, v.2, n. 25, p.49-57, 2005.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Interdisciplinaridade: o cultivo do professor**. São Paulo: Pioneira, 1993.

RIEGEL, K. *Foundatios of dialectial Psicohology*. New York: Academic Press, 1979.

RISTOFF, Dilvo. Introdução. *In*: **Educação Superior em Debate**. ENADE: perspectiva de Avaliação dinâmica e análise de Mudança, 2006.

ROSSATO, Ricardo. Pedagogia Universitária. *In*: MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do CE**, Santa Maria, v. 30, n.2, p.11, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar, Universidade no Brasil dos Modelos Clássicos aos Modelos de Ocasão. *In*: MOROSINI, M. (org). **A Universidade no Brasil: Concepções e modelos**. Brasília: INEP Anísio Teixeira, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas S. A, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. etc et al. (orgs) - **A formação do Educador como Pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO PARA DEPOIMENTO

IDENTIFICAÇÃO

1. NOME
2. LOCAL E DATA DE NASCIMENTO
3. INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA OU QUE TRABALHOU

FORMAÇÃO

4. GRADUAÇÃO
5. PÓS-GRADUAÇÃO
6. TITULAÇÃO

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

7. EXPERIENCIA PROFISSIONAL
8. INGRESSO E TEMPO DE PERMANENCIA NO CORPO DOCENTE
9. HISTÓRIA DE VIDA
 - 9.1. PRODUÇÃO CIENTÍFICA
 - 9.2. RELAÇÕES COM A COMUNIDADE ACADÊMICA
 - 9.3. RELAÇÕES COM A COMUNIDADE EXTERNA
 - 9.4. APOSENTADORIA – INSTITUIÇÃO PÚBLICA OU PRIVADA
 - 9.5. POSSUI OU POSSUIU PLANO DE CARREIRA

ATIVIDADES DE ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO

- 10.1 QUE RUMO TOMOU NA PESQUISA?
- 10.2 QUE LINHA DE PESQUISA O PROFESSOR SE SITUA?
- 10.3 COMO SE VÊ POR TER OPTADO POR ESSA LINHA DE PESQUISA?

ANEXO B

DEPOIMENTO DE PROFESSORES

Prof.	Idade	IES que atua	Tempo de atuação no ensino superior	Ascensão na carreira profissional	
N	54 anos	UFSM	20 anos	Auxiliar, Assistente	
E	48 anos	UFSM	8 anos	Assistente I	
L	36 anos	UFSM	8 anos	Assistente I, II, adjunta I, II, III	
A	62 anos	UFSM	40 anos	Assistente, Adj, Titular	
	Graduação		Esp/Mestrado	Doutorado	
N	Médico		Residência em Psiquiatria		
E	Pedagogia e Filosofia		Esp em Orientação Educacional; Mestrado em Educação	Doutora em Educação	
L	Pedagogia		Mestrado em Educação	Doutorado em educação	
A	Pedagogia		Esp em Metodologia do Ensino Superior e Mestrado em Educação	Doutorado em educação	
	Início da Carreira		Linha de pesquisa	Interação com a comunidade acadêmica	Melhores anos da docência
N	Há desvalorização da carreira do ponto de vista econômico. A docência se transformou num "bico" de necessidade de complementar salário.		Atua na Educação Especial à distância	Sindicato da categoria e eventos na área de educação especial	Não há
E	Exerce a docência através de cursos de formação docente do ensino superior		Currículo	Divulgação da UFSM	Não há destaque
L	Na UFSM a carga horária do professor é muito elevada, incluindo orientação de estágio e disciplinas na pós-graduação. A UFSM propicia o desenvolvimento pessoal e profissional de seu quadro de servidores		Memória de professores, imaginário e significações em relação a escola, memória e infância, formação de professores.	Participação em oportunidades e desafios, comissões, cargos administrativos, liderança... , projetos de extensão	Ver as alunas se igualando ou superando os mestres
A	Aprendizagem permanente		Teoria e sistematização do Ensino	Grupos de estudo e de pesquisa	A relação com o saber e com os seres humanos
	Pontos fortes da vida funcional			Vida pessoal/profissional	
N	Não destaca nenhum			Após 10 anos de trabalho autônomo, opção pela atividade docente.	
E	Envolvimento geral c/a instituição. Participação em Comissões			Ressalta as amizades e a solidariedade que encontra nos pares na UFSM	
L	A pesquisa			Sente que seu trabalho é reconhecido ao ser homenageada, patronesse, paraninfa no meio acadêmico.	

		Acredita na possibilidade de um mundo mais humano a partir do apoio familiar que recebe.
A	Compromisso concreto com a profissão e com o mundo social	Acontecimentos da vida pessoal não interferem em meu trabalho profissional.