



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

Ionice da Silva Debus

**IMAGINÁRIOS, SABERES E FAZERES NO ENSINO SUPERIOR:
PROCESSOS FORMATIVOS DO FORMADOR DE PROFESSORES**

Santa Maria, RS
2017

Ionice da Silva Debus

**IMAGINÁRIOS, SABERES E FAZERES NO ENSINO SUPERIOR: PROCESSOS
FORMATIVOS DO FORMADOR DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Debus, Ionice da Silva
Imaginários, saberes e fazeres no ensino superior:
processos formativos do formador de professores / Ionice
da Silva Debus.- 2017.
153 p.; 30 cm

Orientadora: Valeska Maria Fortes de Oliveira
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2017

1. Formação docente 2. Docência universitária 3.
Desenvolvimento profissional docente 4. Imaginário
Social 5. Licenciaturas I. Oliveira, Valeska Maria
Fortes de II. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Ionice da Silva Debus. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: nicedebus@hotmail.com

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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

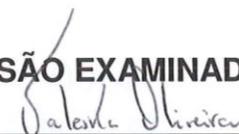
**IMAGINÁRIOS, SABERES E FAZERES NO ENSINO SUPERIOR:
PROCESSOS FORMATIVOS DO FORMADOR DE
PROFESSORES**

elaborada por

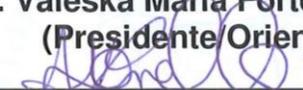
Ionice da Silva Debus

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:



Prof^a. Dr^a. Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dr^a.
(Presidente Orientador)



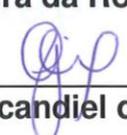
Prof^a. Dr^a. Andriza Kemell Zanella, Dr^a. (UFPel)



Prof^o. Dr^o. Vantoir Roberto Brancher, Dr. (IFFar)



Prof^a. Dr^a. Adriana Moreira da Rocha Veiga, Dr^a. (UFSM)



Prof^a. Dr^a. Graziela Escandiel de Lima, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 05 de setembro de 2017.

***DEDICO À MINHA MÃE CLARI , À EDISON, NÍCOLAS E NICOLE,
MEUS ETERNOS GRANDES AMORES.***

Agradeço...

A Deus, por me amparar em todos os momentos.

Ao meu amado Edison Júnior, pelo companheirismo e compreensão que me dedica.

Aos meus queridos filhos Nicolás Debus Pacheco e Nicole Debus Pacheco por me amarem e me compreenderem mesmo nas ausências.

À minha mãe Clari Rosa da Silva, por me amar, incentivar e me ensinar a sonhar.

À professora Valeska Fortes de Oliveira, minha querida orientadora e amiga, por acreditar no meu sonho e caminhar ao meu lado nesta jornada.

A todos os amigos e colegas do GEPEIS pelo carinho, atenção, trocas intensas, aprendizagens e amizades.

Aos professores da banca por aceitarem carinhosamente meu convite e por suas contribuições para a qualificação do meu trabalho.

Aos professores co-autores pela confiança e parceria na construção da pesquisa.

A todos aqueles que se dispuseram do seu tempo para me ouvir nas minhas inquietações, aos meus amigos e familiares pelas ausências, não tenho palavras para agradecer! Sou inteiramente grata!

É a pessoa humana, livre, criadora e sensível que modela o belo e exalta o sublime, ao passo que as massas continuam arrastadas por uma dança infernal de imbecilidade e de embrutecimento.

Albert Einstein

RESUMO

IMAGINÁRIOS, SABERES E FAZERES NO ENSINO SUPERIOR: PROCESSOS FORMATIVOS DO FORMADOR DE PROFESSORES

AUTORA: Ionice da Silva Debus
ORIENTADORA PROF^a. PHD: Valeska Fortes de Oliveira

Esta tese se insere na Linha Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Esta investigação partiu da problemática de pesquisa acerca dos saberes e fazeres específicos da formação docente necessários para o professor formador das licenciaturas que tem atuado também nos cursos de bacharelado. Para tal, buscamos investigar e compreender o imaginário acerca dos saberes e fazeres específicos da formação docente necessários para o professor formador das licenciaturas que tem atuado também nos cursos de bacharelado, compreender as significações imaginárias do professor formador acerca da formação do futuro professor; investigar e refletir sobre o imaginário dos professores das últimas licenciaturas criadas na Universidade Federal de Santa Maria em relação a ser professor. Para tanto, compondo uma pesquisa qualitativa foram ouvidos seis professores (dois de cada curso), dos últimos cursos de Licenciatura criados na Universidade Federal de Santa Maria, quais sejam, Dança Licenciatura, Ciências Sociais Licenciatura e Teatro Licenciatura. Assim, através do método biográfico, a partir das narrativas orais dos processos formativos destes professores e da análise dos documentos oficiais que regem os cursos foram construídos os dados. Com a análise pudemos entender que, a partir do imaginário e do saber sensível-criativo o professor formador das licenciaturas poderá aliar aos diversos componentes curriculares, as questões ligadas ao humano, no desenvolvimento das habilidades de empatia, no exercício de olhar e se colocar no lugar do outro, para um trabalho colaborativo, interligando os mais diversos saberes que já compõem o ser professor.

Palavras-chave: Formação docente. Docência universitária. Desenvolvimento profissional docente. Imaginário Social. Licenciaturas.

ABSTRACT

IMAGINARIES, KNOWLEDGE AND ACHIEVEMENTS IN HIGHER EDUCATION: FORMATIVE PROCESSES OF THE TEACHER TRAINER

AUTHOR: IONICE DA SILVA DEBUS

ADVISOR: PROF^a. PHD. VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

This thesis is part of the Training, Knowledge and Professional Development Teacher Line of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria, RS. This research started from the research problem about the specific knowledge and practices of the teacher training required for the teacher who graduated from the bachelor 's degrees who also worked in the baccalaureate courses. To do this, we seek to investigate and understand the imaginary about the specific knowledge and practices of the teacher training necessary for the teacher who graduated from the baccalaureate courses, to understand the imaginary significations of the teacher teacher about the formation of the future teacher; investigate and reflect on the imagery of the professors of the last degrees created at the Federal University of Santa Maria in relation to being a teacher. To do so, composing a qualitative research were heard six professors (two of each course), of the last degree courses created at the Federal University of Santa Maria, namely, Dance Degree, Social Sciences Degree and Theater Licenciatura. Thus, through the biographical method, from the oral narratives of the formative processes of these teachers and the analysis of the official documents that govern the courses were constructed the data. With the analysis we could understand that, from the imaginary and the sensitive-creative knowledge, the teacher who graduates from the degrees can ally to the various curricular components, the issues related to the human, the development of empathy skills, the exercise of looking and place of the other, for a collaborative work, interconnecting the most diverse knowledge that already make up the being a teacher.

key words: Teacher training. University teaching. Professional teacher development. Social imaginary. Bachelor's degrees.

SUMÁRIO

1	O CAMINHO TRILHADO RUMO À INVESTIGAÇÃO	17
2	O CENÁRIO EDUCACIONAL E OS DELINEAMENTOS DO ESTUDO	23
3	PERCURSO DA PESQUISA: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	29
4	DIALOGANDO COM OS ESTUDOS DA ÁREA	45
5	OS PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURAS: SEUS SABERES E FAZERES	61
5.1	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: OS PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURAS COMO PROTAGONISTAS	61
6	PROFISSÃO PROFESSOR: CONSTRUINDO A PROFESSORALIDADE	75
6.1	SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE: ENTRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE.....	83
6.2	AINDA O INSTITUINTE – EM BUSCA DA OUTRA MARGEM: O LUGAR DO SENTIDO	98
7	O LUGAR DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	105
7.1	O LUGAR DOS NOVOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM.....	118
7.1.1	O curso de Licenciatura em Dança	119
7.1.2	O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais	122
7.1.3	O Curso de Licenciatura em Teatro	126
8	AINDA OS SENTIDOS NAS NARRATIVAS: A CARTA EM BRANCO	133
9	REFLEXÕES CONCLUSIVAS, MAS NÃO FINAIS: A BUSCA DE SENTIDO CONTINUA	141
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE	151
	APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	153

1 O CAMINHO TRILHADO RUMO À INVESTIGAÇÃO

*“Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato
 de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios”.*

Manoel de Barros¹

A construção deste estudo articula-se às minhas vivências, que me constituem como a pessoa, profissional que sou. Buscando nas lembranças da minha trajetória de vida, opto por pensar o porquê da escolha de ser professora, na intenção de buscar, o mais longe que minha memória permite, pois “de um lado, a narrativa expressa as tomadas de consciência dos reservatórios do imaginário e da memória, de outro, expressa as opções sobre como quer apresentar-se” (PERES; ASSUNÇÃO, 2010, p. 142). Olhando daqui, agora, percebo pequenos detalhes que

¹ Disponível em: <http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>. Acesso em: 20 maio 2017.

se apresentam de grande significado, pois me permitem fazer uma relação direta com o que sou hoje.

Se pensasse sobre isso algum tempo atrás não conseguiria fazer as relações que faço hoje, com as leituras e autores que me permitem olhar a partir do simbólico em tudo que está posto. “É inegável que o pensamento simbólico e o comportamento simbólico estão entre os traços mais característicos da vida humana” (CASSIRER, 1994, p. 51).

Neste sentido, a questão de morar em frente à escola, olhar para ela, seu prédio, sua estrutura, os professores, os alunos, a hora do recreio, a vida que pulsava lá, me fez querer/sonhar estar naquele lugar. Uma escola do interior, assim como a maioria das casas, não tinham muros, mas cercas. Então, ao mesmo tempo em que parecia intocável e inspirava mistério, fora do horário de expediente, tornava-se a extensão do quintal da minha casa. Porém, a vida que pulsava lá dentro continuava incitando minha curiosidade, pois, ainda era inacessível.

Quando comecei a frequentar as aulas, tudo parecia muito especial, o contato com colegas, professores, funcionários, todos me tratavam muito bem e eu gostava muito de estar lá. Daqui do presente, buscando como era, consigo lembrar apenas das coisas boas, não me lembro de nenhum episódio ruim, a atenção e carinho dos professores se destacam. Nos primeiros anos de escola, ao final de cada um era uma choradeira, não queria trocar de professora, mas logo me apegava à atual.

Nos anos seguintes não aconteceu muita novidade, era uma adolescente extremamente tímida, com pouquíssimos amigos. Passava horas na biblioteca da escola, inclusive na hora do recreio. O gosto pela leitura veio desde muito cedo, e muitas vezes um livro e sua história me serviram de fuga, me permitindo mergulhar no encantamento e na magia. Com o passar dos anos muitas coisas mudaram, talvez a única que permaneceu foi o gosto pela leitura.

Assim, a escolha pelo curso de Pedagogia resulta deste mistério, do desejo de estar frente ao desconhecido, de entender o que se passava na escola, e com as questões do aprender, ensinar, ser, naquele espaço. Logo no início do curso surgiu esta inquietação que me mobiliza até agora, que é a importância da formação do professor, que aliada às políticas públicas, a organização e a gestão, se configuram como os pilares da educação.

No contato com as leituras e nas diversas experiências vivenciadas, cada vez fica mais evidenciada a importância das questões da formação do sujeito-professor. Durante a graduação, a inserção em um grupo de pesquisa foi um momento fundamental, pois no contato direto com a pesquisa e com a extensão, outras questões foram se somando as já existentes e um leque de oportunidades foi se abrindo, no sentido de perceber a formação por diferentes olhares e autores, como também por outros tempos e espaços (CUNHA, 2008).

Após convite feito por um professor muito importante para minha formação, pela sua característica de preocupação e importância que dava a esta questão, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS. Com vinte e cinco anos de existência, tem sua base teórica no Imaginário Social de Cornélius Castoriadis (1982). É formado por alunos de graduação, mestrandos, doutorandos, professores das redes municipal e estadual, docentes universitários; todos integrantes oriundos das mais diversas áreas, como Pedagogia, Enfermagem, Artes Visuais, Teatro, Medicina, Desenho Industrial, Letras, Arquitetura, Educação Especial, Filosofia. Toda esta diversidade concede ao grupo um espaço rico, responsável por infinitas trocas e aprendizagens das mais variadas.

Esta oportunidade me permitiu ser bolsista de Iniciação Científica de um projeto intitulado “O grupo como dispositivo de formação de professores”, o qual foi de grande importância para minha formação tanto pessoal quanto profissional. Foram discutidos e trabalhados conceitos da teoria de grupo a partir dos autores da Psicologia Social, Psicanálise, áreas muito pouco trazidas para conversar com a Educação, apesar de serem fundamentais para se pensar a formação do sujeito, principalmente o professor.

A dinâmica grupal vivenciada em cada encontro do GEPEIS deixa transparecer suas características, com intensa criação de vínculos entre os integrantes, resultando em afetos e amizades duradouras. No convívio em várias atividades como viagens para eventos, escrita de trabalhos, organização de eventos e projetos, ao compartilharem estes momentos, relações interpessoais são estabelecidas, criando fortes laços e dando um sentido diferente para o fazer acadêmico. Neste viés, “vínculo é uma estrutura complexa de relações interpessoais que envolve comunicação e aprendizagem. Implica em uma vivência externa, como também em sua representação no mundo interno das pessoas” (GAYOTTO, 1995, p. 32).

Ainda, uma das características mais marcantes deste grupo é ser além da tarefa, que consiste na questão de encontros fora do ambiente acadêmico, em festas, bares, parques para um chimarrão, conotando ao grupo um espaço além do instituído formalmente. Um movimento que nos remete à família, despertando um intenso sentimento de pertença por aqueles que dele participam, constituindo-se em um grupo com relações afetivas. Não consiste em negar as responsabilidades, regras, normas do fazer acadêmico, e sim, agregar um outro sentido ao que vivenciamos, pois:

Transitar no território do simbólico pode nos constituir pessoas sensíveis para outras ordens: a percepção dos sentidos e significados. “Daquilo” que não faz mais sentido, e pelo qual não nos mobilizamos, e “disto”, onde colocamos nossas energias, nossos esforços e nos movimentamos. É nessa soma de energias, que poderiam estar dispersas num outro contexto, com outra lógica de convivência, que nos ocupamos de nós e especialmente com os outros, instituindo outra cultura institucional que é da ordem dos afetos (OLIVEIRA, 2009, p. 107).

Assim, a participação no grupo e nas atividades desenvolvidas torna-se uma experiência produtora de conhecimento, que nos permite (res) significar conceitos e, principalmente, maneiras de ser, em que estas mudanças são ocasionadas pelas trocas com o outro e pelos laços afetivos compartilhados.

A partir das vivências no grupo, do contato com esta temática, resultou na minha dissertação de mestrado “Formação inicial de professores e dispositivo grupal: compondo processos formativos”, em que investiguei os processos formativos dos alunos de uma Disciplina Complementar de Graduação do Curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, em relação ao dispositivo grupal. Com o estudo, pudemos concluir, entre outras coisas, que o trabalho com as questões grupais assume um papel importante no desenvolvimento das relações interpessoais, nos processos de formação nas escolas e universidades, como também para o exercício das mais variadas profissões que trabalham com pessoas e precisam (res) significar os processos formativos constantemente.

Este breve relato do meu trajeto formativo evidencia uma preocupação desde muito cedo, com as questões da formação, tendo esta me levado ao curso de doutorado. A necessidade do sujeito olhar para si, ter um auto conhecimento de seus desejos, seus sonhos, saber o que o faz ser como é, como um exercício constante de busca de si. No sentido de que:

O que está em jogo neste conhecimento de si próprio não é, pois, apenas, compreendermos como é que nos formamos ao longo da nossa vida através de um conjunto de experiências, mas ainda tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeito, mais ou menos activo ou passivo, segundo as circunstâncias, permite, a partir daqui, encarar um itinerário de vida, os nossos investimentos e objectivos na base de uma auto-orientação possível que articule mais conscientemente as nossas heranças, as nossas experiências formadoras, as nossas pertenças, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário com as oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para chegarmos a um *eu* que aprende a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2002, p. 43).

A partir disso, dando continuidade às inquietações e questionamentos a respeito da formação vivenciados, como também percebidos durante as leituras e discussões, entendo que o papel do professor universitário na atualidade carece de um olhar apurado, em relação ao lugar da sua formação, para dar conta das demandas que chegam à universidade na contemporaneidade.

2 O CENÁRIO EDUCACIONAL E OS DELINEAMENTOS DO ESTUDO

As questões postas para a docência no ensino superior, bem como a formação e o desenvolvimento profissional docente, seus saberes e fazeres, e seus imaginários acerca do que os constituem como professores foram temáticas abordadas nesta tese que apresentamos à Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional Docente, do Programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal de Santa Maria.

A partir da década de noventa do século XX ocorreram grandes mudanças no setor econômico, político e social, no Brasil e no mundo, com relevância para a crise do capital financeiro. Com a característica de acúmulo de capital que não atinge a todos, começa a competição entre grandes grupos econômicos e corporações transnacionais. Este segmento da sociedade detém o poder de compra e concentra a riqueza, a ciência e a tecnologia de ponta.

Nesta atmosfera nascem as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade do conhecimento, qualidade total, que têm a função de justificar as reformas no Estado e nas relações capital/trabalho. Assim, o neoliberalismo orienta as reformas sociais na última década do século XX, incluindo a educação.

Neste sentido, se espera um ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem capitalista e globalizada, em contrapartida a uma efetiva democratização do conhecimento em todos os níveis da educação. Os organismos internacionais entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, tornando os anos de 1990 repletos de farta produção documental, assessoria técnica e grandes eventos.

A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, o primeiro destes eventos, inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial. Esta conferência contou com a participação de agências internacionais, organizações não governamentais, associações profissionais, destacadas personalidades da área da educação em nível mundial, além dos representantes de 155 governos, que subscreveram a Declaração de Jomtien.

Este documento tinha como principal eixo a ideia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, comprometendo-se a assegurar uma

educação de qualidade a crianças, jovens e adultos. Vale ressaltar que o Brasil aparece na época, entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo. Neste sentido, foi convidado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais, não apenas nas escolas, mas também na família, nos meios de comunicação, na comunidade, com o monitoramento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (DOURADO, 2002).

No Brasil, as bases lançadas pela Conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993. Na mesma época, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, aposta na educação como instrumento fundamental para responder aos desafios da mundialização, da perda de referências e das demandas dos conhecimentos científico-tecnológicos. Assim, o Banco Mundial e a UNESCO aparecem como os principais impulsionadores externos das reformas, em que aquele orienta para uma articulação entre educação e produção de conhecimento por meio da privatização e mercantilização da educação (DOURADO, 2002).

Neste sentido, as reformas educacionais fazem apelo aos aspectos da racionalidade econômica, incorporando nos seus discursos questões relacionadas à eficiência, excelência, eficácia e a produtividade, resultando em mudanças das concepções de Estado, que assume uma função regulatória, com os mecanismos de avaliação.

É neste contexto que é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, alimentada pela constituinte de 1988 e por grande movimento da sociedade civil, sendo, ainda hoje, referência básica para a educação nacional. No capítulo sobre a educação, tem destaque a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária e a autonomia das universidades.

Diante de todo este cenário, a educação superior também sofre prescrições claras destas entidades reguladoras da nova ordem, no sentido de privatização desse nível de ensino, principalmente no Brasil, que não conseguiu estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais, bem como, a garantia de qualidade. Começa a busca por fontes de recursos e aplicação destes junto à iniciativa privada.

Além da LDBN, a União encaminhou ao Congresso Nacional o Plano Nacional da Educação – PNE, indicando diretrizes e metas, sinalizando, assim, a implementação de políticas educacionais para o país. A partir disso, foram pensados outros decretos, leis e portarias que nortearam a educação universitária, como a Lei nº 9.192/95, que determina a mudança radical na escolha de dirigentes das universidades federais, alterando a composição do colégio eleitoral e permitindo recondução de reitores e diretores aos seus respectivos cargos. A Lei nº 9.131/95 regulamentou o Conselho Nacional de Educação e instituiu avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores. Ainda, a portaria nº 249/96 do MEC, para os exames nacionais de cursos (ENC-Provão).

Estes exemplos da legislação nos mostram a mobilização da época em prol da educação, bem como os novos rumos e o modelo que queriam para a área. Neste sentido, a universidade e o Estado têm uma relação muito próxima, ou deveria ter, e diria ainda que a universidade como instituição social acaba sendo um reflexo do Estado, marcada por suas ideologias, suas normas, leis. Como detentor do poder, o Estado dita as regras do que pode ou não para a instituição, apesar da universidade moderna fundar-se na ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado.

Mas, este poder do Estado é relativo e não absoluto, visto que as políticas públicas são fruto também, do trabalho e demandas da sociedade civil organizada, que, a partir das suas necessidades, influencia na organização universitária.

Porém, como detentora de autonomia intelectual, cabe à própria universidade poder relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, na defesa dos seus próprios interesses.

Ainda, temos de dar atenção para a mudança sofrida pela universidade pública, com a Reforma do Estado, definindo-a como uma organização social. Neste novo sentido, ela depende muito mais de sua eficácia e sucesso, de sua particularidade, pois uma organização é uma prática social determinada por sua instrumentalidade e meios administrativos, regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.

Diante disso, temos um Estado que normatiza a vida universitária, instituindo várias políticas, sendo uma delas a expansão da educação superior², que conta com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Sendo uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e tem como principal objetivo ampliar o acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2007).

Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (MEC/REUNI, 2003).

Apesar do REUNI ter sido criado em 2003 pelo MEC, só em 2007 a Universidade Federal de Santa Maria elaborou sua proposta para o REUNI, após longas discussões com os diferentes segmentos da instituição. Na súmula do plano deixa claro que entende ser uma ação política sua participação, pois não pode deixar de participar crítica e positivamente das demandas originadas em ações do governo. Saliencia, ainda, que deve aceitar o desafio de realizar sua função social, buscando em todos os seus projetos, o homem e sua realização.

A UFSM, a partir do seu plano para o REUNI, defende entender que seja uma ação política no sentido de confirmar a incansável reivindicação para a expansão da educação superior pública no Brasil, e é igualmente crítica para não colocar em risco a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão que realiza, e para resguardar o caráter de universalidade que caracteriza o saber acadêmico (BRASIL, 2007).

Sendo assim, em levantamento feito pela instituição, alguns cursos carecem do aumento do número de vagas, em função da grande procura, demonstrando ser uma necessidade atender esta demanda da sociedade. Para isto, precisam ser ampliados os números de vagas, bem como precisam ser criados novos cursos. Os cursos noturnos tem grande demanda em função da necessidade do aluno em

² Esta expansão teve uma marca histórica do Governo Lula e Dilma (2003-2011), proporcionando mais acesso e opções à população.

trabalhar durante o dia. Ainda, percebeu-se uma defasagem de procura por algumas licenciaturas, em relação aos bacharelados, ocasionando a falta desses profissionais no mercado de trabalho (BRASIL, 2007).

Diante disso, entendemos ser relevante atentarmos para os novos cursos de licenciaturas criados neste contexto de políticas de expansão, para atender estas demandas, tendo o professor universitário como protagonista da qualidade almejada no ensino superior.

Especificamente, a problemática da pedagogia universitária, que começa a ser discutida nos anos 1990, início dos anos 2000, em que se observou que necessitávamos de uma reflexão rigorosa acerca da formação do professor universitário. Isto, porque, o professor se constitui, historicamente, tendo como base a profissão que exercia no mundo do trabalho, instituindo a lógica de recrutamento dos docentes de que quem sabe fazer sabe ensinar (CUNHA, 2004). Porém, ainda, é tema imprescindível de ser discutido nos espaços institucionais da educação superior, conforme as mudanças sociais e culturais de cada época.

Também, os referentes históricos nos mostram que a docência foi alicerçada no prestígio profissional ou investigativo do professor, com práticas clássicas de ensino e aprendizagem, em que o aluno foi considerado receptor dos conhecimentos acumulados e passados pelos professores. Por um longo período, se entendeu que o domínio da área do conhecimento era suficiente para uma docência de qualidade (CUNHA, 2010).

Assim, historicamente, a educação superior teve no ensino sua principal função, respondendo a expectativa social que espera uma juventude formada profissionalmente, com possibilidade de inserção no mercado de trabalho. A pesquisa entra como pano de fundo, já que qualifica o profissional, porém, nas instituições ocorre que, cada vez mais, os professores estão preparados para abordar somente os temas que pesquisam, dificultando ainda mais as trocas com seus pares e a interdisciplinaridade.

A partir disso, constatamos a necessidade de se pensar a respeito dos saberes próprios da profissão docente. Muito do que Tardif³ (2002) levantou acerca desta problemática, ainda em outros tempos e espaços, agora parece permanecer imprescindível de ser refletido, discutido, acionado para as questões que envolvem o

³ O autor produziu importantes reflexões acerca dos saberes necessários para o professor da escola básica no Canadá, que no Brasil tem sido apropriado, também, para o campo da Pedagogia Universitária.

professor universitário, frente a todas estas demandas que chegam à universidade na contemporaneidade.

Buscando destacar, que o objeto do trabalho dos professores, são os seres humanos e sua formação, temos que admitir que, os saberes dos professores encontram-se intimamente ligados a esse ser e ir constituindo-se pessoa e profissional. Nessa perspectiva, precisamos compreender esse “saber plural” que é o saber docente, incluindo os diferentes saberes por ele englobados, seus processos formativos, seu desenvolvimento profissional docente.

A partir disso, a tese que defendemos é “o professor formador dos cursos de licenciaturas que atuam também nos cursos de bacharelado necessitam conhecer os saberes e fazeres específicos da formação docente”. Para alcançar a tese partimos da questão principal: quais os saberes e fazeres específicos da formação docente necessários para o professor formador das licenciaturas que tem atuado nos cursos de bacharelado? Juntamente com esta pergunta, outros questionamentos acompanharam, quais sejam: Qual o lugar simbólico do professor universitário na formação do futuro professor?; De que forma se dá o desenvolvimento profissional docente deste formador que tem atuado no mesmo curso de bacharelado e licenciatura?

Assim, este estudo teve por objetivo geral: investigar e compreender o imaginário acerca dos saberes e fazeres específicos da formação docente necessários para o professor formador das licenciaturas que tem atuado nos cursos de bacharelado. Como objetivos específicos: problematizar acerca dos saberes e fazeres necessários para a profissão docente; compreender as significações imaginárias do professor formador acerca da formação do futuro professor; investigar e refletir sobre o imaginário dos professores das últimas licenciaturas criadas na Universidade Federal de Santa Maria em relação a ser professor, constituído dos seus processos formativos e de seu desenvolvimento profissional docente.

Sendo assim, com a apresentação do cenário educacional e os delineamentos do estudo apresentamos esta tese, deixando o convite ao leitor, para compartilharmos juntos deste tema, a partir dos diferentes olhares possíveis, propondo novos diálogos para a docência no ensino superior.

3 PERCURSO DA PESQUISA: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Fernando Teixeira de Andrade⁴

Ao pensarmos o caminho que percorremos, percebemos que o destino ou o ponto de chegada, talvez fique em segundo plano, e, se olharmos bem ao fundo, ainda não chegaremos onde pretendíamos chegar. Este é o tamanho do percurso, que se apresenta para nós como um vasto e complexo lugar de descobertas, encontros e desencontros, entre nós mesmos e nosso estudo.

Neste capítulo trazemos as interlocuções teórico-metodológicas que embasaram o estudo. Este, de cunho qualitativo, se configurou como estudo de caso, em que participaram seis professores, dois de cada um dos três cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria, Teatro Licenciatura, Dança Licenciatura e Ciências Sociais Licenciatura. Para a composição dos dados tivemos a análise dos documentos que embasam os cursos, quais sejam, as matrizes curriculares e os projetos políticos pedagógicos, bem como as narrativas de formação dos professores co-autores da pesquisa.

A escolha pela abordagem qualitativa vem ao encontro das demandas das ciências humanas, em que, necessita, para além dos dados captáveis de forma mais direta, quantitativamente, um olhar mais apurado e profundo. Isto se justifica perante a complexidade que permeia a construção do conhecimento na área das humanidades, que tem o foco principal o ser humano e suas relações com o meio social-histórico em que está inserido.

Dentro da grande área das humanidades, várias correntes foram se formando, para dar conta do leque de questões que se abrem, como Sociologia, Antropologia, História, e dentre elas a Educação, que por sua especificidade, abarca

⁴ Disponível em: https://www.pensador.com/autor/fernando_teixeira_de_andrade/. Acesso em: 20 maio 2017.

estas também, e tem cada época permeada por diferentes demandas, que necessitam de métodos que deem conta desta complexidade.

Diante disso, optamos pelo método biográfico, perspectiva metodológica surgida no final do século XIX na Alemanha, mas sendo aplicada pela primeira vez de maneira sistemática pelos sociólogos da Escola de Chigaco, como alternativa à sociologia positivista (FINGER; NÓVOA, 2010). Especificamente na área de formação, esta metodologia aparece no final dos anos 1970 diante das mudanças econômicas e sociais provocadas pelo início da globalização da produção e do mercado.

Estas mudanças aceleram o processo de urbanização e, conseqüentemente a mobilidade social, e com ela as desigualdades sociais. Com isso, há uma virada de uma sociedade tradicional, onde as pessoas compartilhavam de empreendimentos comuns, para uma sociedade cada vez mais individualista, em que cada um precisa criar seu próprio projeto de vida. É neste contexto que surgem, nas instituições educativas os trabalhos com as histórias de vida, perante as necessidades das demandas de emprego e reorientação profissional, levando os formadores a desenvolverem uma concepção mais ampla e global de formação, indo ao encontro de que:

Um aspecto essencial do processo integrativo da formação pelas histórias de vida reside no reconhecimento, - ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito que visa à formação escolar e universitária -, dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida e em suas relações sociais. Esses saberes desconhecidos "*insus*", segundo a expressão de Jean-Louis Legrand, desempenham um papel primordial na maneira como os sujeitos utilizam as aprendizagens, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 315).

Neste sentido, concordando com a ideia trazida pela autora, da importância para a pesquisa, a vida narrada, não como apenas o fato ou as vivências, mas a construção que o sujeito opera, pela fala ou pela escrita, contando sua vida, voltando o olhar para si mesmo.

Vale ressaltar que este método teve uma luta por reconhecimento nas ciências sociais, e que sua introdução nas ciências da educação, especificamente, não provocou iguais debates teóricos e epistemológicos. Talvez por estarem menos saturadas de uma perspectiva positivista. O ganho para a educação é que se

percebeu este, além de um instrumento de investigação, um instrumento de formação.

Assim, a partir de todas estas mudanças epistemológicas acerca do conhecimento, como também o acesso a este, novos rumos foram sendo tomados em relação à ciência moderna, tida como neutra e fechada sobre si mesma, visto que já não da conta de responder as demandas da atualidade.

As exigências desta época nos revelam a necessidade de uma ciência que, para além de verdades absolutas e imutáveis, nos aponta para um caminho de novas verdades e descobertas, tendo a complexidade como reveladora de um ser humano que é ao mesmo tempo sujeito e objeto de si e do mundo, na busca do ser e do saber uno e múltiplo (MORIN, 1995).

Frente a isso, as ciências sociais e humanas depararam-se com a necessidade de integrar outras maneiras de fazer e pensar a pesquisa. A ciência moderna produz um saber que se apresenta sob a forma de informações, se apresentando à pessoa sob a forma de especialista, exterior, desencarnado e sem sujeito. Neste sentido, cabe a pessoa por a si própria a questão: se, ao lado do saber moderno, moldado pela ciência e pelos especialistas, não pode existir um outro tipo de saber, mais pessoal e humano? (FINGER, 2010).

Após concluirmos que existe este outro saber, mais importante que a construção teórica é a tradução dos fundamentos epistemológicos em metodologia e prática investigativa social, que valorize este, no caso, o método biográfico. Indo ao encontro de que:

Todavia, parece-me que o termo “método biográfico” se justifica pelo fato de esse método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida (FINGER, 2010, p. 125).

A partir disso, a escolha metodológica para compor este estudo se justificou por corresponder de maneira ampla às questões postas para a formação de adultos, com foco para a formação de formadores, a partir da busca de sentido que corresponde ao trabalho biográfico, que leva o sujeito a entender e tomar consciência como se dá a sua aprendizagem e quais momentos de sua trajetória formativa foram realmente de mudanças significativas para a concepção de novos conhecimentos.

Para tanto, na construção efetiva dos dados, este método nos permite utilizar as narrativas de formação, visto que “relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação” (CHÈNE, 2010, p. 132). Neste sentido, permite-se que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre sua formação, tendo acesso, pela palavra, ao sentido que dá à sua formação e a si próprio.

Assim, partindo desta concepção, os estudos e perspectivas de formação que utilizam as narrativas como suporte para seu trabalho, acessam além do pessoal, o profissional, em um entrelaçamento das duas dimensões. Entendendo o professor como “pessoa”, que não se separa o profissional do pessoal, atentar para suas trajetórias de vida, para os momentos formativos e para o conhecimento destes se configura de total relevância para a formação docente. Como nos aponta Delory-Momberger:

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna *sua* vida e ele só se torna *ele mesmo* por meio de *figurações* com as quais representa sua existência. A primeira dessas figurações, a mais matricial e abrangente, aquela que de certa maneira enquadra a infinita multiplicação das histórias humanas, concerne ao desenrolar sua vida. Tanto na sua linguagem mais coloquial quanto nas criações mais elaboradas os homens recorrem a palavras e imagens que transpõem para uma representação espacial o desenvolvimento temporal de sua existência: *linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, carreira, ciclo de vida* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 35).

Assim, é narrando suas experiências que os professores (res) significam suas trajetórias de vida, é voltar o olhar para si que permite que criem outras maneiras de ser e estar na vida e na profissão.

Para responder as questões levantadas, a construção dos dados se deu em duas dimensões, a análise dos documentos oficiais, como a legislação que determina os modos de organização dos novos cursos de licenciatura, até a legislação própria da UFSM, como também entrevistas narrativas com professores dos respectivos cursos.

Os documentos oficiais apresentam um retrato de como funciona a instituição, pois são constituídos dos sentidos e significados que as pessoas dão ao seu entorno e a si mesmas, tornando-se importantes para a pesquisa qualitativa. Neste sentido, o que interessa não é a verdade concebida, mas a compreensão dos processos

formativos, do desenvolvimento profissional docente, dos saberes e fazeres de diversos ângulos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, estes documentos oficiais internos demonstram a realidade dos cursos, pois a interpretação da legislação denota a maneira como entendem estas políticas para o ensino superior e a formação dos professores, de maneira concreta, através da escrita, como também a partir dos aspectos simbólicos que a permeiam.

Portanto, nos aproximamos das significações imaginárias sociais instituídas nos documentos das novas licenciaturas, a respeito dos processos formativos e desenvolvimento profissional dos docentes de cada curso, para nos auxiliarem na compreensão das questões postas na pesquisa.

A outra etapa de construção dos dados foi composta pelas entrevistas narrativas orais. Estas foram levantadas a partir de tópicos-guia, quais sejam: o papel da universidade na sociedade hoje; o lugar da universidade na sua vida; o seu entendimento sobre a docência; Como pensa sua formação.

A partir disso, muitas outras inquietações nos acompanham e serviram de base para a construção dos dados, entre elas destacamos: o que é ser professor formador da licenciatura? Quais os movimentos formativos que o constituem docente de uma licenciatura? Qual o lugar simbólico do professor formador na formação do futuro professor? Quais os saberes e fazeres dos docentes formadores das licenciaturas?

Para dar conta destas questões, e nos aproximarmos dos sentidos e significados que cada uma delas implica nos formadores, precisávamos de um instrumento de construção dos dados que não limitasse as respostas, que estas fossem mais amplas possíveis, ou seja, que falassem de maneira espontânea, sem se preocuparem se estavam respondendo a uma única pergunta.

Cabe aqui ressaltar, que nesta fase da pesquisa, temos inúmeras perguntas, muitas dúvidas do que podemos deixar e do que devemos perguntar e como fazer isso sem deixar de lado questões importantes para a composição dos dados. Isto levando em consideração que, muitas vezes, as pessoas não têm disponibilidade de tempo para o encontro e temos de otimizá-lo a nosso favor.

Diante disso, criamos o “baralho imaginário das palavras”, composto por dez cartas com palavras referentes ao tema da pesquisa, que por sua vez, ao serem respondidas, abarcassem o maior número possível de questionamentos. Estas

cartas foram numeradas de um a dez e a ordem escolhida foi por entendermos que seria importante começarmos com questões mais amplas, como temos a seguir:

UNIVERSIDADE 1	SER PROFESSOR NO BRASIL HOJE 2
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 3	DOCÊNCIA 4
APRENDIZAGEM DOCENTE 5	ESCOLHA PROFISSIONAL 6
CURRÍCULO BACHARELADO 7	CURRÍCULO LICENCIATURA 8
PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO 9	 10

Os encontros para as entrevistas foram combinados por e-mail, ficando a cargo de cada professor a escolha pelo melhor local. Assim, fizemos alguns encontros na universidade mesmo, em seus locais de trabalho, outro preferiu e sua casa e outro em um café da cidade.

Após a leitura e assinatura do termo de compromisso livre e esclarecido, iniciava a entrevista, as cartas eram expostas na mesa, em um monte, como em um jogo de cartas de baralho e íamos pegando uma de cada vez. Neste momento, era pedido apenas para a pessoa falar sobre aquela palavra, qual o significado dela de uma maneira geral e para sua vida.

A atmosfera criada, com a expectativa acerca do que estava por vir, exatamente quando se joga, ao olharem a carta, ficava um momento de silêncio, quase que como um blefe de jogador, que pensava se escondia a jogada ou não, na escolha das palavras certas. Mas, indo neste mesmo sentido, entendemos que quando se trabalha com narrativas de vida, sabemos que o sujeito escolhe aquilo que nos mostra, pois “a narrativa não apresenta “fatos”, mas “palavras”: a vida narrada não é a vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 95)”. Aí toda a jogada torna-se a melhor jogada, pois é a única possível.

Por isso, talvez, por esta característica de criação de sua própria história é que seja difícil para o sujeito falar de si. Nas pesquisas com narrativas de formação vimos constantemente esta fuga, ou este adiamento de narrar seus próprios trajetos, suas escolhas, neste exercício necessário de olhar e escolher, muitas vezes em curto espaço de tempo, e escolher, mesmo inconscientemente o que mostrar. Precisamos, ao pensarmos nossas pesquisas, estar atentos para este detalhe, que a primeira vista parece pequeno, mas diria que é a chave para o desenrolar das narrativas que pretendemos alcançar.

Ainda, podemos pensar que a palavra escrita tem sempre duas dimensões, sendo sinal e símbolo. Aquele, enquanto linguagem capaz de comunicar algo, neste caso, através da forma escrita e este, carregado de sentidos que os diferentes sujeitos lhe atribuem conforme suas experiências anteriores. Como, por exemplo, quando vemos a palavra “universidade”, ela representa para alguns a instituição, o espaço físico, o prédio, como também um espaço de trabalho, de estar com os colegas, de trocas, aprendizagens, construção do conhecimento. Indo ao encontro de que:

Os símbolos - no sentido próprio do termo – não podem ser reduzidos a meros sinais. Sinais e símbolos pertencem a dois universos diferentes de discurso: um sinal faz parte do mundo físico do ser; um símbolo é parte do mundo humano de significado. Os sinais são “operadores” e os símbolos são “designadores” (CASSIRER, 1994, p. 58).

Neste sentido, podemos entender as falas dos professores carregadas de sentidos e significados acerca de cada palavra dada, entendidas também como dispositivos para pensarem o caminho percorrido, para além de um sinal na forma da língua escrita, um símbolo repleto de significados individuais, composto por um coletivo ao qual fazem parte.

Entendemos que as falas dos professores a respeito de seus processos formativos se constituem nas narrativas de formação, sendo estas, um dos componentes do método biográfico, escolhido como fundamento deste estudo. Ao falar de si, de suas trajetórias, pessoais e profissionais, que são indissociáveis, os sujeitos, ao se narrarem, dão sentido à formação, pois:

Elaborada de forma descritiva, a narrativa de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação (CHÈNE, 2010, p. 132).

Neste sentido, o que nos interessou foram as questões da formação do sujeito, especificamente, que deram sentido às experiências formadoras pelas quais passaram, constituidoras de seus processos formativos e de seu desenvolvimento profissional docente.

Alguns autores, entre eles, Gaston Pineau denominam de “biografia educativa”, o recorte feito nas narrativas de formação relacionadas com a Educação Permanente, em que, neste caso, tem o objetivo de auto formação. Estas características denotam a riqueza desta abordagem, com sua dupla função, podendo ser instrumento de investigação e ao mesmo tempo, instrumento pedagógico, justificando sua utilização nas ciências da educação (DOMINICÉ, 2010).

Assim, o foco do nosso estudo foi na formação de formadores, com ênfase nos seus processos formativos, a partir da perspectiva de que os objetos de saber já se encontravam no sujeito e são redescobertos com a tomada de consciência destes, sendo que:

As potencialidades da narrativa de formação para a formação de formadores parecem-nos mais do que confirmadas. Teoricamente, a narrativa leva à compreensão do percurso da formação. Na prática, permite igualmente que o formador encontre o seu projeto de ser e se forme por meio da fragilidade das figuras que toma no tempo da narração, e se reaproprie do julgamento de competência que faz sobre si próprio (CHÊNE, 2010, p. 141).

Portanto, a construção dos dados desta pesquisa se deu a partir das narrativas, pois concebemos que os processos formativos e o desenvolvimento profissional do professor universitário são constituidores dos seus saberes e fazeres na docência.

Os professores co-autores da pesquisa atuam nos cursos de licenciatura da UFSM, quais sejam: Dança – Licenciatura, Ciências Sociais Licenciatura e Teatro - Licenciatura. Foram convidados dois docentes de cada curso, totalizando, assim, seis sujeitos. Inicialmente, fizemos contato com as coordenações de cada curso a fim de levantar os nomes dos professores lotados e posteriormente o convite individual, por email para participarem do estudo, sendo que prontamente aceitaram contribuir para nossa pesquisa. Ao fazermos o convite, deixamos claros os objetivos, bem como os procedimentos a serem desenvolvidos, como também, caso futuramente quisessem desistir da pesquisa, a qualquer momento poderiam o fazer, sem que disso advenha algum prejuízo.

Esta postura se justifica porque, no GEPEIS, desde muito cedo, ainda na Iniciação Científica aprendemos a importância da responsabilidade e comprometimento ético com os sujeitos, aliado aos preceitos do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, em que toda e qualquer pesquisa que envolva seres humanos deve ser submetida à aprovação, sendo esta aprovada mediante parecer número 2.167.095.

A fase de contato inicial com os professores foi muito gratificante, em saber que se interessaram em participar e colaborar com as discussões de importantes questões que permeiam seu cotidiano. Com as entrevistas marcadas em horário e local escolhido por cada professor, foram sendo construídas as narrativas, cada uma com sua singularidade, as quais foram transcritas logo após serem gravadas. Isso levando em conta a ideia de que a proximidade com a fala muitos aspectos são percebidos pelo pesquisador, como a postura, como se comportam corporalmente, tudo isto auxilia na construção dos dados.

Para apresentarmos os professores co-autores da pesquisa, mantendo o sigilo de seus nomes, pelas questões éticas, caracterizamos cada um com analogia à mitologia. Esta escolha ocorreu pelas características das próprias falas, em que disseram se sentir, como professores, alguém que faz muitas coisas, interpretados por nós como pessoas com super poderes, para darem conta de tantas demandas. Indo ao encontro de que:

O pesquisador de imaginário, intelectual, curioso, leitor de mundos em movimento perpétuo, adepto da complexidade existencial e praticante da simplicidade como forma discursiva argumentativa e poética, articulador de encontros e estimulador de prospecções, realizador de aventuras e analista de sonhos, entre a comunicação e a cultura, é o construtor de pontes, o ser à beira do rio que contempla o fluxo e tenta identificar pequenas cristalizações enquanto a noite não chega com seus encantos e armadilhas tecidas de lendas e mitos (SILVA, 2017, p. 101).

Neste sentido, ao pensarmos nestes professores os temos como semideuses, que são nada mais que humanos com super poderes, geralmente filhos de um deus.

Ao pesquisarmos sobre as mitologias, encontramos os mais variados trabalhos, a grande maioria referindo-se as greco-romanas. Inclusive temos diversos livros de literatura, que posteriormente viraram filmes, com riquíssimas produções, que serviriam de inspiração para nós. Porém, queríamos algo da nossa cultura nacional, até porque a nossa mitologia indígena é igualmente riquíssima e pouco conhecida e explorada, tanto na literatura quanto na história oficial.

Esta ideia de reconhecer e dar lugar à mitologia indígena vem ao encontro do que Boaventura de Sousa Santos (2000) chama o Sul, como uma metáfora cultural. Segundo ele, a transformação capitalista da modernidade ocorreu sob a dicotomia e também a hierarquia do Sul subordinado ao Norte.

A partir desta premissa, as ciências sociais contribuíram para constituir o Sul como o outro, este excluído de todas as maneiras, vítima tanto da dominação cultural como da dominação econômica, transformando-se gradualmente em regiões periféricas do sistema mundial.

Assim, o autor denomina o Sul como metáfora fundadora da subjetividade emergente, em que em todas as partes do mundo temos as lutas por reconhecimento deste outro e as tentativas de novas formas de ser e pensar dos que estão à margem do sistema. Então, “como símbolo de uma construção imperial, o Sul exprime todas as formas de subordinação a que o sistema capitalista mundial

deu origem: expropriação, supressão, silenciamento, diferenciação desigual, etc.” (SANTOS, 2000, p. 368).

E neste caso, então, o Sul para nós aqui representado pela mitologia, as crenças e a cultura indígena, que em um país colonizado pelos representantes do Norte como o Brasil, estão à margem, excluídos de todas as maneiras, inclusive do conhecimento de suas próprias crenças, valores e simbologias.

Indo a este encontro está a ideia de que as sociedades humanas, para se constituírem têm uma maneira particular de colocar o outro no não-sentido ou excluí-lo e a incapacidade de excluir sem desvalorizá-lo e odiá-lo. Isto se dá em função das significações imaginárias sociais, em que, para se constituírem como tal, cada sociedade atribui sentido próprio a tudo que a cerca. Neste sentido:

As instituições dos outros – e eles mesmos, os outros – são quase sempre postos como inferiores e quase nunca como iguais. E há para isso uma razão aparente. Dizer que os outros são iguais a nós não poderia significar que são iguais na indiferenciação, pois isso implicaria dizer que dá exatamente no mesmo seguir os costumes de minha tribo ou os costumes da tribo vizinha, casar-se segundo os ritos e com as pessoas que me são impostas pelas leis do casamento em minha tribo ou com qualquer outra pessoa. Tudo então se tornaria indiferente, seria desinvestido pelos sujeitos e ao mesmo tempo desmoronaria como instituição (CASTORIADIS, 2007, p. 257).

A partir disso, no nosso caso do Brasil, podemos entender as lutas dos povos indígenas para manterem seus costumes, suas crenças e sua simbologia. Apesar de sabermos isso, invadimos seus territórios, impondo nossas próprias crenças, maneiras de se vestir, nossos rituais, na tentativa de tornar esse outro como nossos iguais.

Apesar de que, aqui como um país colonizado, não seríamos nós também esse outro, na visão deles? Talvez isso nos ajude a entender as lutas e mortes há tantos anos acontecendo sem fim, que, além do outro ser excluído e visto como inferior, também é tido como algo a eliminar, a perseguir.

Com isso, temos que conhecer e reconhecer este outro, até para entendermos e procurarmos minimizar os efeitos de imposição de nossas instituições sobre eles, num esforço constante de diminuir a distância entre Norte e Sul.

Assim, a pesquisa sobre a mitologia indígena foi feita em sites acadêmicos⁵ empenhados em divulgar a diversidade histórica e cultural do nosso país. Após esta busca percebemos que os diferentes povos e civilizações possuem lendas e mitos, interessantes de estudar, pois ajudam a explicar o que temos na cultura e folclore de cada local. Assim também aconteceu com o Brasil antes da colonização, em que se encontravam diversas tribos indígenas espalhadas por todo o país, com costumes e lendas próprios de cada região.

Com forte influencia da natureza, muitas lendas fazem referência à fauna, flora, rios, mares e cachoeiras, demonstrando uma ligação plena e o respeito desses seres humanos com o ambiente em que vivem. É neste cenário que encontramos e escolhemos como analogia para este estudo um dos mitos do povo Tupi-guarani, o Tupã. Este povo tem Tupã como um deus supremo, chamado de deus do trovão e acreditavam que a voz dele podia ser ouvida durante as tempestades. É o deus da criação, da luz e sua morada seria o sol.

Sabendo das características desta lenda, não poderíamos deixar de fazer uma analogia direta com a figura deste deus da criação, da luz, com a dos professores, que de certa maneira são responsáveis por “iluminar” o caminho dos seus alunos.

E é neste sentido que denominamos cada um dos professores co-autores da pesquisa, todos filhos do deus Tupã, semideuses, com características humanas e divinas. A inspiração veio do dicionário tupi-guarani, com as definições de cada palavra escolhida relacionada com as características percebidas nas narrativas dos professores. Os nomes são:

- Aram, o sol ou aquele que ilumina.
- Eté, o bom, honrado, sincero.
- Apoema, aquele que enxerga longe.
- Akangatu, aquele da memória, lucidez, inteligência.
- Apeiara, o guia, conhecedor dos caminhos.
- Amanajé, o mensageiro.

Olhando para cada professor de maneira mais detalhada, temos Aram e Eté docentes do curso de Teatro Licenciatura em Teatro. Aram é Bacharel em

⁵ Disponível em: <http://www.infoescola.com/mitologia/mitologia-tupi-guarani/>. Acesso em: 20 maio 2017.

Interpretação Teatral e Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria há seis anos, com diversas experiências anteriores em escolas, universidades, ONGs. e demais espaços formativos. Eté é Bacharel em Interpretação Teatral e Professora Assistente na Universidade Federal de Santa Maria desde 2014. Ambas são docentes dos dois cursos, Bacharelado e Licenciatura em Teatro na instituição.

Apoema é Professora Adjunta do Curso de Ciências Sociais Licenciatura desde 2015. Bacharel em Ciências Sociais e Licenciada em História. Teve experiência em diversas universidades antes da UFSM.

Akangatu é Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais desde 2010. É Licenciada em Ciências Sociais, com experiências anteriores em diversas universidades.

Apeiara é Bacharel e Licenciada em Dança e Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Santa Maria desde 2014. Em 2017 passou a Professora Adjunta na mesma instituição. Tem diversas experiências de trabalhos anteriores em escolas de dança e universidades.

Amanajé é Licenciado em Filosofia e Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Dança da UFSM desde 2014. Teve vários trabalhos anteriores em escolas, ONGs., movimentos sociais, universidades.

Assim, a partir desta caracterização dos co-autores, as narrativas foram sendo construídas e posteriormente analisadas. Entendemos que o processo de construção do conhecimento exige metodologias que possam nos possibilitar, mesmo no recorte, uma abrangência maior no nosso modo de “captar” a realidade que se nos põe diante dos sentidos e da reflexão. Assim, escolhemos como viés teórico a hermenêutica interpretativa como aporte para a análise que foi realizada.

Neste sentido, ao interpretar o pesquisador necessita ultrapassar a simples descrição ou constatação, buscando a leitura compreensiva dos dados. Assim se configura a abordagem hermenêutica interpretativa, em que, ao pesquisador se confrontar com um texto ou um discurso, há uma dialética entre a compreensão e a explicação (RICOEUR, 2011).

Entendemos que o ser humano atribui significado às suas experiências, e o olhar a partir da hermenêutica nos permitiu nos aproximarmos destes significados para entendermos a dada realidade, sendo que o sentido se reveste da

complexidade desta realidade e se desdobra em outros sentidos, multiplicando a riqueza significativa. Indo ao encontro de que:

Mas a compreensão é também mediação de um ato de interpretação. Assim, interpretação, compreensão e pertença designam o trabalho de explicitação hermenêutica, o qual aponta crises, desvios de interpretações, mediações de signos, a construção da linguagem, os desvios e as projeções das ideologias e das utopias, bem como erros e acertos históricos e os estímulos para buscar sentido nas ações humanas. Assim, o método hermenêutico propõe um movimento integrador ou movimento dialético entre a interpretação e a ação, porque também o campo hermenêutico é um campo dos símbolos e de signos mediadores (SILVA, 2011, p. 25).

Assim, sendo a instituição educativa um ambiente complexo, nos aproximarmos dos sentidos requer uma sensibilidade aguçada por parte do pesquisador. Atentar para tudo que compõe o discurso do campo investigado torna-se imprescindível para os resultados e entendimento do contexto, pois:

O termo interpretação deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas a todo o processo que abarca a explicação e a compreensão. A interpretação enquanto dialética de explicação e compreensão pode, pois remontar às fases iniciais do comportamento interpretativo já em ação na conversação (RICOEUR, 2011, p. 105).

Neste sentido, a hermenêutica como abordagem de compreensão do discurso, permite percebermos que tudo tem um caráter simbólico. E a partir disso, para conversar com esse viés, tivemos o aporte do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis, com a contribuição do olhar para as instituições a partir das significações imaginárias sociais, pois:

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. [...] Encontramos primeiro o simbólico, é claro, na linguagem. Mas o encontramos igualmente, num outro grau e de uma outra maneira, nas instituições. As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual a sua rede simbólica (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

Assim, o imaginário também abarca a complexidade do contexto investigado, no sentido de que não exclui, ao contrário, abarca tanto os componentes funcionais, facilmente encontrados, como os simbólicos, captáveis por outras vias.

Neste sentido, a hermenêutica entrelaçada com o imaginário, permitiu nos aproximarmos dos sentidos e significados atribuídos às imagens que os docentes

fazem de si, da profissão e do contexto em que estão inseridos. Pois, partindo de suas próprias experiências formadoras, tiveram a possibilidade de repensar modelos instituídos para criar novas maneiras de ser e estar na profissão.

Portanto, pudemos nos aproximar dos sentidos que permeiam os discursos, as questões dos processos formativos e do desenvolvimento profissional docente dos professores co-autores do estudo, como também nos documentos oficiais que norteiam as atividades e concepções em cada um dos novos cursos de licenciatura. Ainda, problematizamos e refletimos sobre as experiências desses professores, bem como os desafios e questionamentos sobre a docência no ensino superior.

4 DIALOGANDO COM OS ESTUDOS DA ÁREA...

Ao discutirmos as questões acerca da formação de professores, necessitamos uma conversa com as produções já realizadas na área, visto que, esta aproximação nos permite fazermos um avanço nas problematizações em relação ao tema. Com a ideia de que sempre “olhamos” a partir dos referências que trabalhamos e estudamos.

Para tanto, realizamos uma pesquisa nas produções existentes no Banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período de 2011 à 2015. Com as referências nos descritores de formação de professores e pedagogia universitária, com foco nas licenciaturas, foram encontrados apenas seis trabalhos. Ressaltamos que cada trabalho foi organizado e escrito por seus autores, em que, mesmo percebendo que não seguiram uma padronização e cuidado com as normas de formatação, optamos por não alterarmos a escrita original de cada um. A partir dos resumos, temos as principais informações acerca de cada pesquisa, as quais são:

O trabalho intitulado *“Ateliês de história e pedagogia da matemática: contribuições para a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais”* teve como temática a história da matemática como recurso didático na formação do professor de matemática. Como objetivos buscou mostrar a importância da realização de Ateliês de História e Pedagogia da Matemática para a formação de futuros professores. Não constava o referencial teórico utilizado. A metodologia foi com grupos de estudo e ateliês formativos. Como conclusões sugerem novos encaminhamentos processuais em nível de ensino e extensão universitária que possam contribuir para reorientação da formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais, envolvendo a História da Matemática como um recurso mediador didático e conceitual dessa formação.

A pesquisa *“Contribuições da escrita online para a aprendizagem de professores em formação”* teve como tema o desenvolvimento da escrita no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), Moodle, no Curso de Pedagogia. Como objetivos procurou compreender como a escrita desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o Moodle, em disciplinas presenciais do curso de Pedagogia e Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), contribui para a aprendizagem dos alunos. Como metodologia utilizou observações e

entrevistas dialógicas individuais e coletivas. Teve como conclusões que os Núcleos de Significação que discutem, respectivamente, a situação de enunciação escrita dos alunos pesquisados no ambiente Moodle; o processo de construção da escrita nesse ambiente, suas contribuições para a aprendizagem e para a construção de conceitos científicos; a escrita para o outro no Moodle como instrumento mediador das relações dialógicas entre alunos.

O estudo *“Sentidos atribuídos aos processos de ensinar e aprender por licenciandos formandos dos cursos de Artes, Letras e Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau”* teve como tema os sentidos que os licenciandos formandos dos Cursos de Artes, Letras e Pedagogia da FURB atribuem aos processos de ensinar e aprender. Como objetivos buscou compreender os sentidos que os licenciandos formandos dos Cursos de Artes, Letras e Pedagogia da FURB atribuem aos processos de ensinar e aprender. Como metodologia utilizou a Técnica de complemento. Teve como conclusões que a análise permitiu compreender que os licenciandos formandos atribuem dez sentidos aos processos de aprender: conviver em sociedade; estar aberto a novas ideias; trocar conhecimentos; absorver conhecimentos; saber ouvir; adquirir conhecimentos; ampliar um conhecimento que já possui; executar atividade com autonomia; internalizar fatos e acontecimentos e; alcançar objetivos.

A investigação intitulada *“A utilização de vídeos da internet por estudantes de licenciatura da universidade do estado da Bahia”* teve como tema central a utilização de vídeos disponíveis na Internet por estudantes de Licenciatura. Como objetivos procurou analisar a utilização de vídeos disponíveis na Internet por estudantes de Licenciatura, partindo da prática desses sujeitos e identificando as finalidades de uso dessa ferramenta. A metodologia contou com estudo de caso, em um campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em Teixeira de Freitas, envolvendo 371 graduandos de todos os cursos daquela unidade. Concluiu que os resultados obtidos permitiram sinalizar para uma prática densa e crescente de utilização de vídeos disponíveis na internet por estudantes das 5 licenciaturas investigadas (biologia, letras, pedagogia, matemática e história). Prática que, na maioria dos casos, se iniciou antes da graduação, sofrendo influência desses estudos e de outras experiências que juntos contribuíram para a construção de alguns

pressupostos por parte desses estudantes sobre as potencialidades da utilização de vídeos curtos extraídos da internet.

A pesquisa *“Docência no ensino superior nas representações sociais de estudantes”* teve como tema a docência no Ensino Superior nas representações sociais de estudantes dos cursos de licenciatura em História, Filosofia, Letras e Pedagogia. Como objetivos buscou compreender a docência no Ensino Superior nas representações sociais de estudantes dos cursos de licenciatura em História, Filosofia, Letras e Pedagogia. Como aporte teórico a partir de Serge Moscovici; Jean-Claude Abric e Bardin (2010). Como metodologia utilizou a técnica de associação livre de palavras e a entrevista semiestruturada. Como conclusões teve que a pesquisa indicou a necessidade de novos estudos que busquem desvelar as representações sociais de docência em outros níveis de ensino, envolvendo estudantes e professores de instituições públicas e privadas para compreender como o fenômeno é representado por diferentes grupos e em contextos diversos, bem como pesquisas que envolvam a representação da docência no âmbito midiático.

Estes estudos acima citados se aproximam do nosso em relação às questões de olhar para a formação, porém seu foco é na formação do futuro professor, o aluno de licenciatura, enquanto no nosso o foco são os processos formativos e o desenvolvimento profissional docente, do professor formador das licenciaturas por nós elencadas.

Já a pesquisa intitulada *“Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo”* teve como tema as práticas de letramento digital na formação do Curso de Pedagogia. Como objetivos compreender como práticas de letramento digital são apresentadas e trabalhadas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora pelos docentes com os professores em formação. Como metodologia utilizou entrevistas individuais dialógicas e observações em suas salas de aula. Conclui que a utilização das tecnologias digitais no curso de Pedagogia na FAGED-UFJF ainda se encontra em um estágio inicial, não atingindo um funcionamento pleno e articulado com a formação de professores; há posições favoráveis ao seu uso, entretanto, ainda existem sinais de resistência; por fim, grande parte do trabalho desenvolvido a partir do computador e da internet está pautado na Web 1.0.

Este último estudo se aproxima do nosso em relação à questão de olhar para a formação, porém tem foco nas práticas de letramento digital utilizadas por professores, enquanto que o nosso tem foco nos processos formativos dos formadores dos futuros professores, por um viés autobiográfico.

Após este trabalho de busca, fica evidenciada a necessidade de pesquisas referentes às questões da formação dos formadores nos cursos de licenciaturas, com ênfase nos processos formativos destes docentes e a indagação do lugar que buscam sua formação para o exercício da docência no Ensino Superior. Este primeiro movimento de procura nos mostra que estamos no caminho para contribuímos com as discussões para a área, bem como a fragilidade do Banco de dados disponíveis da CAPES, por estar desatualizado. Assim, a dificuldade de trocas entre pesquisadores e até mesmo o acesso ao conhecimento se torna difícil.

Continuando as possíveis trocas com os estudos já realizados, foi feito um levantamento dos trabalhos realizados especificamente sobre as licenciaturas na UFSM nos últimos dez anos. Esta escolha se deu em função da instituição ser o *locus* da pesquisa.

Nesta busca foram encontrados vinte e nove trabalhos entre dissertações de mestrado e teses de doutorado. A grande maioria dos estudos foca na formação do aluno, demonstrando uma preocupação da área em relação à como se desenvolve o processo formativo destes futuros professores. Alguns ainda estão direcionados às políticas públicas sobre os cursos de licenciatura e outros sobre o estágio curricular destes licenciandos. Os trabalhos são:

A pesquisa intitulada *“Corpos que romperam o silêncio e (res) significaram uma experiência: o teatro na formação inicial de professoras”* teve como objetivo: Investigar as representações que as acadêmicas do Curso de Pedagogia Diurno possuíam em relação ao teatro tanto antes como depois de vivenciarem a linguagem teatral nas disciplinas de Jogo Teatral I e Jogo Teatral II. Teve seu aporte teórico nos autores: CASTORIADIS, Cornélius. GIL, João Pedro de Alcântara. JOSSO, Marie-Christine. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A metodologia contou com a abordagem qualitativa, observação participante, entrevista semiestruturada e entrevista escrita estruturada. Como resultados tem que ao longo de toda a pesquisa, foi possível perceber que a experimentação na disciplina de Jogo Teatral I

e Jogo Teatral II operou na representação prévia que as futuras professoras traziam em relação ao teatro.

O estudo *“Construindo projetos, arquitetando ideias, analisando dados: a reforma curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais – 2004/UFSM”* teve como objetivos: Investigar qual a repercussão da reforma curricular do curso de licenciatura em artes visuais-2004/UFSM/RS na visão dos docentes, dos acadêmicos do curso e, dos professores das escolas, as quais servem de campo de estágio para os acadêmicos em formação inicial. Contou com principais autores: GIROUX, Henry, MACEDO, Elizabeth, MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu. A metodologia foi a partir da abordagem qualitativa, com análise documental, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Os resultados são que as modificações têm sido feitas, contudo, questões relativas à carga horária de disciplinas pedagógicas, adequação do currículo às necessidades locais referentes tanto ao espaço quanto a cultura e a preparação dos docentes que irão atuar na formação dos futuros professores, são questões que ainda merecem nosso olhar.

A pesquisa *“Formação Inicial de Pedagogos na Modalidade EaD: ambiência, competências e práticas”* teve com objetivos: Investigar o que pensam os estudantes do 8º semestre do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UBA) mediado pelo Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Livre (MOODLE) a respeito da formação oferecida. Como aporte teórico contou com: ISAIA, Silvia Maria A, MACIEL, Adriana Moreira. A metodologia foi com a abordagem quantitativa, com questionário fechado e análise qualitativa. Como resultados: identificamos que a ambiência humano-tecnológica configurada no curso proporciona uma boa qualidade na formação inicial docente, envolvendo saberes e fazeres próprios da docência, considerando-a parte importante do processo formativo e integrando teoria e prática.

O estudo *“O diário da prática pedagógica e a construção da reflexividade na formação inicial de professores de Ciências Biológicas da UFSM”*. Com objetivos: Compreender como se dá o processo de reflexão da própria prática por acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas a partir da utilização do Diário de Prática Pedagógica, teve aporte teórico em BOURDIEU, Pierre, PIMENTA, Selma Garrido e ZABALZA, Miguel. Como percurso metodológico contou com entrevista semiestruturada, diários de prática pedagógica e análise de discurso. Seus

resultados foram que no decorrer do trabalho pude concluir que o diário pode ser um instrumento para auxiliar os acadêmicos no processo de estágio, visando contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional.

A pesquisa “Teares formativos: teceduras entre marcas de formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM” teve como objetivos: Investigar as marcas que influenciam, nos egressos, as escolhas formativas continuadas que se deram pela interação com seus formadores entre 2006 e 2008. Contou com autores como: Isaia (2003; 2006; 2010), Josso (2004), Heller (1982), Romanowski (2007; 2011), Cunha (2008; 2010) e Souto (1999). Como metodologia: Entrevista semiestruturada, análise de conteúdo. Os resultados trazem que as teceduras resultantes apresentam a estampa formativa articulada entre as relações que se deram em sala de aula em situações de estudo/ensino convencional e aquelas que mesmo tendo sido iniciadas na sala de aula evoluíram para muito além dessa dimensão adentrando não somente como indicativo para as escolhas de formação continuada mas, como referências que dão relevo teórico, ético e profissional às escolhas de vida pessoal.

O estudo “*Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura*” teve como objetivos: Compreender as formas de articulação entre teoria e prática propostas e desenvolvidas em Cursos de Licenciatura (CL). Com aporte teórico em autores como: DUTRA, Edna Falcão, TERRAZZAN, Eduardo A. e BOLÍVAR, Antonio. Como metodologia: Análise documental, entrevista estruturada e análise de conteúdo. Os resultados indicam que as ideias manifestadas por esses sujeitos sobre teoria e sobre prática constituem visões que variam desde uma posição de dicotomia entre essas duas dimensões da realidade até uma posição de articulação entre elas.

A pesquisa intitulada “*Pedagogos em (trans)formação: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente*” com objetivos de Investigar as implicações da experiência do pedagogo no estágio supervisionado nos seus primeiros anos de docência, teve aporte teórico nos autores: Maciel; Isaia; Bolzan (2009, 2012), Cunha (2004, 2010, 2011), Huberman (2000), Marcelo Garcia (1989, 2008, 2009). Como metodologia a entrevista semiestruturada, narrativas autobiográficas e análise textual discursiva. Como resultados: Este trabalho serve como espaço de reflexão sobre a configuração dos Cursos de Pedagogia da UFSM,

mais especificamente sobre as concepções de teoria e prática discutidas nestes contextos.

O estudo *“Formas de organização de estágios curriculares em cursos de Licenciatura em Letras”* com objetivos: Caracterização das formas de orientação utilizadas por docentes responsáveis pelo EC em Cursos de Licenciatura em Letras das Instituições de Ensino Superior (IES) de Santa Maria, RS, Brasil. Contou com autores como: AGOSTINI, Sandra e TERRAZZAN, Eduardo A. como metodologia: Entrevista semiestruturada e Análise documental. Seus resultados: Concluímos que embora tenhamos normativas legais específicas para o desenvolvimento dos EC, essas não são de fácil cumprimento. As IES estudadas têm cumprido algumas delas (400 horas e início do EC a partir da 2ª metade dos cursos), mas falta estabelecer um contato maior, mais integrado com as EEB.

“A identidade docente no Curso de Licenciatura em Educação Física: facilidades e dificuldades na construção do ser professor” foi estudo que teve como objetivos: Analisar a articulação das ações formativas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com a constituição do processo de identidade docente dos futuros professores. Com aporte teórico em: BENITES, L. C.; DUBAR, C.; ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. e NÓVOA, A. como abordagem metodológica utilizou a qualitativa, com estudo de caso, entrevista semiestruturada e grupo focal. Seus resultados: Percebe-se a importância das ações formativas dos cursos de formação inicial para a construção do ser professor e, principalmente, a relevância do significado dado a essas ações, bem como, o comprometimento com o aprender despertado por cada acadêmico.

A pesquisa *“Formação de professores nas instituições federais de ensino superior do Estado do RS: um estudo multicaseos”* teve por objetivos: Investigar o processo de implementação das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena nos Cursos de Formação de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior do RS. Utilizou autores como: ANDRÉ, Marli.; BREZEZINSKI, Iria.; ANDAU, Vera Maria.; PIMENTA, Selma Garrido. Como metodologia: Abordagem qualitativa, estudo multicaseos e entrevista semiestruturada. Como resultados: a transversalização dos dados e as considerações finais delineiam a situação da formação de professores e o processo de implantação das DCNFPEB dentro das Instituições Federais de

Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul, bem como apresentam caminhos e possibilidades nesta formação.

O estudo “Professor “fazedor” de currículos: desafios no Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física” teve como objetivos: Identificar e analisar criticamente desafios e potencialidades encontradas por estagiários de Física, no processo de uma reconfiguração curricular pautada pela abordagem de temas sociais marcados pela Ciência-Tecnologia. Partiu dos autores: AULER, Décio.; DELIZOIKOV, Demétrio. Como metodologia: Pesquisa Participante, diário do professor, entrevista semiestruturada e análise documental. Como resultados: Os resultados foram sistematizados sob quatro categorias temáticas: Formação Fragmentada; Do “Rigor” à Flexibilidade Curricular; Problemas Reais e Curiosidade Epistemológica; e Aluno Problema ou Currículo Problema?.

A pesquisa “O Curso de Licenciatura em Educação Física e os Desafios da Formação Profissional: o processo de ensinar e aprender na docência” contou com os objetivos: Compreender a articulação das ações formativas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM com a docência na escola. A partir dos autores: BENITES, L. C. DUBAR, C. KRUG, H. N. NÓVOA, A. A metodologia foi: Abordagem qualitativa, estudo de caso, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Como resultados: Concluiu-se, então, que embora restritos, os dados sugerem que a Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM articula as suas ações formativas com a docência na escola, uma vez que o curso caminha de forma geral nesta direção.

“O Curso de Licenciatura em Educação Física: as contribuições dos Estágios Curriculares Supervisionados para a formação de Professores Reflexivos” teve como objetivos: Analisar como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM caracterizam as reflexões acerca da sua prática pedagógica, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, e a relação dessas qualificações com os processos de reflexividade. Partiu de autores: BENITES, L. C. DUBAR, C. KRUG, H. N. NÓVOA, A. como metodologia: Abordagem qualitativa, estudo de caso, entrevista semiestruturada. e análise de conteúdo. Como resultados: Deduziu-se que o processo reflexivo é realizado antes, durante e após estas intervenções pedagógicas de modo que através disto adquire-se conhecimentos que podem embasar futuras atuações docentes.

O estudo “As concepções da formação profissional da Licenciatura em Educação Física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas” teve como objetivos: Compreender as concepções da formação de professores da nova Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM a partir da trajetória docente dos professores envolvidos no processo de construção e implantação do projeto político-pedagógico e reestruturação curricular do ano de 2004 (CEIPPP/RC). Contou com aporte teórico de autores como: KRUG, H. N. e NÓVOA, A. Como metodologia: Abordagem qualitativa, estudo de caso, entrevista semiestruturada e análise documental. Como resultados: Foi importante observarmos como os distintos momentos experienciados pelos professores-personagem na sua trajetória formativa os influenciaram na edificação das suas concepções, sendo considerados, portanto, como personagem da nossa investigação porque foram sujeitos da própria história que contaram.

A pesquisa “A construção da docência em Música no Estágio Supervisionado: um estudo de caso” teve como objetivos: Investigar a construção da docência em Música no estágio supervisionado do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM, a partir do ponto de vista de um grupo de seis estagiários. Contou com os autores: TAVARES, 1987; GARCIA, 1999; PIMENTA; LIMA, 2004; MATTANA, 2005; BELLOCHIO, 2007. Como metodologia: Abordagem qualitativa, estudo de caso, entrevista semiestruturada e gravações em vídeo. Como resultados: A partir da interpretação e diálogo com os referenciais sobre a construção da docência no estágio supervisionado foi possível tecer considerações sobre o processo formativo de professores de Música.

O estudo “Organização e desenvolvimento do Estágio Curricular na formação de professores de Biologia” teve como objetivos: Sinalizar às Instituições de Ensino Superior (IES) e às Escolas de Educação Básica (EEB) contribuições para que possam se efetivar práticas compartilhadas entre as instituições de ensino no que se refere ao planejamento, acompanhamento e avaliação dos Estágios Curriculares. Contou com os autores: ANDRÉ, Marli D.; BORGES, Cecília.; CUNHA, Maria Isabel.; SAVIANI, Demerval.; TERRAZZAN, Eduardo A. como metodologia: Questionários, entrevista estruturada e análise de documentos. Como resultados: A maioria dos docentes das EEB acreditam que os alunos estagiários deveriam chegar à escola com maior conhecimento da realidade escolar, maior domínio de conteúdos, maior

domínio de classe, ou seja, com experiência. Podemos dizer ainda que são poucas as formas institucionalizadas de interação entre Universidade e Escola.

“O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição” teve por objetivos: Analisar o processo de supervisão de estágio realizado pelos professores-colaboradores junto aos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em situação de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em relação a caracterização do espaço em que acontece, a constituição de ser professor-colaborador, a visão de estágio, ao trabalho de orientação e as contribuições. Contou com os autores: KRUG, H. N.; NÓVOA, A. como metodologia: Questionários. Como resultados: A partir dos achados obtidos neste trabalho, expostos ao longo do desenvolvimento desse trabalho, com a aplicação de questionários tendo como alvo o professor-colaborador, foi possível perceber a importância desse profissional no âmbito do ECS III para a formação profissional de futuros docentes de Educação Física no ambiente de estágio.

O estudo “Estágio Curricular: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia/CE/UFSM” teve como objetivos: Investigar as significações construídas acerca das perspectivas do curso, das experiências vivenciadas no estágio e da relação estabelecida entre a formação adquirida durante o curso e os aspectos que permeiam as práticas. Contou com autores como: CASTORIADIS, Cornélius; ANTUNES, Helenise Sangoi; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Como metodologia: Abordagem qualitativa, entrevista semiestruturada e narrativas autobiográficas. Como resultados: O imaginário instituinte, que se refere aos processos formativos, está representado no empenho, na busca pessoal e no desejo de ir além do que é oferecido na universidade, percebendo a formação como uma porta inicial para a construção da identidade profissional, refletida na maneira de praticar a profissão.

A pesquisa “Decorrências do processo formativo com vistas à Educação Inclusiva no fazer pedagógico de egressos dos cursos de Licenciatura da UFSM” teve como objetivos: Investigar sobre a relevância da disciplina Fundamentos da Educação Especial, inserida na matriz curricular dos cursos de Licenciatura da

UFSM, atendendo à Portaria Ministerial Nº. 1.793/94. Contou com os autores: SCHÖN, 1992; VYGOTSKY, 1991. Como metodologia: Abordagem qualitativa, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Os resultados: As conclusões reafirmam que um dos elementos para o desenvolvimento de um fazer pedagógico que considere a inclusão escolar encontra-se na garantia ou na promoção de formação inicial que possibilite ao futuro professor da rede regular de ensino mudar seus valores e concepções, desenvolvendo ações pedagógicas adequadas frente ao processo de inclusão escolar.

“Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor” teve como objetivos: Empreender uma análise sobre os processos de formação de professores de Educação Especial do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Contou com os autores: COSTA, Marisa V.; FOUCAULT, Michel.; LUNARDI, Márcia Lise. Como metodologia: Análise documental. Os resultados: As estratégias acionadas pelo Curso na UFSM foram identificadas como acadêmicas – ligadas aos saberes e aos modos de conhecer; pedagógicas – ligadas aos modos como precisam desenvolver a atividade profissional; e, estratégias de subjetivação – ligadas ao modo como cada um produz a experiência de si como sujeito de desejo e sujeito moral para exercer a posição de professor de Educação Especial.

O estudo “Formação de futuros professores na organização do ensino de Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: aprendendo a ser professor em um contexto específico envolvendo medidas” teve como objetivos: Investigar a formação de futuros professores em um contexto específico de organização do ensino de medidas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que envolve estudo, planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades pedagógicas. Contou com aporte teórico dos autores: CURI, E.; DAVIDOV, V.; LEONTIEV, A. N.; MOURA, M. Como metodologia: Diário de campo, gravações em áudio e vídeo registros fotográficos. Como resultados: encontramos indicativos de que houve uma atribuição de novos sentidos às ações que compõem a atividade pedagógica, e que essas novas percepções, juntamente com as necessidades que mobilizaram os acadêmicos e a apropriação de conhecimentos matemáticos necessários a prática do professor, constituíram um movimento de aprendizagem da docência.

“Iniciação à docência na formação inicial de professores: possíveis relações entre cursos de licenciatura e subprojetos PIBID/CAPES na UFSM” teve como objetivos: Compreender as relações que se estabelecem entre a organização e o desenvolvimento de Subprojetos PIBID/CAPES e a organização e o desenvolvimento de Cursos de Licenciatura (CL) na UFSM, considerando que nesses dois espaços formativos são desenvolvidas ações de “iniciação à docência”. Contou com os autores: CUNHA, Maria Isabel.; GATTI, Bernadete.; MARCELO GARCIA, Carlos.; TERRAZZAN, Eduardo. Como metodologia: Entrevista estruturada, grupo focal e análise documental. Como resultados: As relações que os bolsistas estabelecem entre CL e Subprojetos PIBID/CAPES/UFSM são de compensação: o PIBID parece estar suprimindo lacunas dos CL; a mais importante dessas lacunas refere-se ao desenvolvimento de atividades práticas em escolas.

A pesquisa “Situação-problema: representações de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFSM” teve por objetivos: Estudo as representações de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFSM sobre Situações-Problema e tem por objetivo investigar tais representações tendo em vista a trajetória formativa desses acadêmicos e a sinalização do tema nas normativas à sua futura prática docente. Partiu de autores: COSTA, S. S. C.; LOPES, A. C. Como metodologia: Abordagem qualitativa, entrevista estruturada. Como resultados: Usando as cinco categorias, buscamos fazer um cruzamento das respostas dadas com o referencial teórico, observando o descompasso entre as políticas públicas e a implementação das sugestões por elas propostas, bem como o desconhecimento dos acadêmicos sobre a dinâmica de Situações-Problema.

“A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores” teve por objetivos: Contribuir para uma melhor compreensão das formas de organização e desenvolvimento dos Estágios Curriculares em Cursos de Licenciatura. A partir dos autores: CARVALHO, A. M. P.; LIMA, M. S. L.; MARCELO GARCIA, C.; TERRAZZAN, Eduardo A. como metodologia: Análise documental, Questionário, grupos de discussão e entrevistas estruturadas. Como resultados: Concluímos que para haver melhorias na formação inicial, não basta a Instituição de Ensino Superior (IES) adaptar-se ao cumprimento de aspectos primários das normativas legais (tais como às 400 horas de atividades de Estágio Curricular).

O estudo “Acompanhamento da prática pedagógica: representações de estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM” teve por objetivos: Investigar as crenças e concepções que os estagiários do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM têm a respeito do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) desenvolvido a partir de uma proposta de orientação de estágio denominada Acompanhamento da Prática Pedagógica (APP). Contou com os autores: Freire (1968, 1995, 1997); Riani (1996); Pimenta e Lima (2004); Freitas et al. (2005). Como metodologia: Abordagem qualitativa, estudo de caso, observação participante e narrativas escritas. Como resultados: É importante dizer que concepções cristalizadas de estágio ainda estão presentes em nossos cursos de formação e o entendimento de ECS como um privilegiado espaço formativo é uma busca constante de formadores que acreditam que é através do compartilhamento de experiências e saberes que nos constituímos em profissionais mais autônomos.

A pesquisa “As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do Curso de Licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSM. 2009, teve por objetivos: Analisar a percepção que os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM têm de sua trajetória formativa e como eles significam tais experiências, bem como, suas contribuições na construção da sua identidade como futuros professores da educação básica. Contou com os autores: ABRAHÃO, M. H. M. B.; MOLINA NETO, V.; NÓVOA, A.; PIMENTA, S. G. como metodologia: Abordagem qualitativa, estudo de caso e entrevista narrativa. Como resultados: Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem docente caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada por saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, assim como da experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelo curso de formação.

“Licenciatura em Espanhol: repercussões do conhecimento específico nos processos formativos docentes”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSM. 2013 teve como objetivos: Investigar quais são as repercussões da área específica do conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em espanhol. Com base nos autores: ALMEIDA FILHO,

J. C. P.; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; CUNHA, M. I. Como metodologia: Abordagem qualitativa, narrativas orais e análise Textual Discursiva. Como resultados: Tais resultados apontam para uma docência universitária na área de Letras Espanhol construída na centração dos conhecimentos específicos, na solidão pedagógica e na caminhada em busca de uma maior articulação com a formação pedagógica que, parece estar condicionada às outras duas categorias.

O estudo “O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa: o processo formativo autopoietico em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSM. 2014 teve como objetivos: Investigar os “fios de sentido” que são tramados no processo formativo autopoietico como (re)significações que vinculam estudantes do Curso de Pedagogia (diurno) – Licenciatura Plena – da UFSM à profissão docente, considerando a trajetória inicial de formação. Com aporte nos autores: Maturana & Varela, 2001; 2010. Isaia, 2006. Josso, 2004; 2010. Maciel, 1995; 2000; 2006; 2009; 2010. Como metodologia: Abordagem qualitativa, narrativas autobiográficas e análise textual discursiva. Como resultados: Esperamos, com esta pesquisa, ter contribuído com a educação e a formação de professores para a Educação Básica, ao considerarmos o referencial teórico que versa sobre os processos (auto)formativos de estudantes de um curso de licenciatura.

Como nosso estudo é relacionado aos processos formativos e o desenvolvimento profissional dos professores formadores nas últimas licenciaturas, encontramos a tese de doutorado “Tecido complexo formativo docente: repercussões dos conhecimentos específicos das áreas nos processos formativos das licenciaturas” defendida recentemente, em 2014 pela autora Greice Scremin, que trás importantes contribuições e se aproxima muito das nossas intenções de pesquisa.

O estudo da autora investigou como os conhecimentos específicos das áreas repercutem nos processos formativos nas licenciaturas, buscou estas repercussões por meio do contexto de organização desses cursos e da atuação de seus docentes. Neste sentido, ele se aproxima do nosso em relação às questões de olhar para o docente, porém, o foco está na atuação dos docentes, enquanto o nosso, a partir do método biográfico abrange as questões anteriores à prática, como também a

constituição dos processos formativos e o desenvolvimento profissional destes, seus saberes e fazeres.

O método biográfico escolhido para este estudo, com ênfase na trajetória formativa dos docentes, a partir das narrativas de formação, tem também a característica de investigação-formação, pois ao narrar sobre si, ao falar sobre como se constituem os sujeitos, eles podem (res) significar sua formação.

Outra contribuição do estudo em questão para esta investigação é em relação à análise documental dos cursos investigados e da legislação para as licenciaturas. Trás um panorama de como se constituíram os cursos, como são pensadas as políticas públicas para a formação de professores. Como uma das intenções de nossa pesquisa, esta análise documental também será feita, mas com foco na dimensão simbólica, no imaginário social instituído nestes documentos, entendendo por isso que as normas, regras, leis, têm uma dimensão funcional, palpável, o que está dito e escrito e outra dimensão simbólica, que não se apresenta de maneira direta. Para acessá-las precisamos uma interpretação pela via do sensível, para além do que está posto. Neste sentido entendemos que poderá ser uma contribuição importante para pensarmos a constituição do contexto de atuação dos docentes sujeitos da investigação.

Também temos a contribuição do referencial teórico escolhido pela autora, em que muitos dos autores poderão conversar com nosso estudo, embasando de forma consistente as narrativas dos professores, bem como o entendimento do contexto de atuação destes.

Assim, entendemos que nossa contribuição para a área se dá em função da escolha por voltar o olhar para as últimas licenciaturas criadas na UFSM, sendo que estas não foram todas abrangidas neste estudo que tomamos como referência, como também a contribuição do olhar a partir do simbólico, que trará os sentidos construídos acerca da profissão e da constituição dos sujeitos.

5 OS PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURAS: SEUS SABERES E FAZERES

5.1 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: OS PROFESSORES FORMADORES DAS LICENCIATURAS COMO PROTAGONISTAS

As questões postas para a formação de professores vêm gerando discussões importantes no cenário da educação brasileira. Aliadas, as políticas públicas vêm sendo pensadas no sentido de dar condições para que os cursos de licenciaturas formem profissionais cada vez mais capazes de dar conta das demandas que se encontram nas escolas, que se modificam a cada dia, demonstrando o tamanho da complexidade existente nos ambientes formativos.

Diante disso, a partir das narrativas dos professores formadores das licenciaturas escolhidas, pudemos encontrar indícios dos momentos importantes que serviram e servem de base para a construção dos seus processos formativos e, com isso, fazem parte do seu desenvolvimento profissional docente.

Ressaltamos aqui, novamente, que nossas intenções neste estudo eram entender como se deram esses processos formativos, quais os sentidos e significados que estes docentes deram e dão acerca dos seus saberes e fazeres no ensino superior, e o que entendem ser necessário para a formação de futuros professores, ou para um curso de licenciatura.

Com os dados construídos em mãos, temos o bloco 1, resultante das seguintes cartas que serviram de base para as respostas: “ser professor no Brasil hoje”; “escolha profissional”; “docência”; “aprendizagem docente” e “desenvolvimento profissional docente”. A escolha das cartas que compõem este bloco se deu em função de serem questões que permeiam a constituição do ser professor, situado em um espaço e tempo, voltando o olhar para o sujeito e o entendimento deste de suas próprias escolhas e de seus processos formativos. Com isso, fizemos várias cartas na intenção de contemplar a amplitude de respostas possíveis acerca das questões que nos guiavam.

Partimos do pressuposto que ao falarmos de formação, a tomamos no sentido mais amplo da palavra, qual seja, que abarque a constituição do sujeito nas dimensões pessoais e profissionais. Neste sentido, os processos formativos pelos

quais as pessoas passam ao longo de suas vidas são permeados pelas experiências formadoras, constituidores da sua formação.

Os estudos sobre formação de professores se constituem a partir da complexidade que envolve a docência, pois partem de diferentes processos e trajetórias formativas, a partir de vivências pessoais, que movimentam diversos conhecimentos da/na profissão docente. A partir disso, entendemos que a formação acontece em diferentes tempos e espaços, ao longo da vida, com experiências e modelos que formam o imaginário instituído acerca do professor. Se buscarmos na Enciclopédia da Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2006), encontramos a definição de processo formativo como:

um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns (ISAIA, 2006, p. 351).

Assim, os processos formativos são contínuos e sofrem determinações sociais, como também os professores são sujeitos históricos, capazes de transformar sua profissão ao longo dos anos, se pensarmos nos interesses comuns enquanto grupo de uma categoria profissional.

Porém, antes de pensarmos como os professores entendem sua profissão, está a importância de atentarmos para as questões do sujeito, como estes se percebem enquanto professores, qual seu papel, como se sentem, como concebem o conhecimento, a aprendizagem, o ensino, enfim, como entendem o ser professor.

Para esta reflexão, temos as questões, cada vez mais recorrentes, na formação de formadores, em que, para se efetivar, precisa ser vista pelos mesmos de uma maneira que consiga articular o que é vivenciado ao que é aprendido, para a compreensão dos seus processos de formação, indo ao encontro do que Josso (2002) chama de aprendizagens experienciais.

Neste sentido, está presente em outros espaços, além dos cursos de licenciaturas ou escolas, mas nos mais variados lugares, se a pensarmos no sentido da formação do sujeito, indo ao encontro de que:

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significações, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2002, p. 28).

As experiências formadoras, então, são consolidadas pelas aprendizagens dos sujeitos, a partir da articulação de vários fatores, sendo necessário um espaço-tempo para o professor olhar para si e fazer a relação do que foi vivenciado com o que foi registrado, num movimento de reflexão permanente. Neste caso, quando instigados a pensar sobre pelas cartas da nossa pesquisa, respondem:

“quando eu me formei em licenciatura, as cadeiras de licenciaturas elas eram as mais banais, a gente fazia assim as sérias e depois nos últimos seis meses a gente fazia as babacas. E era impressionante, eram dadas pelos professores mais desqualificados do departamento de educação. Era assim sempre, eu acho que agora com essas licenciaturas que tem seus próprios professores me parece que tem melhorado. (...) Eu fico pensando que pena que eu não tive esses professores, porque eu aprendi a ser docente sozinha, imitando um pouco os meus professores antigos” (Akangatu).

Esta narrativa nos mostra questões importantes, que já vêm sendo discutidas e aparecem constantemente nas pesquisas, diz respeito ao professor dar sua aula baseado, muitas vezes, no que aprenderam com seus próprios docentes, acionando a memória com experiências positivas e negativas do ser professor, nos quais se espelham para negar ou reproduzir essas experiências.

Esta afirmação demonstra a necessidade urgente de pensarmos a formação que vem acontecendo nas licenciaturas, onde deveria ser o lugar de excelência da formação de professores, onde se aprende a ser professor, as questões do ensino e da aprendizagem, de como se faz para ensinar algo a alguém. Quando um professor em formação inicial diz *“quando me formei em licenciatura, as cadeiras de licenciatura, elas eram as mais banais, a gente fazia assim, as sérias e depois nos últimos seis meses a gente fazia as babacas”* (Akangatu), este discurso demonstra o que foi instituído ao longo dos anos nos cursos de licenciaturas, vistos com menor valor perante os demais cursos. Em destaque para a fala da professora que ressalta a diferença das cadeiras de conhecimentos específicos, comuns também ao bacharelado, em relação às ditas didático-pedagógicas e de estágio, específicas da licenciatura.

Ainda, as narrativas nos trazem uma preocupação do docente em olhar para sua prática, como estão sendo conduzidos os processos formativos, tanto dos alunos, quanto do próprio professor, como na fala:

“A gente pensa a docência o tempo inteiro né, eu digo que precisa um feedback, mais do que isso, a gente fica refletindo o tempo inteiro a aula, a

metodologia de ensino, os alunos, por ser um curso de licenciatura também, tem o questionamento das diferentes metodologias de ensino, as didáticas, a gente fica se questionando se realmente isso funciona” (Apeiara).

Com isso, nos questionamos, afinal, onde e em que momento é possível ressignificar essas práticas excludentes e dicotômicas da formação do professor? Se ele passou por experiências assim, como poderá trabalhar com seus alunos algo diferente daquilo que ele mesmo construiu acerca do ser professor? O professor formador das licenciaturas tem um compromisso com essa complexidade que é ensinar a ensinar, e a fazer seu aluno perceber a importância das disciplinas tidas como “babacas”, se isso é possível.

A partir disso, entendemos que uma das saídas para o professor formador das licenciaturas pensar algo diferente do que está posto é com o exercício de olhar para seus próprios processos formativos, na tentativa de ressignificar sua prática em sala de aula.

Pensar a formação por este viés nos permite olhar para as diferentes etapas e meios do nosso percurso formativo de maneira crítica, nos colocando como protagonistas e trazendo para nós a responsabilidade de mudança do que vivenciamos, pois “o primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se no momento em que prestamos atenção ao que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença” (JOSSO, 2002, p. 54).

Olhar as experiências como lugar de aprendizagem, a partir de compreender-se a si próprio e observar no que elas foram formadoras, esta é a contribuição trazida pela autora acima citada e que vêm a somar para a discussão da profissão docente. Indo ao encontro do que aparece na fala:

“Essa ideia da aprendizagem docente, acho que ela pra mim, eu vejo isso assim como uma coisa quase que inevitável e contínua, né, essa ideia, eu gosto muito de pensar essa ideia de que um grande espaço da nossa formação docente é a nossa docência cotidiana, da nossa docência de todo dia, esse é o lugar onde to aprendendo sempre, claro que daí a gente volta para o que a gente tava falando antes, quer dizer, é a reflexão também que me faz acho que aprender e reconhecer minha aprendizagem, porque acho que é muito fácil entrar num processo de docência automático, uma coisa autônoma que você entra, que você tem o seu método, que você entra na aula, faz a chamada e aí você tem seu cronograma de trabalho, das suas quinze aulas e aí você vai seguindo esse cronograma, é muito fácil, as vezes a gente seguir um protocolo e pensar que isso tá garantindo a nossa aprendizagem docente, e eu acho que sim, é importante isso, mas ao final do trabalho eu acho sempre importante a gente olhar pra trás, tentar olhar pra trás pelo menos né, então penso que esse espaço de aprendizagem da

docência se dá também pela possibilidade de reflexão da e pela autorreflexão, como eu consigo enxergar de fato o que eu to fazendo, e se aquilo que eu penso que fiz dialoga com o que os alunos pensam que eu fiz, né” (Aram).

Mas, o que é necessário para que o professor ressignifique seus processos formativos, se suas experiências anteriores não bastam? Neste sentido, somando ao que já vínhamos pensando, temos as contribuições de formação trazidas por Ferry (2004), que entende a formação de professores implicando conhecer os dispositivos que nela atuam. Estes podem ser entendidos como mediadores, pois, segundo Ferry (2004, p. 53), a formação nos remete à ideia de ter uma forma, ou seja, “ponerse en forma” alguém que é responsável pelo seu próprio processo formativo, o indivíduo que encontra sua forma.

Segundo o autor, a ideia de que parte do indivíduo sua formação está relacionada com a dinâmica de desenvolvimento pessoal, em que ocorre a partir dos dispositivos, que podem ser mediadores humanos, como os professores, atravessamentos na vida e a relação com os outros. A formação existe somente após a realização do trabalho sobre si mesmo, sendo para isso necessário condições de lugar, de tempo e de relação com a realidade.

A questão trazida aqui a respeito do lugar para ocorrer a formação é diferente à ideia do professor formar-se fazendo, na prática. Assim, na sala de aula, o professor trabalha para os alunos, não se forma. A formação vai acontecer somente na reflexão após o que tem feito num trabalho sobre si mesmo. “Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación” (FERRY, 2004, p. 56).

A relação com a realidade está relacionada com a distância que se estabelece com esta. Neste sentido é necessário esse movimento para representá-la, ou seja, apresentar outra vez a realidade, sendo esta postura tida como preparação para a profissão, uma parte importante da formação.

Então, para que o indivíduo se forme, precisa partir dele mesmo este movimento. Neste sentido, o autor defende que não nos formamos fazendo. A experiência em si, de um trabalho não é formadora, e sim, a partir da reflexão, na tentativa de compreender, tendo um tempo e um espaço para este exercício de olhar para si mesmo.

Assim, a mediação é capaz de mobilizar os saberes da pessoa, que por sua vez funcionam como meio para que ela possa processar a sua formação, que pode se dar de muitos modos e em diferentes momentos, como em leituras, cursos, grupos de pesquisas, grupos de estudos, dentre outros. Como nos traz:

Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, lá relación con los otros...Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo (FERRY, 2004, p. 55).

Essa mediação trazida pelo autor também é chamada pelo mesmo de dispositivo, que muitas vezes é confundido com formação. Os programas, o currículo, os conteúdos, todos são suportes para que ocorra a formação. Defende que por isso comumente se diz que os alunos recebem uma boa formação, sendo esta confundida com os dispositivos. “cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación. Pero esto no es la formación” (FERRY, 2004, p. 53).

Portanto, quando o autor defende que o indivíduo se forma, que nada forma o outro é no sentido de que ele precisa de todas as condições acima citadas para que realmente ocorra sua formação, assumindo esta como um processo pessoal.

A outra questão que aparece forte nas falas é uma discussão do trabalho docente, de como realmente o professor consegue dar sua aula, de que maneira atinge os objetivos de ensino e a aprendizagem dos alunos. Como também a importância do exercício constante de refletir sua própria prática, a cada aula.

Para tanto, temos as reflexões acerca do papel da didática na docência universitária, uma área um tanto esquecida nos cursos de licenciaturas, mas que tem uma contribuição importante também para pensarmos a formação. Se formos pegar a gênese histórica da didática, esta é uma área da Pedagogia que tinha por objeto de estudo o ensino, termo conhecido desde a Grécia, que significava a ação de ensinar presente nas relações entre os jovens e os mais velhos e demais espaços sociais e públicos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A partir de então, a didática teve variadas vertentes, de acordo com os referenciais de cada época, sendo um campo que se resumiria no desenvolvimento de novas técnicas de ensinar, tendo o ensino como a aplicação destas nas variadas

situações, fazendo com isso, surgir um novo paradigma didático a cada uma destas necessidades.

Ainda, quando é pensada nos cursos de licenciaturas, estes são impregnados por uma didática instrumental que passa a ser desejada pelos alunos, ansiosos por encontrar uma receita, com uma técnica e um método capaz de dar conta de uma turma de estudantes, independentemente de suas condições subjetivas e objetivas.

Para entender toda esta complexidade e as contribuições da didática atual para a formação do docente universitário, as autoras acima citadas desenvolvem pesquisas nas instituições de ensino superior e trazem importantes reflexões em seus estudos, que vão de encontro aos professores formadores do nosso estudo quando dizem que:

(...) eu acho sempre importante a gente olhar pra trás (...), (...) como eu consigo enxergar de fato o que eu to fazendo, e se aquilo que eu penso que fiz dialoga com o que os alunos pensam que eu fiz, né” (Aram).

(...) muitas vezes aquilo que você planeja para uma aula não acontece, os alunos estão em outra sintonia, pensando em coisas que aconteceram e que não tem nada a ver com a tua aula, aí preciso parar e ouvi-los (Eté).

Estas questões reforçam a ideia de que precisamos de um tempo e um espaço para que possamos refletir sobre nossa prática, e nosso fazer cotidiano da sala de aula se torna inspirador, como também precisamos construir espaços coletivos de trocas, indo ao encontro de que:

Valorizando a preocupação dos professores do ensino superior com o exercício de suas atividades de ensinar, as pesquisas têm se situado no contexto de experiências e de programas de formação contínua em universidades. Partindo das necessidades coletivamente detectadas, busca deixar os professores em condições de reelaborar seus saberes, adquiridos em sua experiência de professor e de aluno e por eles considerados inicialmente como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. O alargamento intencional da compreensão do processo de se construir continuamente como professor, do processo coletivo e do aluno como parceiro é elemento essencial à reflexão dos docentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 58).

Neste sentido, estes espaços estão sendo instituídos como programas de formação contínua, permitindo aos seus docentes trocas com seus pares acerca de seus saberes e fazeres cotidianos da sala de aula, enriquecendo com isso, sua formação.

Estes programas de formação são pensados para todos os docentes dos cursos de graduação, pois trabalham com as questões da docência. Historicamente,

as questões da formação do sujeito ficaram restritas às mais variadas competências ao longo dos tempos, respondendo as políticas públicas que foram pensadas para darem conta das exigências da sociedade de cada época.

Para a realização deste trabalho, temos como aporte teórico as questões do desenvolvimento profissional docente, que ultrapassa a concepção de domínio de conhecimentos necessários e técnicas para a atividade de ensino, sendo que, o que determina sua qualidade é a atividade realizada na formação corresponder às necessidades do professor, ou seja, partir dos anseios, dificuldades, dúvidas, enfim, questões inerentes ao cotidiano dos docentes.

Para tanto, faz-se necessário pensar a formação do docente universitário por um viés mais amplo, pelas próprias características da profissão, por ser, muitas vezes, alicerçada na experiência e no exercício das suas funções. Entendendo a formação contínua e sistemática, que não se esgota ao término de um curso ou disciplina, muitos autores estão substituindo a palavra formação por desenvolvimento profissional.

Esta definição entende uma formação crítica, diferente da que se pensava, que os conhecimentos adquiridos na formação inicial, juntamente com a experiência como fonte de aprendizagem na prática seriam suficientes para o exercício da profissão docente. Com isso:

O conceito de desenvolvimento profissional amplia o entendimento de formação contínua e aperfeiçoamento profissional na medida em que este considera e valoriza o caráter contextual e organizacional do processo, direcionando a formação para uma mudança da prática educativa (MARCELO; PRYJMA, 2013, p. 43-44).

Assim, com esta ideia ampla, o olhar se volta para as questões organizacionais e uma maior preocupação com o transcorrer da carreira docente, em que o professor participa das mais variadas atividades que permitam a revisão e análise de sua prática, com vistas ao aperfeiçoamento e a retomada do compromisso com sua profissão.

Para tanto, quando questionados acerca do desenvolvimento profissional docente, os professores formadores do nosso estudo tem opiniões distintas, mas que se complementam, pois enquanto uns acham que precisa partir da instituição a oferta de cursos e programas, outros acham que cabe a cada professor buscar o

aperfeiçoamento daquilo que acha que lhe falta, mas a ideia muito atrelada à parte mais técnica de seus fazeres e saberes.

Estas questões aparecem nas narrativas, quando dizem:

(...) não tem uma política de desenvolvimento docente na universidade, né, a ideia de formação continuada (...) pra universidade nós não pensamos em refinar estas técnicas. Não tem este espaço profissional. E eu acho que falta assim muito investimento na formação de docentes (Akangatu).

(...) Eu entendo esta questão do desenvolvimento profissional docente como uma coisa que deve ser pensada pela universidade, precisam criar programas, cursos, debates, tudo pra melhorar a formação dos seus docentes (Apoema).

A partir disso podemos perceber o entendimento de que, para estes professores, a instituição tem uma responsabilidade em pensar o desenvolvimento profissional de seus docentes, como já vem acontecendo em várias universidades que têm pensado alternativas e criado espaços para isso.

O desafio que as instituições enfrentam, talvez seja a variedade de cursos e, conseqüentemente, de distintas áreas de formações iniciais de seus professores formadores. Partindo da premissa de que é imprescindível a troca entre seus pares, a organização destes espaços e momentos é dificultada, mas não os tornam impossíveis, sendo que temos em diversas instituições cursos organizados com oficinas temáticas que abarcam a multiplicidade existente na academia.

Porém, concordamos com Zabalza (2004), quando traz que os professores universitários, muitas vezes, resistem aos modelos centralizadores das instituições e empresas, as quais pensam e determinam os objetivos da formação, através da gestão. Isto ocorre em função de os docentes terem alta qualificação e serem individualistas no trabalho, dificultando, assim, a influência sobre eles. Ainda, soma-se a estas, a democratização do funcionamento da universidade e o reconhecimento dos professores da capacidade pessoal com a tomada de decisões, sem serem apenas executores das decisões de outros. Neste sentido:

Essas considerações fazem-nos retomar o dilema do “institucional *versus* o individual” nos processos de formação. É claro que as coisas não funcionam quando os processos se concentram demais em um ou em outro pólo: nem aos modelos votados aos indivíduos, predominantes até agora, funcionaram bem; nem teriam muita possibilidade de fazê-lo os sistemas formativos obrigatórios e impostos pela direção das universidades. Conclui-se, então, que o “individual e institucional” devem estar em sintonia (ZABALZA, 2004, p. 167-168).

Estas questões trazidas vêm ao encontro do que os professores formadores do nosso estudo ressaltam nas narrativas, um misto de pensarem o desenvolvimento profissional como resultado de programas ofertados pela instituição, como também oriundos de seus próprios anseios e necessidades de formação, muitas específicas de cada área a qual são oriundos. Como nos apontam nas falas:

O desenvolvimento profissional docente como eu entendo assim, quando eu entrei na universidade, ninguém te prepara para o funcionalismo público, quando a gente chega aqui, tem cargos de gestão, tem comissões que tu tem que fazer parte, e que as vezes tu não ta preparado, então tu vai ter que buscar material, tu vai ter que ler muito, tu vai ter que perguntar para as pessoas que já passaram por isso, pra ti poder tomar tuas decisões, além de que a universidade oferece sim, muitos cursos, até de tecnologia, pra power point, o prezi, línguas estrangeiras, outros cursos de gestão, mas não específicos de cada área, mas o desenvolvimento profissional docente é importante e nesse sentido eu acho que a universidade federal ela contempla muitas áreas assim (Apeiara).

Eu acho que no campo do teatro, né, talvez isso seja possível em outras disciplinas, não sei, mas no campo do teatro, que é uma disciplina de caráter muito prático, eu não acredito naquele professor que vá para a sala de aula e não sabe fazer aquilo que ele ta tentando ensinar, pra mim então essa é a primeira questão quando eu penso em desenvolvimento profissional docente em teatro é aquilo que é o metiê teatral, né, então pra mim essa ideia de desenvolvimento profissional passa por desenvolver a formação artística desse professor, né, isso pra mim é fundamental. E claro, dentro disso, por entender que a arte, ela, eu não consigo desvincular a ideia de fazer artístico, de aprendizagem artística, sem a ideia, de uma ideia pedagógica, intrínseca a parte artística, né fazer arte, pra mim, é sempre um processo pedagógico (Aram).

Penso ser fundamental na vida de qualquer profissional, mas pensando na carreira do professor, é importante você atualizar-se, estar conectado com o que o mundo vem passando, com o que os alunos, os diferentes sujeitos alunos trazem pra sala de aula e a maneira de como você conecta tudo isso com sua área de conhecimento, ou seja, você, estar em busca permanente de saber, de auto crítica, de pensar o contexto, ligar com tua área de conhecimento, pensar sempre esta questão assim, a realidade onde vivo, os sujeitos que convivem comigo, e aquilo que estou estudando, no sentido de constante aperfeiçoamento. Na universidade a formação continuada, dentro da nossa área, de artes, que é recente, e falo da dança, que é uma das últimas artes a chegar na universidade, sim, há uma fome constante de atualização, de conexão com outras áreas, até porque a gente ainda está em vias de estruturar-se como área de conhecimento, então isso ímpeto é muito forte, então atualizar-se e conectar-se com outras áreas eu vejo muito forte isso (Amanajé).

Eu acho que o desenvolvimento profissional docente ele está muito ligado ao professor saber o que lhe falta, se percebe que precisa melhorar em tal área, ele vai buscar fazer isso (...) e sempre é preciso estar refletindo sobre suas aulas, o que está precisando aperfeiçoar naquilo que você faz (Eté).

Com estas narrativas, podemos perceber que todos entendem a importância do desenvolvimento profissional do professor, só não têm bem claro qual o melhor caminho, pelas próprias demandas e necessidades de formação surgirem da reflexão individual de suas próprias práticas cotidianas em sala de aula.

A complexidade que permeia as demandas da pedagogia universitária tem sido alvo de preocupação e objetivo de variadas pesquisas, que têm formado uma rede de pesquisadores comprometidos em entender este cenário para propor reflexões e ações para a melhoria da qualidade da formação, tanto dos professores formadores quanto dos alunos em formação.

No sul do Brasil contamos com a vasta produção da RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, que tem por objetivo configurar e fomentar a educação superior como campo de produção de pesquisa e de ensino no âmbito das instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul (MOROSINI, 2003).

Na época da criação da rede, em meados dos anos 2000, a educação superior no Brasil era objeto de poucos pesquisadores. Com as novas demandas sentidas pelos docentes nas universidades em relação as mudanças no mercado de trabalho, com as novas tecnologias. A necessidade de formar os jovens com competências para suprir estas demandas, aliadas as dimensões éticas e de responsabilidade social, bem como as questões das políticas internas das instituições, todos estes aspectos invadem o cotidiano dos professores formadores, ressaltando a necessidade da criação de redes para reflexões aprofundadas das temáticas emergentes.

Assim, a rede tem por objetivos também, clarificar a produção no campo de conhecimento através do mapeamento da produção acadêmica sobre educação superior, como também desenvolver condições de produção e consolidar a rede de pesquisadores na área.

A partir disto, variadas pesquisas foram realizadas em diferentes instituições de ensino superior, cada uma com uma dimensão diferente, abarcando, assim, a complexidade existente neste nível de ensino. Mas, como podemos perceber nas narrativas dos professores do nosso estudo, as demandas deste cenário ainda continuam presentes, pois a cada dia surgem diferentes questões a serem investigadas e pensadas acerca do ser professor.

Olhar para esta produção nos faz perceber que as pesquisas ainda esbarram em uma questão muito antiga, alvo de preocupações e reflexões já nos primeiros estudos, que são os saberes pedagógicos. Onde, afinal, os professores encontram lugar para desenvolverem estes conhecimentos, cruciais para a efetivação do ensino e aprendizagem?

Ao buscarmos saber nas universidades, como vem acontecendo a oferta da formação para seus docentes se acontecem em formato de cursos, palestras de curto prazo ou em programas em longo prazo, vemos as duas coisas acontecendo. Estão atreladas as políticas institucionais e funcionam conforme determinações destas, algumas focam nos processos de ensino e aprendizagem, com as questões didático-pedagógicas e teórico-metodológicas e outras são trazidas pelos próprios docentes de cada área, com fóruns temáticos acerca das áreas do conhecimento dos diversos cursos de graduação.

Os anseios pela formação são muito próprios de cada docente, como podemos perceber na fala: *“outro aspecto importante pra formação do docente dentro da universidade é não olhar só para as ações dentro da universidade, olhar pra fora, porque é onde ele vai atuar profissionalmente, né, acho que é um pouco disso”* (Aram). Neste caso, há uma preocupação com o mercado de trabalho, o professor estar atento também, às demandas do próprio local de trabalho dos futuros profissionais, indo ao encontro de que:

Assim, as novas modalidades de formação foram girando em torno dos eixos básicos: a ideia da *reflexão* sobre a prática, ou, o que resulta no mesmo, a revisão sistemática do próprio exercício profissional através de diversos sistemas de observação e avaliação e a *vinculação entre teoria e prática profissional real* ou conexão entre o mundo da teoria próprio da formação universitária e os cenários reais de trabalho (a formação através do trabalho, diversas fórmulas de práticas em empresas, etc.) (ZABALZA, 2004, p. 166).

Com isso, em muitos cursos, como no caso das licenciaturas, este olhar para além da própria universidade, para o local de efetivação do trabalho do futuro professor se torna importante, o faz rever também suas próprias práticas de formação com esses alunos, criando estratégias para registro e posterior análise de suas aulas, pois *“parte-se da ideia de que à medida que nós, professores, tomamos consciências das nossas ações, melhor será nossa condição para superá-las”* (ZABALZA, 2004).

Neste sentido, ao pensarmos os espaços para o desenvolvimento profissional do docente universitário, percebemos o quanto é difícil encontrar a melhor maneira de organização, ou uma proposta que abarque todo o leque de necessidades. É muito difícil conseguir que o professor, com seu histórico de trabalho individual entenda a importância destes espaços coletivos de trocas entre seus pares, e que culmine, ainda, com as temáticas de seu interesse. Para tanto, corroboramos da ideia de que:

Tentando encontrar relações com a formação de professores de âmbito formal, é preciso especificar que também aqui se pode utilizar o conceito de *grupo de incidência*, ao qual já anteriormente nos referimos quando apontamos as diferenças que existem entre os professores em função da sua idade, etapa de desenvolvimento cognitivo, motivação, expectativas, percurso profissional, etc. o desenvolvimento profissional do professor, já antes o referimos, implica acomodar os objetivos de desenvolvimento às necessidades de formação que podem ser individuais, de grupo ou de sistemas (MARCELO GARCIA, 1995, p. 260).

Com isso, estas reflexões já vêm ocorrendo, como nos traz os autores acima citados, demonstrando que o desenvolvimento profissional docente pode ser visto e pensado por vários ângulos, não tendo apenas um tipo de organização ou motivação. A partir da tomada de consciência dos docentes sobre suas necessidades, tanto pessoais como também as demandas institucionais, é criada uma proposta de formação.

Como um processo lento e contínuo, tornar-se professor é uma construção ao longo da trajetória histórica profissional de cada um. O desenvolvimento profissional, neste sentido, é composto pelo conjunto das histórias pessoais, atividades formais e informais, ampliando o entendimento de formação contínua, por valorizar o contexto dos processos formativos. O que pudemos constatar com esta pesquisa é que precisa existir um equilíbrio ou uma preocupação em abarcar tanto as necessidades individuais de cada docente com as demandas da própria instituição. De uma maneira geral, os resultados dos programas e cursos de desenvolvimento profissional dos professores tem culminado no fortalecimento da profissionalização e na identidade docente.

6 PROFISSÃO PROFESSOR: CONSTRUINDO A PROFESSORALIDADE⁶

Mas, e no contexto da nossa pesquisa, o que os professores formadores das licenciaturas, com forte influência da formação de área têm a dizer sobre sua profissão? Como se percebem ao se auto definirem, se como dançarinos, sociólogos, atores ou como professores? E isso influenciaria no desenvolvimento do seu trabalho, já que falamos de uma profissão?

Para esta reflexão corroboramos com os estudos de Nóvoa (1995), em que este traz uma explanação histórica da profissionalização docente, chamando a atenção da importância do conhecimento do processo histórico da profissão para entendimento dos problemas no presente.

Segundo o autor, a profissão docente tem origem no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em congregações docentes, foram configurando progressivamente um corpo de saberes e técnicas, valores e normas específicos da profissão. Mais adiante, houve a troca do controle da igreja sobre os professores, para a tutela do Estado, sendo a função docente desenvolvida de forma subsidiária e não especializada, resultando em uma ocupação secundária de leigos das mais variadas origens ou religiosos.

A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem licença⁷, concedida aos sujeitos que preencham as condições, através de um exame, sendo este fato, decisivo no processo de profissionalização da atividade docente, definindo o perfil e servindo de base para o recrutamento dos professores, delineando, assim, a carreira docente.

Também, temos as lutas travadas nos séculos XIX e XX, com as escolas normais, representando uma conquista importante do professorado e estando na origem de uma mudança sociológica do corpo docente, em que:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos

⁶ Professoralidade, termo cunhado por Marcos Vilella Pereira (1996), por ocasião da sua tese de doutorado. Define o termo como ser professor é uma marca que se produz no sujeito, sendo a formação uma busca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo.

⁷ A referência é tomada de Antônio Nóvoa, pesquisador da história da profissão docente da Universidade de Lisboa, Portugal, isto para mostrar a criação de ideia de profissão, mesmo se tratando de professores da escola básica.

conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1995, p. 18).

Neste sentido, os professores são investidos de um poder simbólico, por serem protagonistas da crença generalizada nas potencialidades da escola, e a profissão exerce-se a partir da adesão coletiva a um conjunto de normas e valores.

Foi uma fase importante da profissão docente, pela resposta positiva da sociedade em relação ao seu trabalho. Nasce, com isso, a necessidade de uma identidade profissional, a partir de modelos associativos da época, com histórico de poucos consensos e muitas divisões. Por isso, “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos” (NÓVOA, 1995, p. 21).

Porém, o autor em sua obra trata especificamente da formação de professores da Educação Básica, não se refere aos professores universitários, mas, se nossa intenção é pensarmos como se instituiu o que é ser professor, como a sociedade entende esse sujeito, como ele mesmo se vê na sua vida e na sua profissão, podemos pensar que esses sentidos e significados são construídos ao longo de toda a sua vida.

Neste sentido, a sociedade categoriza os indivíduos, ao denominar a profissão, e determina suas atribuições de cada cargo, ou seja, são construções da própria sociedade, diante das necessidades de cada época:

Dessa forma, a profissionalização é um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder (CUNHA, 1999, p. 132).

E, conseqüentemente essas determinações são interiorizadas pelos sujeitos, que mesmo antes de entrarem na profissão, já têm instituído uma ideia das dificuldades, da desvalorização social e financeira⁸, da precariedade das condições do espaço físico das escolas, ou seja, como a sociedade determina a profissão professor. Indo ao encontro de que “a instituição produz indivíduos conforme suas

⁸ Mesmo considerando que a profissão docente demanda uma valorização social e financeira, a história da docência mostra que no país ainda não alcançamos essa exigência. Tratando-se do professor universitário, há um reconhecimento e um lugar simbólico diferenciado na sociedade brasileira.

normas, e estes indivíduos, dada sua construção, não apenas são capazes de, mas obrigados a, reproduzir a instituição” (CASTORIADIS, 1987).

A partir da construção da profissão docente, diferentes nomenclaturas foram sendo atribuídas, sendo uma delas a professoralidade, entendida como o processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que ele reconstrói sua prática educativa (OLIVEIRA, 2003).

Porém, parece que esta professoralidade vem sendo esquecida ou vem se distanciando do entendimento do ser professor universitário. Mais uma vez recorreremos e compartilhamos das ideias de Zabalza (2004), quando este traz importantes reflexões acerca desta temática, enfatizando que os docentes universitários tendem a construir suas identidades profissionais em torno das atividades produtivas que geram mérito acadêmico, que rendem benefícios econômicos e profissionais e da produção científica.

Quando questionados sobre sua profissão, os docentes são contraditórios em relação aos parâmetros de identidade socioprofissional, levando a se auto definirem mais sob o âmbito científico, como matemáticos, biólogos, médicos, do que como professores destas áreas. Estes aspectos são ressaltados quando os congressos que frequentam, os colegas com que se relacionam, as conversas profissionais que mantêm são mais relacionados às especialidades científicas do que em suas atividades docentes. Estas características aparecem quando os professores formadores do nosso estudo são questionados sobre sua escolha profissional e dizem que:

Bom, eu brinco que eu sou suspeita de falar porque eu fiz minha escolha profissional muito antes de ter consciência, né, eu tinha 3 anos de idade quando eu assisti pela primeira vez um bale clássico, que era O lago dos cisnes e eu disse pra minha mãe que eu queria fazer balé e não só o balé, eu queria dançar todos os tipos de danças que tinham na época, mas era muito pequena, então não tinha consciência (Apeiara).

A gente sabe que viver de arte é desafiador, talvez até mais que outras profissões que estão mais em evidência, que a gente sabe que são mais rentáveis, digamos assim, a carreira artística tem isso assim, ao mesmo tempo que tem o desafio que a gente ouve falar do fantasma de viver como artista, tem a paixão que move, no sentido de acreditar que é isso que me satisfaz, é isso que me realiza, e comigo não foi diferente, quando adolescente, jovem, de imaginar que olhar pro futuro profissional e pensar será que vou conseguir viver disso, vou me realizar, ser feliz, no sentido de fazer o que gosto mas também gerir meu sustento, como ser humano, nesta sociedade (Amanajé).

Quando falam sobre suas escolhas nem percebem que nem sequer falaram sobre serem professores, citam antes, que são artistas, bailarinos, demonstrando que a escolha pela docência fica em segundo plano, como uma segunda profissão, que talvez não foi a escolhida por eles mas que acabaram exercendo em função da oportunidade de trabalho e como consequência da primeira, indo ao encontro de que:

Um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma *identidade profissional indefinida*. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, à princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência (ZABALA, 2004, p. 107).

Aliada a estas questões está a de que os professores formadores da nossa pesquisa são das licenciaturas, tendo um compromisso maior ainda com a formação da sua identidade, como também dos seus alunos, futuros professores.

Ainda, temos, além da supervalorização dos conhecimentos específicos de cada área, a pesquisa como grande concorrente que acarreta na desvalorização do ensino e da docência, como percebemos na narrativa:

E agora, claro que universidade, cada uma tem o seu processo e tem processo histórico né, e ela também lembra a formação das licenciaturas, ela previu toda uma lógica, por exemplo, de construir uma nova formação de professores, mas ela, dessa última leva que é de onde, quando meu curso foi criado, o curso de licenciatura, ela não construiu professores formadores, né, ela pensou num curso, num curso de professores que na nossa área não eram professores formadores de professores, eles são, nós somos na verdade pesquisadores, acho que um pouco isso (Akangatu).

Então o que a gente tem é mais um pedacinho do mercado de trabalho que acaba sendo uma coisa mesquinha e a sociologia eu tenho muito claro que é muito possível você abordar questões sociológicas na história, na filosofia, eu acho que a sociologia não é direcionada pro segundo grau, ela é uma reflexão mais complexa que ela deveria ser reservada ao terceiro grau, pra pesquisa (Akangatu).

Nestas falas podemos entender que há uma grande concorrência com a identificação dos docentes entre suas áreas específicas de origem de formação e a docência, da pesquisa com a docência, levando, muitas vezes, no enfraquecimento do grupo como categoria profissional. Atrélada a isto está uma das características principais da universidade, o desenvolvimento do trabalho docente de forma individual, acarretando, também, na dificuldade de trabalhar em equipe, nas trocas

com seus pares e na construção de uma identidade profissional docente. Esta indefinição do ser professor acaba fragmentada, indo ao encontro de que:

A consequência está em o ensino ser considerado apenas como uma atividade de transmissão de conhecimentos produzidos nos diferentes domínios e, portanto, uma atividade secundária. Essa cultura de dissociação e desvalorização do ensino/docência em relação à pesquisa, que permeia o interior da academia, pode impedir os professores de se conscientizarem que são, ao mesmo tempo, responsáveis por suas trajetórias formativas e de seus alunos. Não se trata, contudo, de uma função em detrimento de outra, e sim, de integrá-las à prática educativa (ISAIA; BOLZAN, 2005, p. 4).

As reflexões trazidas pelas autoras, de suas pesquisas anteriores, corroboram com as narrativas dos professores formadores do nosso estudo, pois estes ora se definem como artistas, sociólogos, dançarinos e deixam a docência em segundo plano, como também, por vezes se acham mais pesquisadores do que professores, evidenciando a fragilidade da construção de suas identidades como docentes e a fragilidade da função de formadores de professores das licenciaturas.

Assim, como protagonistas do nosso estudo, os professores formadores das licenciaturas são peça fundamental para se pensar o desenvolvimento da docência universitária e a universidade como instituição formativa. Como agentes da formação, docentes de diversas especialidades desenvolvem na universidade suas atividades profissionais.

Neste sentido, são os mais variados componentes que definem a ação do docente, sendo a dimensão profissional a que destacamos para reflexão. Conceber a docência como profissão está relacionado com a construção da identidade profissional do professor, não no sentido de algo estanque e fixo, que não se modifica, mas na maneira de como se auto definem, se como especialista de alguma área, como advogado, médico, engenheiro, ou como professores. Indo ao encontro de que:

No entanto, quando se apresenta o exercício da docência como uma atividade profissional, estamos considerando, no mesmo nível, a sua prática (que tem seus conhecimentos e suas condições específicas) e o domínio científico da própria especialidade. Como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos. Ela requer uma preparação específica para seu exercício. Como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções (ZABALZA, 2004, p. 108).

Assim, entendendo a docência como profissão, o desempenho de suas funções por parte dos professores requer conhecimentos específicos, que para além

das competências das suas áreas de formação inicial, necessitam a aquisição de habilidades vinculadas à atividade docente, como temos na fala:

A gente pensa a docência o tempo inteiro né, eu digo que precisa um feedback, mais do que isso, a gente fica refletindo o tempo inteiro a aula, a metodologia de ensino, os alunos, por ser um curso de licenciatura também, tem o questionamento das diferentes metodologias de ensino, as didáticas, a gente fica se questionando se realmente isso funciona (Apeiara).

Ainda, outra característica da profissão docente diz respeito ao professor ter uma função formativa, visto que precisa ensinar aos sujeitos, atentando para o modo como aprendem o que querem ensinar-lhes. Como também as expectativas com relação ao professor se modificam, e cada vez mais a exigência é de uma formação polivalente, centrada na capacidade de adaptação a diversas situações e na resolução de problemas. Corroborando com a narrativa:

(...) a gente precisa estar sempre lendo, estudando e trazendo novidades, produzindo conhecimento e se deparando com uma realidade que, às vezes, é muito diferente da teoria, e trazer a teoria pra prática esbarra né, nesses muitos desafios, tem que saber motivar os alunos, como professor, para que ele queira continuar, para ele ser um bom profissional, pra que ele entenda que ele não tem que apenas reproduzir modelos, que ele tem que criar outras formas, outras metodologias de trabalho, de estudo (Apeiara).

Esta característica da exigência de uma formação polivalente precisa ser centrada mais na aprendizagem, e menos no ensino, e ao invés de apenas especialistas que conhecem bem um tema, sabendo explica-lo, um docente comprometido com a formação e a aprendizagem de seus estudantes. É o que Zabalza (2004) chama de “dupla competência”, que é a competência científica, da qual o professor é conhecedor do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, com o docente compromissado em conseguir com que o aluno assimile este conhecimento ensinado.

Neste contexto, nosso olhar se volta para os diferentes cursos da universidade, mas principalmente para as licenciaturas, em que o compromisso com a aprendizagem é ou deveria ser o foco principal, indo ao encontro de que:

A pedagogia universitária precisa ainda ser desdobrada em sua aplicabilidade às práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes cursos, assumindo que ensinar a aprender uma profissão exige competências, habilidades e atitudes diferenciadas daquelas que o profissional desenvolveu em seu perfil profissiográfico inicial e que lhe credenciou a ensinar essa profissão (MACIEL, 2009, p. 64).

Neste sentido, a autora chama a atenção para as especificidades da função docente, diferentes daquelas que, na maioria das vezes, são oriundas da formação inicial em alguma área específica. Para tanto, é necessário que esta problemática da docência universitária evolua para a construção de uma pedagogia universitária que abrange toda a multiplicidade envolvida no processo de ensinar e aprender.

O processo de formação pressupõe trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens, várias relações. Acessar o modo como cada sujeito vai se formando é considerar sua singularidade e sua história, atendo-se ao modo singular como age, reage e interage com/nos contextos. Nessa perspectiva, percursos de vida e de formação tornam-se sinônimos.

Indo ao encontro com a afirmativa de Imbernón (2000), que defende a relação entre espaços de formação e a necessidade de reconstrução das trajetórias a partir da reflexividade, como estímulo à construção de “novos mapas existenciais”. Mapas nos quais não nos reconhecemos na percepção original, conseqüentemente, impulsionando a construção de novos referenciais, possibilitando, por em evidência a forma como cada pessoa mobiliza os conhecimentos, os valores, as energias presentes na sua trajetória existencial, para ir se constituindo em constante diálogo com os contextos envolvidos.

Entender como estão organizados os tempos e espaços da formação na universidade é de grande importância, visto que, cada vez mais temos jovens professores ingressando na carreira universitária, que na maioria das vezes relatam que não possuem prática profissional na sua área específica. Esse quadro se mostra devido à exigência do grau de doutor com ênfase para a pesquisa, como requisito para entrada no magistério superior.

Neste caso, não se trata de desmerecer a pesquisa⁹ em prol do ensino, mas chamar a atenção para a importância dos estudos próprios do campo da docência, na tentativa de que esses jovens professores tenham condições de fazerem rupturas epistemológicas, se afastando de suas próprias trajetórias estudantis ao organizarem suas aulas. Pois, “o equívoco, entretanto, tem sido assumir que os saberes da pesquisa é que constituem a única base da profissão de professor” (CUNHA, 2010, p. 69).

⁹ Lógica do produtivismo que exige produtos como artigos acadêmicos publicados em revistas bem avaliadas pelo Qualis de área.

Ainda, esta questão vai além dos professores jovens ingressantes, estaria associada ao perfil de pós-graduado dos professores em geral, abarcando, assim, também os professores com maior tempo de magistério. Esta questão está evidenciada já que:

A experiência empírica vem anunciando que os percursos de formação dos alunos de graduação, tanto a nível dos currículos, como das práticas pedagógicas, raramente sofreram alteração conceitual, com o perfil pós-graduado dos professores. Se, por um lado, esses se tornaram mais competentes no domínio da pesquisa e do aprofundamento temático de sua área, bem como no desenvolvimento de significativas habilidades intelectuais, não raras vezes essa condição os afasta da necessária visão generalista e da capacidade articuladora de seu campo de conhecimento. Também se distanciam de uma interlocução com os alunos iniciantes, desejando um pressuposto conhecimento que eles ainda não têm. Aprofundam a visão formativa pelo olhar da sua especificidade e diminuem a perspectiva de conjunto e a capacidade de apreender o fenômeno na sua totalidade (CUNHA, 2010, p. 69).

Assim, se estas diferenças na formação dos alunos de graduação já aparecem nos cursos das áreas específicas, nas licenciaturas, como lugar da formação de futuros formadores, elas precisam ser constantemente repensadas e superadas.

Tendo como característica da profissão a questão das relações interpessoais, sendo que os docentes interagem o tempo todo com outros professores, alunos, como também nas instituições formativas, algumas pesquisas já demonstraram estas questões da dimensão social e dos fins e meios da docência, como nos aponta:

É importante salientar-se a natureza social da formação. Os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns. Mas, fundamentalmente, a formação não é um processo que acaba nos professores. Ela para ser efetivada precisa ir além, em direção à qualidade do ensino que os alunos recebem. Em última análise, são eles os beneficiários das atividades formativas em que os professores estão implicados ao longo do exercício docente (ISAÍÁ, 2003, p. 265).

Estas questões levantadas demonstram mais uma vez a complexidade da docência universitária, em que os professores formadores precisam estar atentos e entender suas necessidades, atender para seus próprios processos formativos, como também entender que a qualidade da formação do aluno também passa pelos seus formadores.

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

Assim, pudemos perceber com o estudo que a professoralidade está em constante construção, na medida em que o sujeito busca entender seus processos formativos e como vai se constituindo a pessoa-profissional que é ou almeja ser.

6.1 SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE: ENTRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE

Para pensarmos a formação de professores, o que constitui seus saberes, seus fazeres, partimos dos preceitos teóricos de Cornélius Castoriadis (1982), quando traz a ideia de pensarmos o sujeito como ser social, dotado de sentidos e significados constituídos a partir das significações imaginárias sociais. Para tanto, a sociedade a qual pertencemos como também tudo que nos rodeia é criação, sendo instituído tudo que está posto, e instituinte é o novo, algo que é criado a partir do que está.

Fazendo uma retrospectiva da educação no Brasil, nos deparamos com alguns “modelos de ensino” que revelam as diferentes práticas docentes de cada época, desde uma pedagogia do saber tradicional, de caráter religioso e normativo, centrado na transmissão do saber, passando pelo movimento da Escola Nova, centrado no aluno; pelo tecnicismo, voltado para preparar o aluno para as empresas e indústrias, até chegar à teoria crítica, votada para a inter-relação da educação com a sociedade, com uma diversidade de concepções e a valorização da experiência de vida, com o saber plural, crítico, interativo, fundado na práxis (THERRIEN, 1997, p. 14).

Assim, mesmo ocorrendo mudanças nas concepções, alguns traços de cada “modelo” permanecem e se misturam até hoje no saber/fazer dos professores. Sendo a Educação uma criação social, tem o peso e a influência do pensamento da sociedade de cada época, porém, mesmo quando tenta criar o novo, algumas

características permanecem e são difíceis de mudar. Talvez por isso ainda tenhamos os modelos instituídos nas estruturas das instituições de ensino, na organização e disposição dos alunos na sala de aula, como também na maneira de conduzir as aulas e a interação com os alunos, por parte de alguns professores.

Os saberes docentes, acionados pelos professores no cotidiano da sala de aula, permitem que se fale na docência como uma profissão, como um trabalho que exige um repertório de conhecimentos que precisam ser debatidos e trabalhados tanto nos cursos de formação de professores - através de estudos e debates internos à instituição formadora - como também, em ações extensivas às instituições. Nesse sentido, convém destacar que o campo de estudos conhecido como epistemologia da prática docente tem produzido uma série de reflexões significativas para que possamos pensar no trabalho docente e as respectivas exigências relacionadas à atual escola, à universidade e à sociedade como um todo.

Segundo Tardif¹⁰ (2002), a epistemologia da prática profissional se constitui num conjunto de saberes utilizados pelos professores no trabalho cotidiano com vistas ao desempenho de suas tarefas. Segundo esse autor, “seremos reconhecidos como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros... Posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum” (TARDIF, 2002, p. 244).

Entendendo que o foco principal da atividade docente, são os sujeitos e sua formação, temos que admitir que, os saberes dos professores encontram-se intimamente ligados a esse ser e ir constituindo-se pessoa e profissional. Precisamos pensar a formação dos professores para a transformação qualificada da universidade como um todo, abarcando os diferentes níveis de educação oferecidos. Indo ao encontro de Nóvoa em relação à formação de professores:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. [...] o professor é a pessoa. E, uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido, no quadro de suas histórias de vida (NÓVOA, 1992).

¹⁰ Pesquisador canadense que desenvolveu o campo chamado Sociologia das Profissões, uma tipologia de saberes necessários à docência. Mas é necessário pontuar que pensou a tipologia tendo como referência os professores das escolas de ensino básico. No Brasil, temos apropriado seus estudos ao campo do ensino superior.

É neste sentido que as falas dos professores formadores dos cursos de licenciaturas deste estudo aconteceram, em que, ao narrar sobre seus próprios processos formativos foram percebendo o que se sobressaía de importante em relação aos saberes e fazeres necessários ao exercício da docência universitária e para a formação, tanto sua, quanto dos seus alunos, futuros professores.

A partir disso, como citado anteriormente, outros estudos já constataram variados saberes necessários à profissão docente, tendo o próprio histórico da reflexão destes saberes ancorada no exercício dos professores da educação básica, sendo que alguns são compartilhados pelos docentes universitários também.

Estes diferentes saberes foram elencados por Gauthier (1998), depois por Tardif (2002), os quais compartilham as pesquisas e debates sobre esta temática. Segundo os autores, são:

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): são os saberes profissionais e trata-se do conjunto de saberes construídos nas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e da educação.

Os saberes disciplinares: são integrados à prática docente através da formação (inicial e continuada), correspondem aos diversos campos do conhecimento e encontram-se integrados nas universidades, faculdades e cursos distintos, sob a forma de disciplinas. Estes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores dos saberes.

Os saberes curriculares: estes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares, que os professores devem aprender a aplicar.

Saberes experienciais: são os que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem. São específicos, baseados em seu trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *hábitus* e de saber-fazer. Podem ser chamados também de saberes práticos.

Na nossa pesquisa em particular, nas falas dos professores formadores podemos perceber que outros tantos saberes poderiam se somar aos já existentes:

"(...) preciso de um repertório de saberes que mudam a cada semestre com os alunos que chegam, cada turma é diferente e eu preciso me reciclar para poder dar conta (...)" (Apoema).

(...) as vezes eu vejo alguns padrões, alguns modelos sendo repetidos no ensino da dança, não levando em consideração que a gente tem uns alunos que já nascem dentro de uma era digital, bombardeado de informações cotidianamente, mas entre a informação e o conhecimento há uma construção a ser feita, então eu vejo o papel da docência muito importante neste sentido pra fazer as conexões, fazer o aluno refletir, o aluno ir adiante, ele fazer a conexão com o cotidiano, ele conseguir entender a sua prática diária, entender que o pensamento hoje tem uma velocidade que é permeada pela cultura digital né, a velocidade das respostas, essas respostas curtinhas, como a gente vai fazer para o aluno ir além disso (Apeiará).

"(...) pra mim tem uma coisa muito cara na docência artística que é, eu como professor de teatro eu tenho que saber fazer, eu não acredito que eu posso ensinar teatro se eu não faço teatro. (...) e claro, dentro disso, por entender que a arte, ela, eu não consigo desvincular a ideia de fazer artístico, de aprendizagem artística, sem a ideia, de uma ideia pedagógica, intrínseca a parte artística, né fazer arte, pra mim, é sempre um processo pedagógico (Aram).

Com as narrativas, as questões trazidas pelos professores, percebemos os saberes como múltiplos, que a cada época surgem novos saberes necessários, novas nomenclaturas vão sendo criadas de acordo com cada necessidade da época. Porém, salientamos um saber que percebemos intrínseco ao ser professor, o saber pedagógico. Este, por exemplo, inclui, por parte do professor, as aprendizagens da ordem de uma sociedade digital e tecnológica, evidenciada na fala de uma das co-autoras na página anterior.

Neste caso, corroboramos com Pimenta e Anastasiou (2010); Nóvoa (1992, 2009), quando trazem importantes reflexões acerca desta temática. Historicamente na formação de professores os diversos saberes necessários à docência foram fragmentados, juntamente com as disciplinas. Geralmente são trabalhados de maneira desarticulada, em que uns se sobrepõem aos outros, dependendo do predomínio e status que adquirem na academia em cada época.

Este cenário é fruto da fragilidade de se pensar a Pedagogia como ciência, em que por diversas vezes se baseou nas demais ciências da educação, como é o caso da ciência psicológica. Neste sentido, é preciso retomar seu significado de ciência prática da prática educacional e construir os saberes pedagógicos com base nas necessidades pedagógicas reais, tornando a prática como ponto de partida e chegada.

Isto, indo ao encontro de que "trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos com base na prática social da educação. No caso da formação de professores, com base em sua prática social de ensinar" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 83).

Por este viés, não basta saber fazer, precisa ainda, saber ensinar, ou entender os conteúdos didático-pedagógicos diretamente relacionados ao campo da atividade profissional e os saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional. Esta preocupação com a formação aparece nas falas, quando dizem que "*eu não consigo desvincular a ideia de fazer artístico, de aprendizagem artística, sem a ideia, de uma ideia pedagógica, intrínseca a parte artística, né fazer arte, pra mim, é sempre um processo pedagógico*" (Aram).

Com isso, os cursos de formação docente necessitam olhar para a especificidade da formação pedagógica, que antes de refletir sobre o que vai fazer, sobre o que deve ser feito pensar o que se faz. Porém, para tanto, precisaria uma reformulação na concepção e organização dos próprios cursos, tanto de formação inicial como continuada.

No espaço da nossa universidade temos um fórum das licenciaturas que se constitui um espaço para estes enfrentamentos. Mas, sabemos que constitui-se num espaço de disputa de poder.

A partir destas reflexões podemos entender que os saberes, na formação de professores, precisam estar interligados e não fragmentados, pois eles são interdependentes. Neste sentido, juntamente com as questões do ensino, estão a da aprendizagem, que longe de ser vista de maneira dicotômica, esta relação precisa ser de complementariedade.

Ao pensar o ensino, precisa ser levado em consideração como os sujeitos aprendem, não conduzindo este processo com a reprodução de ideias alheia, nem centrada nos documentos oficiais da disciplina, tampouco em avaliações reducionistas que levam em consideração a memorização para uma prova.

Neste sentido, concordamos e reiteramos as ideias já trazidas por Nóvoa (2009) sobre o tacto pedagógico de que:

[...] quantos livros se gastaram para tentar apreender este conceito tão difícil de definir? Nele cabe esta capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, 2009, p. 30-31).

Para tanto, necessitaríamos de um olhar cuidadoso para esta relação do ensino-aprendizagem, como algo indissociável, em que a dimensão pessoal tem um peso maior, visto que, precisamos entender como os alunos aprendem, quais são suas necessidades, quem são os meus alunos e como posso ajudá-los a chegar à outra margem. Como aprendem e como posso mobilizar dispositivos.

Indo ao encontro destas premissas, temos que:

Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos (CUNHA, 2004, p. 533).

A autora acima citada vem pesquisando há tempo as questões referentes à formação no ensino superior, e também encontra em seus estudos a necessidade de novos saberes para dar conta de demandas cada vez mais complicadas. Estas se mostram difíceis de serem supridas com os saberes já elencados e discutidos pelos autores anteriormente citados, que já não estão dando conta de tamanha complexidade existente na universidade e na sociedade como um todo.

Mas, como será possível uma mudança significativa nos modelos já instituídos? De quem é a responsabilidade desta mudança? Pensando em tudo que defendemos até aqui e a tese que levantamos, a resposta seria o professor. Sim, ele deve ser o protagonista desta mudança, afinal de contas, não estamos falando da profissão dele? A questão que fica ainda é como poderá ser feito isso? Seria necessário algum outro saber que dê conta de tamanha exigência? Entendemos que sim, para tanto seria necessário um movimento instituinte, no sentido de criar novas formas de ser e estar na profissão docente, partindo dos próprios docentes e da reflexão de seus processos formativos.

Na intenção de contribuir com as discussões e com a criação de movimentos instituintes, a partir da lente do imaginário, partimos do que Nóvoa (2009) diz em um de seus escritos:

Em 1984, Ada Abraham escreveu esse belo livro, *L'enseignant est une personne*, que se tornou um símbolo de diversas correntes de investigação sobre os professores. Mas, apesar dos enormes avanços neste domínio, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de construir um conhecimento pessoal

(um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 22).

Esta reflexão feita já há algum tempo parece que carece ainda ser estudada e vem ao encontro de nossa investigação, em que, também concordamos que o sentido da profissão docente está para além do instituído técnica e cientificamente. A partir de tudo que foi exposto e pensado pelos diversos autores, pelas narrativas dos professores formadores, parece que ainda falta algo de indefinível, como nos aponta o autor.

E é exatamente este indefinível que chamamos de imaginário, que, através da imaginação criadora é capaz de permitir ao homem, enquanto ser complexo, criar novas formas de ser e estar no mundo, atribuindo novos sentidos a tudo que o cerca.

Também, indo ao encontro dos inúmeros saberes necessários ao docente, como também diante do que encontramos no nosso estudo, acrescentamos mais um, o saber sensível-criativo como uma das características necessárias ao ser professor, diante da complexidade que permeia seu cotidiano.

Se buscarmos no dicionário da língua portuguesa¹¹ encontramos a conceituação de sensível como:

Dotado de sensibilidade; que tem sentidos; suscetível aos estímulos sensoriais; **emocional**; que se deixa comover com facilidade; que sente e fica impressionado com; **empático**; que tende a compartilhar do sofrimento alheio; **solidário**; que expressa compreensão e solidariedade; **melindroso**; que se ofende facilmente; **impressionável**; que é afetado com facilidade pelas sensações externas; que expressa, capta e sente a realidade, o que existe (DICIONÁRIO ONLINE PORTUGUÊS).

Também temos criativo como: **Inovador**; que se destaca pela imaginação e pela capacidade de criar; **original**, que se define pelo aspecto ou teor inventivo e inovador: mente criativa (Dicionário Online Português).

Diante de todas estas características, temos o professor formador como o sujeito que, para desenvolver seu trabalho necessita ter esta sensibilidade, ou a capacidade de se deixar afetar pelo outro. E esse afetar no sentido de conseguir perceber o que este outro necessita, busca, almeja. Porém, entendemos que somente ser sensível ao outro não basta para a realização de um trabalho ou de

¹¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sensivel/>. Acesso em: 20 maio 2017.

uma postura que realmente consiga desenvolver um trabalho significativo de ensino-aprendizagem.

E é neste sentido que entendemos que também precisam ser criativos, para criar espaços de desenvolvimento desta capacidade criadora, que dê condições aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de ressignificarem seus modos de aprender e ensinar.

Assim, ser sensível-criativo, com as duas concepções interligadas, em que uma depende da outra e fazem uma troca mútua, compondo um saber que permite ao professor formador das licenciaturas criar espaços que desenvolvam diversos aspectos necessários para o trabalho docente, principalmente a sensibilidade deste futuro professor em perceber seus alunos e suas necessidades.

Ainda, além de sensível-criativo para com os alunos, também para com as normas e regras da instituição, numa postura constante de olhar para o que está instituído procurando sempre melhorar, propondo maneiras criativas e instituintes de pensar a educação.

Para pensarmos na constituição deste sujeito sensível buscamos aporte em outros autores que já vêm pensando por este viés. Assim, temos a tese de doutoramento de Duarte Júnior (2000), intitulada “*O sentido dos sentidos: a Educação (do) sensível*”, que defende uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo, possibilitando conhecimentos e saberes mais abrangentes. O autor traz que:

Sem dúvida, há um *saber sensível*, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para esta sabedoria primordial que deveremos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 14).

Neste sentido, o autor defende a ideia da importância do saber sensível e do conhecimento intelectual se complementarem, e da necessidade atual e urgente para uma educação do sensível, uma educação do sentimento, que denomina educação estética. Para tanto, retoma a ideia da raiz grega da palavra estética - *aisthesis*, como a capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado.

Indo ao encontro desta ideia, Hermann (2010) traz importante contribuição para pensarmos as questões postas à formação do sujeito. Aborda o conceito no sentido de *Bildung* e suas transformações através dos tempos, chegando à mesma ideia de seu caráter incontrollável pensando que ninguém pode mediá-la, sendo sempre autoeducação.

As mudanças deste conceito pela experiência hermenêutica, citada pela autora, nos faz reconhecer a pretensão de integrar a multiplicidade de experiências numa totalidade. Neste sentido, temos vestígios, e entre eles está a liberdade de experimentar a autoeducação ou autocriação de si (HERMANN, 2010, p. 120). Pela experiência, vivenciamos uma abertura, no encontro com o outro e pelo diálogo, onde a totalidade não é mais possível, pois:

O conceito de Bildung (formação), transformado pela hermenêutica, implica reconhecer a capacidade de luta do sujeito em se autoeducar, em saber que ele pode reagir para além de todas as adaptações, para além de todos os projetos de sentido que lhe são oferecidos por certos ordenamentos simbólicos e que nunca é totalmente aprendido pelos nossos esquemas conceituais – ou seja, a preservação da dimensão fundamental do conceito clássico de Bildung: a liberdade do indivíduo para determinar seu processo de formação. O que é irrevogável na formação, sua marca e vestígio mais persistente, é a ideia de que a pessoa se constitui a si mesma num vínculo com o mundo, um trabalho feito com “paciência e suavidade” – algo que a hermenêutica sabe ser próprio da aventura humana (HERMANN, 2010, p. 120).

Para tanto, este conceito baseia-se na multiplicidade de experiências que tecem o eu, e entre eles a autora traz a experiência estética como propiciadora de novas formas de concepção do conhecimento sensível-sensorial. Neste sentido, o termo estética empregado pela autora diverge do utilizado pela tradição do século XVIII, que o concebia como o estudo do belo e da arte, e sim a partir da dimensão da sensibilidade. Nesta perspectiva, algumas questões da condição humana só são visíveis, possibilitadas pelo jogo da aparência que a experiência estética proporciona.

Indo além, a autora defende o conceito de educação ético-estética, possível pela ampliação da nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo, aprimorando nossa capacidade de escolha. Assim, a partir desta ideia seria possível superar as dicotomias da modernidade, a oposição entre particular e universal, razão e sensibilidade, num movimento de complementaridade entre elas.

A partir deste viés, a contribuição para pensarmos a formação a partir da educação ético-estética, está, ainda, nela permitir que o sujeito pense em interesse, pela autocriação de si, implicando na recriação de novas leis e significados, como também, pelas regras morais herdadas, numa abertura para o outro, rompendo o caráter individualista da ética da autocriação. A tensão entre ética e estética pressupõe que uma não pode ser reduzida à outra, pois, “de nada adiantaria a convicção racional do respeito ao outro – princípio ético justificado racionalmente – se não tivéssemos sensibilidade para perceber o outro em sua singularidade” (HERMANN, 2010, p. 74).

Assim, ampliando a ideia de educação estética de Duarte Júnior (2000), Hermann (2010) nos traz a educação ético-estética, complementando ainda mais a formação do sujeito, contemplando, ainda, a capacidade de olhar, além de si, o outro através do sensível.

Nesta mesma linha, os estudos e em especial a obra *Elogio da Razão Sensível*, de Michel Maffessoli (1998), nos trazem importantes contribuições acerca do sensível, em que o autor defende a urgência de uma concepção global do homem em seu ambiente natural e social. Para tanto traz que:

Assim, ainda que isso possa causar sobressaltos a alguns, convém pôr em ação, de modo paradoxal, uma “sensibilidade intelectual” que seja capaz de dar conta da encarnação do mito em dado momento. [...] Queira-se ou não, o sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social. [...] Em suma, o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento (MAFFESOLI, 1998, p. 188).

A partir disso, corroboramos com a ideia e entendemos que Maffessoli (1998) vai além do saber sensível, da percepção e parte para uma “sensibilidade intelectual”, que seria capaz de conceber o sensível no ato de conhecimento, e, portanto, integrando este nas dimensões do ensino e da aprendizagem.

Porém, defendemos que apenas este saber sensível não basta para dar conta das demandas e questões da formação e da educação, necessitando um movimento além, que proponha outras formas de ser e estar na docência, a partir de um saber criativo.

Para pensarmos na constituição do sujeito criativo, buscamos no que diferentes autores têm trazido e como operam com este termo na educação. Neste

mesmo sentido, temos o conceito de imaginário radical e nos auxilia no entendimento da criação, em que esta aparece como categoria central,

[...] É uma *criação imaginária*, de que nem a realidade, nem a racionalidade, nem as leis do simbolismo podem explicar (é diferente se esta criação não pode “violiar” as leis do real, do racional e do simbólico), e que não tem necessidade de ser explicitada nos conceitos ou nas representações para existir, que age na prática e no fazer da sociedade considerada como sentido organizador do comportamento humano e das relações sociais independentemente de sua existência “para a consciência” desta sociedade (CASTORIADIS, 1982, p. 171).

O autor faz uma crítica ao paradigma da modernidade, da ciência moderna, que defende um mundo ordenado, obedecendo a um determinismo universal, como uma grande máquina, que rejeita a dimensão criadora ou imaginária. Em contrapartida traz o conceito da indeterminidade, o espaço da criação, onde o ser é entendido como processo aberto, como fluxo, um vir a ser.

Corroboramos da ideia de Castoriadis (1982), que defende, entre outras coisas, que o mundo da determinidade, do acabado, da repetição, precisa coexistir com o mundo do indeterminado, das significações, do novo, da criação. Apresenta-nos os conceitos de instituído e instituinte, sendo o primeiro, tudo aquilo que está posto, as normas, as leis, as maneiras que certa sociedade criou para si. O segundo é a criação, o novo, novas formas criadas, a partir das já existentes, que esta mesma sociedade recria.

Com aporte nas obras do autor supracitado, pesquisadores da educação já vêm a bastante tempo desenvolvendo suas pesquisas tendo o imaginário como subsídio para entender o ambiente educacional e os sentidos que os diferentes sujeitos lhe atribuem. A partir de sua visão plural e interdisciplinar, o imaginário permite inúmeras reflexões acerca do humano e do social. Indo ao encontro de que:

Investigar, pois, uma realidade social, pressupõe contar com um conjunto coordenado de representações, uma estrutura de sentidos, de significados que circulam entre seus membros, mediante diferentes formas de linguagem: esse conjunto é o imaginário social, como quadro cultural que matrícia a produção imaginativa do grupo (TEVES, 1992, p. 17).

Neste sentido, é necessária a criação de diferentes maneiras para conseguirmos nos aproximar dos imaginários que circulam, por sua característica complexa, precisamos estar atentos, visto que:

São formas de expressão que nos remetem ao campo do dizível e do indizível, do óbvio e do mistério, do visível e do invisível, dos sonhos e dos desejos, do conhecimento e da ação. Aprender seus sentidos significa percorrer caminhos sinuosos, na busca de “decifração” daquilo que se mostra/ocultando. Pode-se dizer que o Imaginário Social não se institui, enquanto objeto de conhecimento, de tal forma que possamos identificá-lo por procedimentos imediatos. Investigá-lo significa adentrar pelas vias da linguagens, admiti-lo como algo que se institui/instituindo sentido à vida humana (FERREIRA; EIZIRIK, 1994, p. 8).

As autoras trazem a dificuldade em fazer pesquisa pela ótica do Imaginário e conseguir apreender os sentidos que permeiam as instituições educativas, principalmente em relação a como será direcionada esta busca.

Ainda, nesta mesma perspectiva, temos a pesquisa realizada para a tese de doutoramento de Oliveira (1994), na qual realizou o estudo com adolescentes de escolas públicas de ensino médio, aproximando-se de alguns sentidos destes com relação a estudar e os significados construídos sobre a educação escolar. Pesquisa publicada pela Editora da UNIJUÍ, em 1997, e reeditada em 2005, obra intitulada Imaginário Social e Escola de Ensino Médio.

A obra traz importantes contribuições para pensarmos a partir do imaginário e do simbólico as questões da educação. Para a autora “A dimensão simbólica nos revela uma face da escola, em que estão contidos os desejos, as expectativas, os sonhos, os mitos construídos em torno da instituição a partir dos sentidos e dos significados atribuídos” (OLIVEIRA, 1997, p. 66).

A autora supracitada é coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, que vem pesquisando sob esta ótica desde 1993 e em 1997 iniciou a pesquisa interinstitucional integrada “Imagens de Professor: significações do trabalho docente” que foi realizada por três grupos de pesquisa de Universidades do interior do Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI/ Ijuí) e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Este estudo resultou no livro de mesmo nome, importante aporte teórico para pensarmos as questões da escola e da educação pelo viés das significações do trabalho dos professores.

Também, Vale (2009) traz os resultados de seu trabalho em Educação que nos auxiliam a pensar o cenário do momento. Segundo a autora, um fator importante que acomete nossas instituições é a falta de sentido, ocasionando um desinvestimento imaginário das instituições sociais, juntamente com a crise da

constituição das subjetividades. Essa perda de referências comuns está manifestada hoje nos comportamentos e nas práticas individuais e coletivas. Como também:

Repita-se ainda mais uma vez: o sujeito que se desconhece e denega sua relação com a sociedade não habita todavia apenas os escritos acadêmicos: cada vez mais correntemente ele se presentifica, na educação contemporânea, sobre a forma do professor que já não acredita poder significar sua prática, diante de um aluno a quem sequer é dada a chance de descobrir que as realidades sociais - a educação e a escolarização, entre elas - podem fazer sentido. De modo que, pela destituição imaginária, resta à educação da atualidade uma derradeira *invenção*, uma novíssima impossibilidade: aquela que é dada pelo simples fato de que já não sabemos pedir à nossa existência que ela seja fonte, para nós, daquilo que os psicanalistas denominam de “prazer psíquico”, mas que responde corretamente pela singela denominação de *sentido*, individual e coletivo (VALLE, 2009, p. 484).

A autora acima citada nos mostra de maneira clara a questão do deslocamento de sentidos das instituições na atualidade, principalmente a educação, como também individualmente, as subjetividades estão carentes de referenciais sociais para se constituírem, a partir da dimensão (re) inventiva individual e coletiva.

Seguindo no mesmo pensamento, Riffel (2017) desenvolve sua pesquisa acerca dos conceitos de Castoriadis (1982) e dedica parte dela para o conceito de criação e a relação deste com a escola e a Educação. Para tanto, traz que:

Cabe aqui podermos pensar o que é criação? A criação não é algo apenas absolutamente novo, é também algo que rompe com o velho, com o modo tradicional de construção de sentido. Então tem uma abertura permanente em relação ao que nós fomos, por isso a relação com o indeterminado. Uma relação constante com o nosso poder de imaginar [...] (RIFFEL, 2017, p. 95- 96).

A partir disso, a autora defende que cabe ao professor o papel de apresentar o conhecimento e a importância deste para o aluno. E, para isso, a criação tem papel fundamental no projeto de educação que impulse para a constituição do sujeito livre e autônomo, criando outros sentidos e significados para si e para o mundo.

Neste mesmo sentido, Teixeira Coelho (1994), já trazia importante contribuição para pensarmos a escola e a educação no geral por outro ângulo. Levantou a ideia de que a produção de significações passa por três modos de relacionamento do indivíduo e o mundo. O primeiro seria o modo de relacionamento através do sensível e do qualitativo, o segundo se daria através das coisas e

eventos, da ação física do homem sobre o mundo e do mundo sobre o homem, o modo da experiência e da experimentação. E o terceiro através de um sistema de convenções, um conjunto de abstrações que me leva do singular para o geral ou vice-versa por intermédio de operações lógicas, sendo o modo da norma e da convenção.

Fez uma analogia a estes modos à construção de uma casa, em que na base deveria estar o mais importante, ou seja, o que dá sustentação aos outros, o sensível e qualitativo. Depois viria o segundo e por último o terceiro, sendo o telhado. Defendeu que a escola e a educação concentram seus esforços e constroem a partir do telhado, não criando as condições para um ser que se construa a si mesmo.

Por esta ótica, estaria sendo excluída a quase-presença, cuja visibilidade é iminente tanto nas obras de arte quanto no procedimento científico radical. Esta quase-presença seria a armação do trajeto do indivíduo pelo mundo, com o nome de imaginário. Para entendimento deste invisível a escola e a universidade poderiam colocar a arte em lugar de destaque, para que a partir dela os sujeitos possam ver aquilo que constituem a si e aos seus trajetos no mundo. Indo ao encontro de que:

Assim é na universidade e assim é na escola. A coerência de comportamento numa e noutra é plena, e não ameaçada pelas idas incertas dos estudantes aos museus e bienais – em excursões preguiçosas que se esgotam quase sempre no jocoso sem sequer resvalarem pelo lúdico possível e, menos ainda, pela esfera do conhecimento que se abre nessas ocasiões para quem quiser ver, se tiver olho (TEIXEIRA COELHO, 1994, p. 108-109).

Assim, longe de estarem desenvolvendo o olhar para o que o cerca e os constituem, os sujeitos estão imersos em regras, normas, dando ênfase nas dimensões conteudistas de tendência positivista em que *“será possível, acaso, formar especialistas. Nunca, porém, sujeitos. E sujeitos criativos, de que o país necessita para romper o círculo de ferro da mesmice, menos ainda”* (TEIXEIRA COELHO, 1994, p. 108).

Esta afirmação do autor não poderia ser mais atual, o que não deixa de ser lamentável, pois passados tantos anos de suas palavras e de seus estudos a respeito, a escola e a universidade ainda estejam no mesmo rumo. A quase-presença, o invisível e os telhados de cabeça para baixo continuam a reinar

na educação que vivenciamos cotidianamente, deixando a certeza da necessidade de novos olhares para as mesmas questões de sempre.

Enfim, escolhemos alguns autores que têm sido a base dos estudos do Imaginário e do simbólico, em diferentes pesquisas e trabalhos, mais especificamente os engajados com as questões da escola e da Educação, olhadas a partir do sensível e da criação.

Mas, apesar do tempo que vêm sendo realizados estes estudos, nos parece que falta algo para que realmente ocorra uma mudança significativa no cenário educacional. Por mais que todos admitam que entendam a importância de pensar a Educação a partir dos sentidos que as pessoas dão a tudo que os cerca, isso não acontece de fato.

Então, nos questionamos o que estaria faltando? Quem seria responsável por começar o movimento de mudança? Por que, afinal, não vemos acontecer quase nada ou muito pouco acerca do que as diversas pesquisas acima apresentadas apontaram? E, o mais importante, como fazer?

Para nos auxiliar nestas reflexões encontramos em Barbier (2007) alguns indícios de que seria possível encontrarmos um meio de acessar os sentidos e significados que os sujeitos dão acerca de si e do mundo que os cerca. O autor defende o retorno do “sensível” e nos apresenta a “escuta sensível” como indispensável para as Ciências Humanas, em que:

Trata-se de um “escutar/ver” que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem) (BARBIER, 2007, p. 94).

E é neste sentido que entendemos a necessidade de uma postura do professor, o de assumir esta escuta sensível como forma de “ver” o aluno e a instituição de que faz parte, com um olhar que reconhece a aceitação do outro sem julgar, compreender sem comparar, percebendo este outro como único.

Porém, insistimos ainda, que esta abertura para a percepção do sensível necessita uma mudança nas maneiras de organizar os tempos e espaços da instituição educativa, das normas, regras, instituindo novas ideias de como podemos criar momentos que possamos enxergar este outro como ele é, pois *“antes de situar*

uma pessoa no seu “lugar”, comecemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa, dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (BARBIER, 2007, p. 96).

Assim, entendemos que, a partir da constituição do saber sensível-criativo é possível que o professor consiga propor um projeto de formação que englobe o ser na sua complexidade. Com o auxílio de uma escuta sensível, perceber cada sujeito, com suas necessidades, conhecimentos, particularidades, anseios, sonhos, desejos. E, com isso, criar diferentes maneiras para que o aluno construa um conhecimento que seja significativo e dotado de sentidos para si e para a instituição.

6.2 AINDA O INSTITUINTE – EM BUSCA DA OUTRA MARGEM: O LUGAR DO SENTIDO

[...] passarei agora a analisar, com algum detalhe, cada uma das características da fronteira. *O Uso Selectivo e Instrumental das tradições* – Viver na fronteira é viver em suspensão, num espaço vazio, num tempo entre tempos. A novidade da situação subverte todos os planos e previsões; induz à criação e ao oportunismo, como quando o desespero nos leva a recorrer ansiosamente a tudo o que nos pode salvar. A tradição deve, portanto, ser imaginada para se converter naquilo de que precisamos, ainda que a definição daquilo de que precisamos seja, em parte, determinada por aquilo que temos à mão. *A invenção de novas formas de sociabilidade* – Viver na fronteira significa ter de inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio acto de inventar. Viver na fronteira significa converter o mundo numa questão pessoal, assumir uma espécie de responsabilidade pessoal que cria uma transparência total entre os actos e as suas consequências. Na fronteira, vive-se da sensação de estar a participar na criação de um novo mundo. *Hierarquias fracas* – A construção das identidades de fronteira é sempre lenta, precária e difícil; depende de recursos muito escassos, dada a grande distância entre a fronteira e o centro, seja o centro do poder, do direito ou do conhecimento. *Pluralidade de poderes e de ordens jurídicas* – Os povos da fronteira repartem a sua lealdade por diferentes fontes de poder e aplicam a sua energia em diferentes formas de luta contra os poderes. *Fluidez das relações sociais* – A fronteira, enquanto espaço, está mal delimitada, física e mentalmente, e não está cartografada de modo adequado. Por esse motivo, a inovação e a instabilidade são, nela, as duas faces das relações sociais. É claro que esse é também um espaço provisório e temporário, onde as raízes se deslocam tão naturalmente como o solo que as sustenta (SANTOS, 2000, p. 347-349).

Diante do exposto acima, pensamos ser ligeiramente longa a citação, mas se fez necessária, visto que são as características levantadas pelo autor na defesa da subjetividade emergente e emancipatória de quem vive na fronteira. E são estas características que entendemos serem representativas, também, aos professores

universitários, como sujeitos que estão em constante busca da outra margem ou do centro. De ficar no campo específico de formação e/ou lançar-se nos desafios da docência (não excluindo um ao outro).

Fizemos esta analogia por percebermos, a partir das narrativas dos professores formadores do nosso estudo, em relação as seus processos formativos e aos documentos que regem os seus cursos, uma postura de “viveres na margem, na fronteira”, em busca constante pelo conhecimento, tanto de si, como do seu lugar na profissão.

Como nas palavras do autor, viver na fronteira significa a busca constante da criação, esta necessidade de quem precisa inventar novos meios para resolver questões cotidianas e até mesmo para conseguir sair de sua zona de conforto, para ir além.

Neste sentido, podemos entender a profissão docente, principalmente a universitária, em constante mudança. Muito mais que outras profissões, por trabalhar diretamente com o conhecimento, as demandas de todas as ordens são muitas e diversas. As questões do ensino e da aprendizagem são complexas e mudam rapidamente, e os docentes precisam estar preparados para atender as necessidades que a sociedade demanda. Como nos traz: *“Eu acho que a docência ela vai além do planejamento, da sala de aula e como eu tinha falado antes, também ver a sociedade né, de outro lado, não só o papel do professor, do conhecimento em si” (Apeiara).*

Este fluxo constante caracteriza os professores como “viveres da fronteira”, em que buscam a outra margem e/ou o centro, constantemente. Mas, o que seria esta outra margem e/ou o centro? Entendemos que é o “sentido”, ou o “lugar do sentido” de tudo que nos acontece ou nos rodeia, e essa percepção chamamos de significar, ou o ato de dar sentidos. Quando conseguimos interiorizar estas significações, e lhe atribuímos um sentido, finalmente conhecemos algo, tanto na nossa vida como na profissão.

Com esta característica, entendemos que o homem tem esta capacidade, indo ao encontro de que *“o animal possui uma imaginação e uma Inteligência práticas, enquanto o homem desenvolveu uma nova forma: uma imaginação e inteligência simbólicas” (CASSIRER, 1994, p. 60).*

Esta contribuição do autor nos ajuda a entender, a partir de variados estudos com animais, principalmente com macacos, que temos uma inteligência que nos distingue dos demais animais, e que nem sempre foi considerada.

Mas, a maior contribuição para nosso estudo destas questões está no fato de aliarmos estas duas dimensões, a prática e a simbólica para darmos sentido e transformar em conhecimento nossas experiências no mundo. Entendemos que é esta capacidade simbólica do homem que o permite operar a partir de três instâncias cruciais para a profissão docente, quais sejam: a imaginação criadora, a autonomia e a política. Sendo, assim, as duas últimas dependentes da primeira, ou seja, é a partir da imaginação criadora que conquistamos uma postura autônoma e política perante a sociedade e suas instituições.

A partir desta premissa, temos a heteronomia, sendo o que a sociedade institui como normas, regras, valores e os indivíduos agem conforme o que está instituído, mas temos também a autonomia, em que são instituídas novas regras, novas leis, questionadas pelos próprios sujeitos que as constituem. Indo ao encontro de que:

Chegamos assim à ideia de que o que define uma sociedade autônoma é a sua atividade de auto-instituição explícita e lúcida – o fato de que ela dá a si mesma sua lei, sabendo que o faz. Isto nada tem a ver com a ficção de uma “transparência” da sociedade. A sociedade, menos ainda que o indivíduo, jamais poderá ser “transparente” para si própria. Mas ela pode ser livre e refletida – e essa liberdade e reflexão podem ser, elas mesmas, objetos e objetivos de sua atividade instituinte (CASTORIADIS, 1987, p. 438).

Neste sentido, o autor, com estes dois conceitos, o da heteronomia e da autonomia sociais, traz importantes contribuições para pensarmos a possibilidade de nos constituirmos como sujeitos autônomos, conscientes de que podemos criar movimentos instituintes.

E é por este viés que a autonomia e a política andam juntas, pois para termos uma atitude autônoma, precisamos nos posicionar diante do que está instituído, de maneira que seja de forma ampla e conte com a adesão dos outros sujeitos que nos rodeiam, a um nível mais amplo do que nós mesmos. Indo ao encontro de que:

Mesmo pensando as instituições de educação como constituições imaginárias sociais, ainda podemos pensar que os educadores detêm a maior parcela de responsabilidade, quanto à possibilidade de mudança e de transformação nos cenários das instituições escolares, uma vez que são os educadores que possuem o conhecimento da história e da tradição, e a capacidade de articulação desse conhecimento com o novo que se

estabelece. Corroborando com esta premissa, de que aos educadores cabe a maior parcela no processo de recriação da instituição educação, para que esta atenda às necessidades e possa constituir sujeitos mais autônomos e dotados de conhecimentos e habilidades para exercer seu imaginário radical [...] (RIFFEL, 2017, p. 92).

Para tanto, entendemos que a educação e mais especificamente a formação podem ser instâncias de movimentos instituintes, criando novas formas e maneiras de entendimento acerca das questões que surgem no cotidiano das instituições formadoras. Entendemos, também, que o professor formador pode ser este sujeito criativo, que assume uma postura autônoma e política para pensar novas possibilidades de organização de sua docência.

Sabemos também que na Educação, estas instâncias foram sendo diminuídas ou menos consideradas ao longo do tempo, boa parte em função da visão tradicional e da tecnicista que privilegiavam outras tantas e a criação tinha pouco espaço.

Ainda, a universidade atual e seus professores andam muito mais ocupados com as questões de mercado do que as formativas e da docência, visto que, como uma instituição social, exprime o modo de funcionamento da sociedade, indo ao encontro de que:

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Para isso, os próprios professores formadores do nosso estudo nos apontam a necessidade de trabalhar mais colaborativamente, na troca constante com colegas e alunos, compartilhando experiências, como nos trazem:

(...) Quando eu penso na palavra docência, a ação do docente, eu penso em construir conhecimento, não penso em transmitir, obviamente que como professor eu sou uma figura que está diante de diferentes turmas, diferentes grupos de alunos que vem até a universidade em busca de conhecimento, em busca de formação, então obviamente eu tenho esse papel no sentido de mediar, dinamizar, facilitar, o acesso, a construção, a reprodução e a desconstrução do conhecimento, na relação com eles, então eu vejo o papel da docência neste sentido, como mediação, facilitação, como geração conjunta de conhecimento, de formação (Amanajé).

(...) no momento trabalhando com outra professora, tem sido super rico, a gente sempre faz a aula, por exemplo, pode parecer adereço mas não é, as nossas aulas em volta de uma mesa, as nossas aulas tem as vezes chá,

chimarrão, e é uma coisa que cada vez a gente pensa numa forma que as pessoas participem, se auto responsabilizem por ali, e que a gente fica conduzindo esses processos, fazendo as ligações que eles não fazem, tentando fazer isso assim. Eu sempre faço minha docência muito por ai, parecido com o que é a minha docência de orientação, que é uma coisa de fazer junto, mais compartilhada, pensar junto as coisas, e as aulas a gente tem feito assim (Akangatu).

(...) E acho que essa possibilidade de trabalhar mais colaborativamente, entre professores, é outro quesito que eu acho importante, essa ideia que tu vai ter o conhecimento da área, ter a possibilidade de experimentar aquilo que é específico de estar no lugar de professor, no lugar do docente, e não trabalhar sozinho nesse lugar. Assim, e pro teatro isso faz muito sentido, porque não se faz teatro sozinho, mas também acho que passa por uma ideia da gente reformular nossa ideia de docente, daquele professor que ficava lá centrado e falando sozinho, né com detentor do conhecimento, acho que quando a gente, eu trabalho uma disciplina com um colega meu eu me abro pra ele revisar meu procedimento, pela simples presença de eu ter outro colega de profissão do meu lado, vendo eu conduzir uma aula, abre um espaço pra eu refletir a minha aula, quer pela simples presença dele, quer porque ele depois depois conversar comigo e me dar um retorno, um feedback sobre isso, né, então esse é outro espaço que eu acho importante (Aram).

(...) Eu penso que precisamos ter mais coisas conjuntas, fica muito isolado o trabalho do professor, cada um faz a sua aula e nem tem interesse em trocar com o colega do lado, muitas vezes é até o mesmo assunto, e não tem essa troca (...) (Apoema).

(...) Eu gosto muito das trocas com os colegas e alunos, penso que aprendemos muito quando trabalhamos de forma compartilhada e conjunta, é rico, tanto para nós professores, quanto para os alunos que serão futuros professores, que precisam experimentar coisas assim (...) (Eté).

A partir das narrativas, podemos perceber que em unanimidade os professores formadores percebem a importância do trabalho compartilhado para a formação, tanto sua como dos seus alunos, futuros professores. Esta não é novidade, visto que muitas pesquisas já apontavam para esta necessidade, desde a constituição da RIES – Rede Sul - brasileira de Investigadores da Educação Superior nos anos 2000, que os professores universitários já sentiam a necessidade de fortalecimento da pesquisa e do campo de conhecimentos próprio da pedagogia universitária.

Construir o conhecimento de maneira compartilhada tem sido pensado, o que não tem acontecido, de maneira sistemática são diferentes momentos que propiciem estas trocas, evidenciado ainda hoje, nas falas dos professores formadores do nosso estudo. O que temos visto são trabalhos isolados, que muitas vezes esbarram na falta de conhecimento ou acesso às metodologias que deem conta deste tipo de

organização do trabalho docente. Ou ainda, na competitividade própria do meio acadêmico, indo ao encontro de que:

Nesse contexto, é importante um destaque para os estudos que procuram acompanhar e compreender como vêm sendo gestados, numa perspectiva sócio-antropológica, as experiências acadêmicas que são portadoras de inovações paradigmáticas no campo da pedagogia universitária. E, certamente, trocas de experiências são de grande valia pela socialização de conhecimentos que propiciam e pelas possibilidades de articulações que fomentam. Trabalhar em rede tem sido nossa meta e nosso desafio, construindo uma forma de solidariedade e nos contrapondo à lógica dominante da competitividade. Conhecimento que procura validade necessita de esforços coletivos. Nessa direção caminham nossos esforços (CUNHA, 2004, p. 533).

Neste sentido, a partir do exposto, tanto nas outras pesquisas quanto nas narrativas do nosso estudo, pudemos entender que proporcionar espaços de trocas se torna imprescindível para o desenvolvimento do trabalho compartilhado, fazendo parte, inclusive da matriz curricular dos cursos, como forma de garantia de instituir esta nova cultura colaborativa entre os docentes.

Para tanto, entendemos ser através da criação de diferentes maneiras de experimentar momentos de partilha entre os pares que poderão ser de significativa mudança na formação dos sujeitos. Porém, mais uma vez a centralidade da questão está no professor buscar construir estes espaços, organizando de maneira que venha ao encontro de suas necessidades e anseios de formação as questões que serão discutidas nestes encontros.

Então, entendemos que, a partir das experiências, damos sentido e finalmente podemos dizer que conhecemos algo. Isto vale tanto para os cursos ou programas de formação inicial como continuada, em que os professores só irão realmente entender e conhecer algo que lhe faça sentido, ou seja, que esteja diretamente relacionado com seus anseios, angústias, dúvidas, necessidades cotidianas do seu ser e fazer docente.

E por este viés voltamos, novamente, nas questões do professor voltar o olhar para si, seus próprios processos formativos, para perceber o que lhe é importante, o que lhe constitui e o que lhe falta. (JOSSO, 2002).

Assim, concordando com as ideias da autora acima citada, temos que conhecer nosso próprio trajeto formativo para conseguirmos ir além e termos liberdade de criar a partir daquilo que nos falta ou que entendemos ser importante. Nossa autonomia, neste sentido, aparece diante deste autoconhecimento que serve

como ponto de partida para mudanças significativas nas maneiras de ser e estar na profissão.

Pudemos perceber e refletir a partir de variadas contribuições acerca da formação docente, e justamente trazer as contribuições do imaginário para as questões já formuladas e muito discutidas pelas várias tendências que surgiram a cada época para pensarem o mesmo objeto, a formação do professor.

7 O LUGAR¹² DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Esta parte da nossa escrita é referente às narrativas sobre as cartas utilizadas como procedimento metodológico para produção das narrativas. São elas: Universidade, Currículo Bacharelado e Currículo Licenciatura e Projeto Pedagógico de Curso. É composta pelas significações imaginárias dos professores formadores do curso acerca da instituição que trabalham, bem como dos documentos oficiais que regem os seus respectivos cursos. Entendemos por significações imaginárias sociais:

[...] *significações* que impregnam, orientam, e dirigem toda a vida daquela sociedade todos os indivíduos concretos que, corporalmente, a constituem. Esse tecido é o que eu chamo de *magma das significações imaginárias sociais* trazidas pela instituição da sociedade considerada, que nela se encarnam e, por assim dizer, a animam. [...] Denomino imaginárias essas significações porque elas não correspondem a – e não se esgotam em – referências a elementos “racionais” ou “reais”, e porque são introduzidas por uma *criação*. E as denomino sociais pois elas somente existem enquanto são instituídas e compartilhadas por um coletivo impessoal e anônimo (CASTORIADIS, 1987, p. 239).

A instituição em que foi realizado este estudo é a Universidade Federal de Santa Maria, localizada na cidade de Santa Maria, RS. Em pesquisa realizada em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2026), para conhecimento de seu histórico, temos que foi criada pela Lei N. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, idealizada e fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho. É uma Instituição Federal de Ensino Superior, constituída como Autarquia Especial vinculada ao Ministério da Educação, sua sede está localizada no Bairro Camobi, na Cidade Universitária “Prof. José Mariano da Rocha Filho”, onde acontece a maior parte de suas atividades acadêmicas e administrativas. Possui, ainda, três Campi fora de sede, um em Frederico Westphalen, um em Palmeira das Missões, e outro em Cachoeira do Sul.

Quando iniciou suas atividades, contava com a Faculdade de Medicina, de Farmácia, de Odontologia e o Instituto Eletrotécnico do Centro Politécnico. A atual estrutura estabelece a constituição de doze Unidades Universitárias: 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,

¹² Compartilhamos este conceito de Cunha (2008), melhor explorado mais adiante no texto.

Centro de Educação Física e Desportos, Centro de Educação Superior Norte-RS, Centro de Tecnologia, UFSM Cachoeira do Sul, UFSM Palmeira das Missões e UFSM Frederico Westphalen. Além disso, a Instituição possui três unidades de ensino médio, técnico e tecnológico: o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

Engajada em manter o compromisso com a sociedade, não mede esforços para a realização de diversas ações que buscam a melhoria da qualidade de vida das pessoas, estreitando os laços com a população, pois:

A UFSM destaca-se entre as melhores universidades brasileiras e é a maior universidade federal do interior do RS. Sua expressividade no ensino, na pesquisa, na extensão e na cultura lhe confere uma importância regional determinante no desenvolvimento econômico local e regional. Além disso, a Universidade também contribui na formação profissional, no desenvolvimento científico, no fomento ao desenvolvimento regional e no enfrentamento de problemas da sociedade (PDI/UFSM, 2016, p. 19).

Assim, desenvolve os mais variados projetos e ações, direcionadas para as questões econômicas, políticas e ambientais da sociedade, a partir das diversas áreas de atuação acadêmica. Também afirma o compromisso e a inserção regional, com a criação do Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM – CESNORS.

Esta é a estrutura organizacional da instituição, pensada para atender a comunidade interna, como também as demandas da sociedade. Apesar da importância do aspecto físico, estrutural e organizacional, não podemos deixar de pensar o lado humano, ou seja, a instituição também é composta pelas pessoas que cotidianamente compõem seu quadro de pessoal, não apenas como trabalhadores, mas alunos e comunidade externa que usufruem de seus serviços prestados. Isto, corroborando a ideia de que:

A instituição da sociedade e as significações sociais que nela estão incorporadas desenrolam-se sempre em duas dimensões indissociáveis: a dimensão conjuntista-identitária (“lógica”) e a dimensão estritamente ou propriamente imaginária (CASTORIADIS, 1987, p. 243).

Nestas duas dimensões, estão os componentes funcionais e os simbólicos, coexistindo e dando sentido a tudo que nos rodeia, como no caso da instituição universidade, permeada pelas normas, regras, leis, mas também pelos sentidos que

as pessoas dão a tudo isso para a vida delas. E é neste sentido que quando questionados acerca, dizem:

(...) E aí eu me preocupo assim, quem serão nossos próximos formandos, e esses cursos novos como ficarão, a palavra universidade vem carregada de sentidos, são muitos sentidos, não um só (Apeiara).

(...) A universidade, eu vendo esta palavra, eu acho que me identifico do ponto de vista pessoal, uma vez que eu trabalho numa universidade. Acho assim, gosto de pensar a universidade como um espaço muito potente de trabalho, acho que do ponto de vista da minha área de formação, mas de todas os campos de conhecimento, acho a universidade um lugar muito potente pra gente produzir ideias e ações. Acho que nem sempre isso ocorre e me parece que não é só por conta do aspecto institucional, muitas vezes acho que é por conta dos encontros entre pessoas que não acontece, né (Aram).

(...) A universidade eu lembro desde jovem que era pra mim o espaço de ampliar o conhecimento, eu lembro bastante que quando eu sonhava em entrar pra universidade era essa expectativa que eu tinha. Queria prolongar os estudos depois de sair de uma graduação, ir para uma especialização, mestrado, doutorado, meio que alargando, ampliando, isso que era imaginário, foi se concretizando, e quando eu me vi terminando o doutorado eu percebi que esse era o lugar que eu queria atuar, era aqui que eu queria realizar meu projeto de vida (...) (Amanajê).

(...) E agora, claro que universidade, cada uma tem o seu processo e tem processo histórico né, e cada pessoa pensa algo diferente sobre o que é a universidade pra si, mas pra mim é o lugar de aliar tudo, trabalho, vida, tudo (...) (Akangatu).

(...) Ah a universidade é meu local de trabalho, mas também representa muitas conquistas pessoais, tanto minhas quanto dos alunos que eu convivo, as pessoas sempre sonham em fazer um curso superior e estar aqui é diferente, tem um sentido único (...) (Eté).

(...) Eu acho que a universidade deixa muito a desejar como instituição, as políticas da UFSM não são pensadas para o bem estar de quem aqui está, não vou dizer todas, mas muitas precisam ser revistas, mas é meu local de trabalho e eu vejo que as mudanças acontecem, mas de forma lenta (...) (Apoema).

A partir destas narrativas podemos perceber que os professores formadores dão sentidos diferentes, cada um tem uma maneira particular de pensar o espaço da universidade. Enquanto uns veem este como um espaço de trabalho, com as mudanças muito lentamente acontecendo, relacionadas com as questões organizacionais, outros a têm como o lugar para realizar seus projetos de vida, seus sonhos, seus desejos de crescimento intelectual.

Percebemos que os professores atribuem significados à instituição, que para além de ser constituída e organizada pela divisão por prédios, centros de cada área, departamentos, também é feita pelas pessoas que ocupam este espaço. Compartilhamos dos conceitos já pensados por Cunha (2008) acerca de espaço e lugar, quando traz que:

Tradicionalmente a universidade é identificada como um espaço de formação docente, inclusive pelas prerrogativas legais que tem. [...] Mas o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente se constitua em um lugar onde ela aconteça. A dimensão humana que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidade. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição (CUNHA, 2008, p. 7).

Então, compartilhamos as ideias da autora quando entende que lugar é o espaço carregado de sentidos, que por sua vez vêm ao encontro das premissas da teoria base do Imaginário Social (CASTORIADIS, 1982), que traz as significações imaginárias sociais formadas pelos sentidos que os sujeitos atribuem a tudo que os cercam.

Ainda, os professores não deixam de falar acerca de a universidade ser o espaço e lugar do conhecimento:

(...) Então, assim, a questão da universidade, eu acho que é o espaço fundamental do conhecimento, né, da construção do conhecimento, e que a gente pode aliar pesquisa, ensino, sobretudo acho super importante conseguir aliar (Akangatu).

(...) Acho que do ponto de vista da minha área de formação, mas de todos os campos de conhecimento, acho a universidade um lugar muito potente pra gente produzir ideias e ações (...) (Aram).

(...) A universidade eu lembro desde jovem que era pra mim o espaço de ampliar o conhecimento, (...) Queria prolongar os estudos depois de sair de uma graduação, ir para uma especialização, mestrado, doutorado, meio que alargando, ampliando (...) (Amanajé).

Mas, que tipo de conhecimento é este trazido pelos docentes? Percebemos com as narrativas dos professores que demonstram uma identificação da universidade enquanto protagonista da construção do conhecimento, mas, este ainda está interligado com suas vidas, suas histórias, seus sonhos. A partir disso, novas maneiras de pensar a ciência e conseqüentemente o conhecimento, são necessárias. Indo ao encontro de que:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico (SANTOS, 2000, p. 84).

Este pensamento nos interessa, à Educação, e nos mostra que, aos poucos, assumimos que as nossas trajetórias de vida pessoais e os sentidos que damos, traduzidos em saberes, conhecimentos, estão ocultos nos não ditos dos trabalhos científicos, pois:

No paradigma emergente, o caráter auto-biográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2006, p.85).

Assim, as narrativas convergem para este outro tipo de conhecimento, em que a ciência assume uma postura voltada às questões do sujeito, e os sentidos que este dá àquilo que faz, abandonando a noção de distanciamento exigido na ciência moderna, entre o sujeito e o objeto, como também, aceitando o viés autobiográfico do pesquisar e do conhecer.

No caso do nosso estudo, com o olhar voltado para a universidade como o próprio lugar de trabalho, de pesquisa, de construção e mediação do conhecimento, os professores formadores se percebem como aliados deste lugar. Mas, também, assumem, a partir do teor de suas falas ao relacionar com suas vidas este lugar, a função de co-participantes e pertencentes do processo constitutivo da instituição e dos sentidos que os diferentes sujeitos atribuem à ela.

Outra questão que os docentes ressaltam é a complexidade existente na instituição, vista assim também perante as exigências por parte da sociedade e as políticas de financiamento do Estado, que requerem transformações maiores do que simples reformas fragmentadas. Além da complexidade do pensamento, existem as demandas da multiplicidade de funções, muitas vezes, incompatíveis entre elas, como no caso da pesquisa, do ensino e extensão.

Diante disso, entendemos que estas funções não podem ser incompatíveis, mas serem desenvolvidas de maneira articulada, porém, o desafio é justamente este, conseguir fazer com que as instituições e os professores consigam entender e fazer acontecer de maneira complementar e interligada estas três esferas. Nas suas narrativas os professores formadores trazem:

(...) Eu acho assim também, essa ideia que tem na universidade brasileira fazendo essas junções todas, do ensino, pesquisa e extensão, que são intrinsicamente inseparáveis eu acho isso uma balela. Eu acho que tem bons pesquisadores que nunca vão ser bons pra professores, tem bons professores que as vezes não vão ser bons pesquisadores e a mesma coisa, eu não consigo fazer extensão, docência e pesquisa ao mesmo tempo, e eu faço as três coisas, mas eu faço uma vez uma coisa e uma vez outra. E eu acho que falta assim muito investimento na formação de docentes (Akangatu).

(...) Eu acho que faço pesquisa e ensino, a extensão fica meio que de lado, é muito difícil fazer tudo, temos muitas demandas que não damos conta (...) (Apoema).

(...) Me pergunto se faço um conversar com o outro, tenho a impressão que uma hora pesquiso, outra ensino e outra faço extensão, quando vou conseguir fazer todas diante de tudo que precisamos fazer (...) (Eté).

A partir do que nos trazem podemos perceber que conhecem esta premissa institucional de articular estas funções, porém, o que parece estar pouco claro é como isso pode ser realizado, ou até mesmo fazem isto, mas não estão seguros quanto ao que estão desenvolvendo.

Neste sentido, para entendermos esta complexidade trazidas pelos professores temos as contribuições do pensamento de Edgar Morin (1996) com muito a acrescentar nas discussões da constituição do sujeito, principalmente em relação à tomada de consciência por ele de seus saberes e fazeres, tendo como resultado a construção do conhecimento. Entendendo a complexidade não para designar ideias simples, nem reduzida a uma única linha de pensamento, mas capaz de considerar todas as influências recebidas, externas e internas.

Assim, o próprio conhecimento é visto pelo autor de maneira complexa, por sua característica organizacional do saber que necessita de uma conjunção física, elétrica, química, neuronal, cerebral, espiritual, linguística, cultural e social para se constituir. Indo ao encontro de que:

Se o conhecimento existe é por ser organizacionalmente complexo. É esta organização complexa que, ao mesmo tempo fechada e aberta, dependente

e autônoma, que pode construir traduções a partir de uma realidade sem linguagem. É esta complexidade organizacional que comporta as maiores aptidões cognitivas e os riscos ininterruptos e múltiplos de degradação destas aptidões, isto é, as possibilidades inauditas e as fragilidades insanas do conhecimento humano (MORIN, 1996, p. 217).

Para entendermos o conhecimento por esta perspectiva, precisamos conceber que o pensamento complexo não é oposto ao pensamento simplificado, mas sim o incorpora. Podemos descrever o paradigma da complexidade de modo tão simples quanto o da simplicidade, enquanto o último impõe separar e reduzir, o da complexidade preconiza reunir, ainda que se possa distinguir.

Neste sentido, é necessário que articulemos os princípios de ordem e desordem, de separação e união, de autonomia e dependência, que às vezes são complementares, concorrentes e antagônicos. Pensamento complexo é essencialmente o pensamento que incorpora a incerteza e é capaz de conceber a organização. "Ele é capaz de contextualizar e globalizar, mas pode, ao mesmo tempo reconhecer o que é singular e concreto" (MORIN, 2007, p. 76). É um constante vai e vem entre o elementar e o geral, entre o separável e o inseparável e entre certezas e incertezas. "Não se trata de abandonar os princípios da ciência clássica, mas de integrá-los de um modo mais amplo e rico" (MORIN, 2007, p. 62).

A partir disso, o conhecimento complexo evidencia a importância da composição de saberes, do constituir-se em relação ao próprio contexto e o estar no mundo percebendo que o todo é maior que a soma das partes. Para o autor, todos devem buscar o conhecimento e através deste, a evolução.

Neste sentido, defende a ideia de romper com um saber parcelado, em que ressalta a importância de distinguirmos os diferentes aspectos do nosso pensamento, mas jamais os isolando. A complexidade não atua a partir de ações individuais ou isoladas, mas ações integradas e dependentes que adquirem novas faces e outra forma de expressão. Petraglia (1995) nos traz um exemplo muito próximo da área deste estudo, que nos ajuda a clarear as ideias do autor:

Quando pensamos na organização de um curso de graduação como um "todo", consideraremos, então, as disciplinas que o compõe como partes integrantes e significativas, que, específica e particularmente, apresentam suas características e qualidades individuais. A visão de seus recortes são importantes, enquanto estudo de aspectos próprios, ao mesmo tempo que contribuem para a visão e compreensão de conjunto, na dimensão da complexidade do ser e do saber (PETRAGLIA, 1995, p. 48).

Assim, o todo é uma unidade complexa, não se reduzindo a soma dos elementos que constituem as partes, mas as especificidades de cada parte, em contato com as outras, se modificam e modificam o todo. Esta premissa nos permite entendermos que o pensamento complexo é responsável pela ampliação do saber.

Neste sentido, aliado à Educação, o viés transdisciplinar do pensamento complexo, nos faz prestar mais atenção nas partes que a constitui, propondo uma mudança significativa na organização dos tempos e espaços das instituições educacionais, como também transpor o reducionismo do saber e do fazer.

Assim, entendemos que a partir do pensamento complexo o professor desenvolve seu trabalho de maneira articulada, usa na docência a pesquisa e a extensão que realiza. Mas, o modelo que está nas instituições é de disciplinas isoladas e, além de não articular pesquisa, ensino e extensão, o trabalho é fragmentado, denunciado por Morin (1996) e Petraglia (1995).

Diante disso, entendemos que as discussões acerca dos Projetos Pedagógicos Institucionais podem contribuir para um olhar mais global e articulado, como documentos que regem e orientam as ações e entendimentos acerca do ensinar e aprender. Para tanto, é necessário pensar num processo de construção e formação para além da preparação técnica para uma ocupação.

Também, movimentos e esforços de construção coletiva deste documento institucional já se realizam, o que entendemos, a partir das narrativas dos professores formadores é que precisa acontecer de maneira organizada e sistematizada.

(...) Nós entramos na universidade porque estudamos teoria, na minha área o que vai ser cobrado numa prova, estou falando aqui da questão da universidade né, eles vão te cobrar dez pontos teóricos, aí você entra pra universidade, você vai ser um pesquisador mas você vai ser julgado como escritor, você tem que fazer artigo e a docência ou ela é inviabilizada, ou você é um talentoso professor (...) Mas eu gosto de lecionar pesquisa e temas a partir da teoria, isso é o que eu gosto (...) Eu sempre faço minha docência muito por aí, parecido com o que é a minha docência de orientação, que é uma coisa de fazer junto, mais compartilhada, pensar junto as coisas, e as aulas a gente tem feito assim. (...) mas extensão eu não consigo fazer ao mesmo tempo (...) (Akangatu).

(...) São tantas coisas que precisamos pensar para as aulas, para seguir o currículo, fazer extensão, pesquisa, entender os alunos (...) (Apoema).

A partir do que narram, percebemos que não conseguem visualizar é como os professores podem por em prática as ações defendidas pelo documento, como no

caso da articulação das funções de ensino, pesquisa e extensão. Indo ao encontro de que:

Em muitas dessas instituições nem sequer há discussões mais sistematizadas a propósito das finalidades do ensino de graduação, da organização curricular, da visão de conhecimento, do saber escolar, do ensino e da aprendizagem, da relação entre professor, aluno e conhecimento, da possibilidade de construção da cidadania com o coletivo dos alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 174).

Neste sentido, para além da construção coletiva dos Projetos Pedagógicos Institucionais, precisam discussões sistematizadas do documento, pensadas para a organização das ações posteriores. Pelas falas pudemos ver que após a elaboração do documento, ainda tem um caminho importante a percorrer, até colocar em prática as ideias, que podem ser muito boas, mas se não efetivadas na prática perdem o efeito.

No caso da instituição estudada já estão bem fundamentadas as ideias no seu documento, em que traz:

Articulação entre ensino, pesquisa e extensão é base de sustentação da Universidade. As atividades de pesquisa possibilitam que o ensino se mantenha atualizado e devem refletir em atividades de extensão atentas à comunidade. Porém, o caminho inverso também precisa ser estimulado. Atividades de extensão devem dar suporte para trabalhos de pesquisa e fazer parte dos programas de ensino. Proporcionar espaços abertos a toda a comunidade de trocas entre projetos de pesquisa e extensão diversos auxilia a vislumbrar perspectivas e soluções mais amplas e criativas para as demandas sociais, além de incentivar uma sólida formação profissional. Esse movimento de ida e volta auxilia na formação integral do estudante, além de colaborar para que o contexto comunitário seja compreendido não apenas como alvo de pesquisa, mas também como produtor de conhecimento (PPI/UFSM, 2016).

A partir do exposto, entendemos que, para a efetivação das políticas internas da instituição, como neste caso, é imprescindível a postura dos responsáveis por cada curso ou departamento organizar espaços de formação, com debates e estudos aprofundados acerca dos documentos que os regem. Aliados a isto estão os professores, que são peça fundamental, tanto na elaboração quanto na efetivação das ideias propostas.

Assim, mais uma vez temos o professor como protagonista, em que o olhar se volta novamente para as necessidades de sua própria formação, de seu autoconhecimento, no exercício de olhar para o que precisa para seus saberes e fazeres e o desenvolvimento de sua professoralidade.

Ainda, somando-se às políticas institucionais e aos professores, estão as exigências da sociedade, com mudanças muito rápidas de todas as ordens, sendo as tecnologias da informação uma das mais significativas, que interferem diretamente no acesso e construção do conhecimento, refletindo, assim, na profissão docente e na complexidade do ensino e da aprendizagem na universidade.

Nas suas falas os professores formadores percebem esta complexidade, as demandas e exigências:

(...) Às vezes eu vejo alguns padrões, alguns modelos sendo repetidos no ensino da dança, não levando em consideração que a gente tem uns alunos que já nascem dentro de uma era digital, bombardeado de informações cotidianamente, mas entre a informação e o conhecimento há uma construção a ser feita (...) entender que o pensamento hoje tem uma velocidade que é permeada pela cultura digital né, a velocidade das respostas, essas respostas curtinhas, como a gente vai fazer para o aluno ir além disso (...) (Apeirara).

(...) Hoje eu acho desafiador competir com as mídias, as tecnologias, você precisa ser muito criativo para dar uma aula interessante, porque os alunos sabem tudo e já viram tudo (...) (Apoema).

(...) A cada dia surgem novidades na internet, nas mídias e os alunos estão sempre conectados, e tu como professor precisa estar atento para poder construir um conhecimento com os alunos para não ficar no raso (...) são muitas mudanças acontecendo ao mesmo tempo e a universidade precisa acompanhar (...) (Eté).

Com isso, pudemos perceber que as questões enfrentadas pelos docentes na universidade são a cada dia mais complexas, reflexo das mudanças sociais dos dias atuais. Na sociedade da informação, as notícias circulam com velocidade imensa, novos produtos são lançados e conhecidos de maneira global num piscar de olhos e o que é novidade hoje, amanhã já está ultrapassado.

Este cenário levantado pelos professores nas narrativas vai ao encontro do que Michel Serres (2013) traz a respeito da mudança ocasionada pela era digital no comportamento das pessoas, principalmente nas crianças e jovens, nascidos neste novo mundo midiático e informatizado. Mas, é aos adultos que o autor responsabiliza a propagação rápida deste sistema, mesmo porque se não o fizerem ficam à margem e não garantem mais seus empregos. Indo ao encontro de que:

São formatados pela mídia, propagada por adultos que meticulosamente destruíram a faculdade de atenção deles, reduzindo a duração das imagens a 7 segundos e o tempo de resposta às perguntas a 15 – são números oficiais. A palavra mais repetida é “morte” e a imagem mais representada é a de cadáveres. Com 12 anos, os adultos já os forçaram a ver mais de 20 mil assassinatos (SERRES, 2013, p. 17-18).

Diante do exposto pelo autor, como também nos trazem os professores, são estas crianças e jovens que estão nas escolas e universidades, formatados pelos adultos e que, conseqüentemente, estes não sabem como lidar com a adesão à tecnologia de maneira tão rápida e fácil pela juventude. O que vemos são os pais e a sociedade em geral reclamando de um lado e os professores e as instituições educativas de outro, ambos sem saberem como agir diante deste fenômeno. O autor traz ainda que:

Nós, adultos, transformamos nossa sociedade do espetáculo em sociedade pedagógica, cuja concorrência esmagadora, orgulhosamente inculta, ofusca a escola e a universidade. Pelo tempo de exposição de que dispõe, pelo poder de solução e pela importância que tem, a mídia há muito tempo assumiu a função do ensino. Criticados, menosprezados, vilipendiados, já que pobres e discretos, apesar de concentrarem o recorde mundial dos Prêmios Nobel recentes e das medalhas Fields, tendo em vista o número da população, nossos professores se tornaram os menos ouvidos dentro desse sistema instituidor dominante, rico e ruidoso (SERRES, 2013, p. 18-19).

Neste sentido, a partir do que temos instituído com a sociedade do espetáculo e digital, como nos trazem os professores, “(...) *acho desafiador competir com as mídias, as tecnologias, você precisa ser muito criativo para dar uma aula interessante, porque os alunos sabem tudo e já viram tudo (...)*” (Apoema), ainda que queiramos competir, necessitamos olhar para esta realidade e buscar nos aliarmos e aprender com ela, visto que é “*uma torre volúvel, feita de pequenas chamas de luz cromática, representando o coletivo conectado, ainda mais real, pelos dados de cada um, virtual, participativa e decisiva, quando assim quiser*” (SERRES, 2013, p. 94).

Porém, apesar do entendimento da importância de olharmos e nos aliarmos às tecnologias, entendemos que temos um grande desafio para não nos perdemos por entre as máquinas e esquecermos que somos humanos e como tal, necessitamos desenvolver outras tantas habilidades, corroborando com as ideias das autoras quando trazem que:

A discussão se acentua no presente com a terceira revolução industrial, em que os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixam mais explícita a inoperância das instituições escolares e dos professores. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações para, com base nelas, chegar ao conhecimento, então nos parece que a universidade (e os professores) têm um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 102).

Assim, não desmerecendo a importância da revolução digital dos dias atuais, mas como as autoras trazem, a “construção do humano” precisa ser pensada também pelos professores como mediadores destas reflexões. Se, por um lado temos o valor das tecnologias, por outro não podemos deixar de promover a formação humanizada, desenvolvendo a empatia, a solidariedade, o compromisso com ações sociais e o voluntariado com os alunos.

Diante disso, os professores formadores do nosso estudo têm nos documentos institucionais aporte para pensarem suas ações e até mesmo as diretrizes dos seus próprios cursos:

O avanço da qualificação em tecnologia é uma característica das sociedades contemporâneas, que apresentam também o aumento da complexidade das relações sociais. Desigualdade e tensões têm caracterizado a sociedade mundial e a brasileira, exigindo das instituições públicas o comprometimento e a atuação na busca pela superação destes tensionamentos (PPI/UFSM, 2016).

Assim, o que podemos entender é a necessidade de um equilíbrio entre o tecnológico e o social para atender as demandas da sociedade, exigindo que a universidade tenha empenho em mediar a construção dos saberes necessários na superação desta disparidade.

Porem, temos ainda, a questão das políticas de financiamento por parte do Estado que no momento atual em que vivenciamos, não estão dando conta das demandas das universidades. Estamos atravessando uma crise econômica severa no nosso país e a falta de recursos já está afetando diretamente o desempenho das funções internas e básicas da instituição universidade, diretamente relacionada com o ensino, à pesquisa e a extensão.

Somando-se a isto, e, conseqüentemente impedindo o seu compromisso com as questões do desenvolvimento e responsabilidade sociais, com mudanças significativas em relação à como a sociedade percebe e concede à instituição universidade o status antes adquirido.

Nas suas narrativas, os professores formadores demonstram reocupação e até certo pessimismo com estas questões:

(...) A universidade pública eles querem privatizar também né, é bem grave a situação no momento, e eu vejo que isso influencia não só as licenciaturas mas todos os cursos (Apeiara).

(...) A crise que estamos passando é grande, estão fazendo cortes no orçamento da universidade e isto já afeta o funcionamento, as aulas, a pesquisa, não sei o que vai ser daqui pra frente (...) (Eté).

(...) Eu não vejo muita perspectiva de futuro pra universidade pública, os cortes são tantos que não sei como vão se manter por muito tempo, eu tenho dúvidas quanto à melhorar este quadro ou se agravar (...) (Apoema).

(...) Acho que todos os processos políticos, né, de desvalorização, sobretudo desvalorização econômica, financeira dessa profissão faz com que essa profissão começa a morrer, os nossos jovens não querem ser professores (Akangatu).

Com o que trazem, podemos perceber que a crise afeta a instituição e as pessoas, causando certa instabilidade e mudanças de perspectivas com relação ao seu próprio modo de pensar este lugar, fazendo com que, muitas vezes, todo o esforço coletivo de organização seja prejudicado, indo ao encontro de que:

Os cortes orçamentais provocam três efeitos principais na vida institucional da universidade. Porque são selectivos, alteram as posições relativas das diferentes áreas do saber universitário e das faculdades, departamentos ou unidades onde são investigadas e (ou) ensinadas, e, como isto, desestruturam as relações de poder em que assenta a estabilidade institucional. Porque são sempre acompanhados do discurso da produtividade, obrigam a universidade a questionar-se em termos que lhe são pouco familiares e a submeter-se a critérios de avaliação que tendem a dar do seu produto, qualquer que ele seja, uma avaliação negativa. Por último, porque não restringem as funções da universidade na medida das restrições orçamentais, os cortes tendem a induzir a universidade a procurar meios alternativos de financiamento, para o que se socorrem de um discurso aparentemente contraditório que salienta simultaneamente a autonomia da universidade e a sua responsabilidade social (SANTOS, 2000, p. 214-215).

Diante disso, a falta de recursos ocasiona uma maior diferença entre os cursos e as áreas do conhecimento, além das já existentes, como no caso da nossa instituição investigada, em que as Ciências Rurais, Ciências da Saúde, as Engenharias, geralmente são as que já ganham maior percentual na distribuição das verbas e políticas de financiamento. As Ciências Humanas e com ela a Educação ficam sempre com a menor parcela, quando conseguem alguma parte, diante das exigências das agências responsáveis pelos recursos.

Este cenário atual do país tem acarretado como aparece nas narrativas dos professores e as reflexões do autor reafirmam, a perda de dois princípios fundamentais da universidade pública, que é a autonomia e a responsabilidade social. E isto tem um peso grande na formação dos sujeitos que dela participam ou dependem.

Portanto, a universidade enquanto instituição é composta e organizada pelas suas diretrizes, normas, documentos oficiais, como também pelos sentidos que os sujeitos lhe atribuem, tanto os que dela fazem parte cotidianamente como trabalhadores, estudantes, como a sociedade em geral, que a têm como o lugar do conhecimento e esperança de melhorias sociais.

7.1 O LUGAR DOS NOVOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM...

Dentre os muitos cursos oferecidos pela UFSM, escolhemos para este estudo os últimos cursos de licenciaturas criados, lugar de trabalho dos professores formadores, co-autores da pesquisa. São eles: Dança Licenciatura, Ciências Sociais – Licenciatura e Teatro – Licenciatura. A escolha por estes cursos se deu em função dos poucos trabalhos encontrados sobre eles, por serem recém-criados, e a relevância de se problematizar a formação nestas licenciaturas, com o histórico de bacharelado nas mesmas áreas nesta instituição.

As informações sobre os cursos foram obtidas através de seus Projetos Pedagógicos do Curso – PPC, disponíveis na página da UFSM na internet, como também alguns detalhes que não constavam, foram conseguidos através da coordenação dos respectivos cursos e na Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Na continuidade da pesquisa, como um dos componentes da construção dos dados, fizemos uma análise detalhada nos documentos oficiais, sendo o Projeto Pedagógico de Curso - PPC de cada curso e suas matrizes curriculares, relacionando-os com as questões da formação dos formadores. Esta pesquisa documental foi de muita importância, pois a partir do que está instituído nestes documentos, também ajuda a compor as significações imaginárias sociais do professor universitário.

Os dados que compõem o PPC dos cursos foram organizados a partir de outros documentos institucionais e da legislação nacional, pensados pelos docentes que faziam parte do curso no momento de sua criação. Além de cumprir uma exigência organizacional, ele se constitui carregado de sentidos e significados, ou seja, retrata aquilo que os professores formadores entendem acerca do ser e fazer de cada profissão.

7.1.1 O curso de Licenciatura em Dança

Assim, temos o Curso de Dança - Licenciatura, criado em 2011. Este se propõe a formar professores capazes de estabelecerem bases para a comunicação entre o ser humano e a sociedade através da dança. Seu PPC possui identidade própria, embora mantendo interface com o Curso de Bacharelado em Dança, da mesma universidade, compartilhando espaços físicos e recursos humanos.

As áreas de atuação do Curso são: Instituições Públicas e Privadas de Educação Básica; Ensino Profissionalizante; Instituições de Educação Informal; Movimentos Sociais; Órgãos de Entretenimento Públicos e Privados; Produção Teatral em geral; Instituições de Serviços Públicos. Especificamente, a partir do perfil proposto na grade curricular e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o aluno egresso poderá atuar como: professor de ensino de Educação Infantil, Fundamental e Médio; professor de pessoas com necessidades especiais; professor em escolas especializadas em Dança; professor nas associações e/ou centros comunitários, creches, ONGs, etc.

Os docentes do curso são efetivos das unidades que compõem o Centro de Educação Física e Desportos e o Centro de Artes e Letras e de outras áreas do conhecimento que dialoga com a dança. Os professores são pós-graduados, a maioria com titulação de mestrado e doutorado. Ainda, desenvolverão atividades de ensino, conforme a proposta do PPC, trabalhando os conteúdos das diversas disciplinas da grade curricular, bem como cargos administrativos para o bom andamento do curso e orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso, interligando o ensino à pesquisa.

Diante disso, o que os professores formadores do curso entendem sobre os documentos? Conhecem? O que dizem? Quando questionados sobre as matrizes curriculares dos cursos, o de Dança Licenciatura e o de Dança Bacharelado dizem que:

(...) Eu penso que os dois cursos poderiam estar juntos, para uma formação mais completa, não complementar, mas mais completa assim, mas eles não estão desvinculados, pra serem licenciados, eles tem que passar pelas práticas, tem que experimentar no seu corpo possibilidade de criação, de movimento, de diferentes linguagens de dança pra poder ensinar depois (Apeiara).

(...) Conheço, até porque nós temos dois cursos de Dança na universidade, o bacharelado está no Centro de Artes e a licenciatura na Ed. Física. Se eu tivesse aqui no momento de abertura dos dois cursos eu não teria deixado acontecer esse tipo de separação, porque eu entendo que dança é uma das linguagens da área das artes, ela tem muito menos a ver com a ed. Física, e muito mais com as artes (...). Bacharelado e Licenciatura tem uma parte comum dos currículos de modo que nós, professores atuamos nos dois cursos, eu estou lotado na licenciatura, mas dou aula no bacharelado também de modo que a gente conhece os dois currículos porque trabalha nos dois. O bacharelado tem uma carga horária menor que a licenciatura, obviamente, porque o licenciado, além de conhecer todo conteúdo de um bacharel, tem essa coisa da aptidão da prática da arte em dança, arte e teoria, ele tem que desenvolver toda habilidade pedagógica pra mediação desse conhecimento, daí então a licenciatura tem uma carga horária maior né. Mas como te disse, até o momento ela não é integrada ainda e minha perspectiva é que se junte cada vez mais, é meu desejo (...) (Amanajé).

Com as narrativas, temos o entendimento dos docentes acerca dos cursos, em que demonstram ter amplo conhecimento dos currículos, visto que, pertencem aos dois. Podemos perceber que os professores formadores defendem que os dois cursos sejam unificados, para uma formação completa.

Porém, a preocupação que demonstram nas suas falas é com a necessidade do saber fazer, sendo este requisito para saber ensinar. Esta discussão é bastante recorrente quando se trata da formação, e o que entendem por ela os formadores dos cursos de graduação, indo ao encontro de que:

A ideia de quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica de recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem "natural" das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para o curso de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc. (CUNHA, 2004, p. 526).

Diante do que a autora nos traz, esta questão do campo do trabalho e o saber fazer já existe há bastante tempo e, pelo que pudemos ver nas falas, ainda acontece e está presente nos currículos dos cursos. Mesmo que demonstrem, nas suas narrativas, que entendem a importância do saber ensinar, este está atrelado ao saber fazer, desconsiderando todo o reservatório de saberes necessários ao ser professor (GAUTHIER, 1998).

Ainda, está a questão levantada a respeito do local de funcionamento, em que a licenciatura está alocada no Centro de Educação Física e Desportos, enquanto o Bacharelado no Centro de Artes e Letras, ressaltando a diversificação de identidade

e concepção de formação dos dois cursos. E, pelo o que o formador diz, “(...) *dança é uma das linguagens da área das artes*” (Amanajé), demonstra que, cada curso tem sua identidade firmada a partir das concepções e entendimentos de cada docente que o compõe.

Sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura, quando questionados sobre, os professores formadores respondem:

(...) Este projeto eu penso que ele poderia ter mais um estágio, além dos estágios que já tem, que seria na Ed. Infantil como estágio obrigatório, porque ele é opcional, mesmo pra quem não vai seguir eu acho que é importante porque é o momento de observação em sala de aula, então tudo que foi visto, tanto da didática, como outras práticas educativas, na Psicologia da educação, é aquele momento que a pessoa vai ver muito a diferença do berçário, pro jardim, dos níveis iniciantes assim e onde se dá toda a base motora, do desenvolvimento motor, depois. (...) E no Ensino Fundamental com as questões de parcerias com as escolas, porque as escolas tem uma deficiência muito grande de professores e esses estagiários poderiam despertar o interesse das escolas depois pra efetivar os profissionais (Apeiara).

(...) Conheço, ele foi criado em 2011 e 2012, o curso abriu em 2013 e é com ele que a gente vem trabalhando, toda a questão do curso, tudo a gente resolve a partir dele, como administrar as aulas, o conjunto de conteúdos, toda a metodologia do curso funciona a partir disso, ele é bacana, no sentido de ser abrangente, entender a graduação como um nível de formação abrangente, ou seja, atingindo vários níveis, do pensar, do fazer, do pesquisar dança, mas ele tem algumas fragilidades no sentido de carece atualização, de repensar algumas metodologias, até porque o PPP abre o curso, quando começam a chegar os professores, é que começa acontecer, o curso vai se instalando e acontecendo concretamente, então os professores vem com sua carga de formação também, e aí vai gerando esse diálogo e já temos propostas futuras pra melhorar (...) (Amanajé).

A partir das falas, temos que os professores formadores já percebem a necessidade de mudanças, mesmo tendo sido organizado há pouco tempo o Projeto Pedagógico do Curso de Dança. Pudemos verificar a preocupação com a abrangência do mercado de trabalho do futuro professor e a necessidade de discussões e a inclusão de estágios curriculares na Educação Infantil, importante para o entendimento das diversas disciplinas e a interligação entre elas e os diferentes estágios de desenvolvimento da criança em outros níveis de ensino.

Além disso, está a preocupação com a efetivação das parcerias da universidade com as escolas, podendo estas se tornar futuros locais de trabalho para os egressos do curso. Mesmo já acontecendo estas parcerias, a ideia seria uma discussão sistematizada, compondo o documento.

Também, aparece a necessidade de repensar as metodologias, mais condizentes com os professores que estão atuando no curso, diferente daquelas pensadas por quem organizou o documento no momento de criação do curso.

7.1.2 O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais

O Curso Ciências Sociais – Licenciatura – Noturno foi criado em 2015, através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais do Ministério da Educação (REUNI-MEC), focado nos objetivos da ampliação ao acesso e permanência no ensino superior, dentro da política nacional de expansão do ensino superior no país.

O Projeto Pedagógico do Curso busca construir um ambiente de experimentação e de inovação de práticas pedagógicas, que intercale a formação científica do sociólogo com a formação do professor, apto a lidar com os desafios do ensino da sociologia nos diversos contextos da escola.

Como objetivos esta licenciatura pretende formar professores para atuar como docentes de Sociologia no ensino médio; dotar os acadêmicos das competências pedagógicas necessárias à consecução de um estudante do Ensino Médio pleno para o exercício da cidadania (conforme Parecer 038/2006/CNE); fazer que os acadêmicos dominem os saberes didático-metodológicos necessários ao ensino da Sociologia, servindo como interlocutores competentes na formação de alunos críticos e autônomos no exercício da análise dos grandes, pequenos e cotidianos dilemas e problemáticas da vida social; fazer que o acadêmico, para além das competências estritamente didáticas, possa reunir as qualidades ótimas para o desempenho do papel de gestor nas relações burocrático-legais e de poder no contexto escolar, entendendo-se a gestão escolar como gestão de processos educativos que abrangem a todas as atividades e objetivos; propiciar, através do embasamento teórico oferecido na licenciatura, o ingresso em cursos de Pós-Graduação, oportunizando a ampliação da oferta de quadros capacitados ao mercado local e regional e ao ensino superior.

O perfil do formando compreenderá as seguintes habilidades e competências: o exercício profissional do ensino de sociologia no Ensino Médio; buscar diligentemente a formação dos jovens do Ensino Médio com capacidade analítica e autonomia intelectual para pensar a si, sua comunidade e seu mundo, bem como

atuar de maneira cooperativa e democrática; manusear os conteúdos teóricos e metodológicos da sociologia, bem como os recursos pedagógicos aplicados ao ensino de sociologia; lidar com os desafios cotidianos do aprendizado no contexto da escola, de forma criativa e sempre voltada ao objetivo maior que é o da formação dos alunos do ensino médio; refletir sobre sua *prática* pedagógica em Sociologia, gerando pesquisas a partir de sua atuação docente nas escolas de ensino médio.

Os docentes do curso deverão assumir os seguintes princípios para desempenho de suas funções: participar de uma educação continuada e integrada com a comunidade científica da área através de: cursos de pós-graduação, cursos de extensão, participação e divulgação científica em eventos, publicação de trabalhos acadêmicos, participação em programas de intercâmbios acadêmicos, etc; participar das atividades de ensino vinculadas à formação específica (bacharelado) e pedagógica (licenciatura), e sempre que possível, oportunizando a ocorrência de atividades interdisciplinares com outras áreas da UFSM e demais instituições de ensino superior; desenvolver, de forma integrada, atividades de ensino, pesquisa e extensão; participar de eventos e programas de avaliação institucional promovidos pela Universidade Federal de Santa Maria.

Esta é a organização dos documentos do Curso Ciências Sociais Licenciatura, mas o que os professores formadores entendem destes documentos? Ao serem questionados acerca da matriz curricular do curso dizem:

(...) Isso é bem legal porque olha só, justamente agora nestes anos, faz uns três anos que a gente tá pensando o currículo do bacharelado e licenciatura, lá no Curso de Ciências Sociais tá. O curso ele viveu anos com o mínimo de professores e esses professores construíram tanto o bacharelado, fizeram o bacharelado, é uma história bem complicada, a história do nosso departamento surgiu com os professores de Organização Social e Política do Brasil - OSPB que estavam muito ligados a ditadura, e quando acabou OSPB não tinha o que fazer com essa gente, então eles criaram um curso, um departamento de Sociologia Política, e eram pessoas bastante conservadoras, e foram entrando um, outro, um, outro (...) (...) eles construíram o Curso de Bacharelado que não existia, né, em Ciências Sociais (...) (...) e tava concomitantemente já começando a licenciatura, e aí a licenciatura foi feita assim ó, na época que teve esse, como a gente chamou essa grande mudança, esse investimento do governo, o REUNI, então, esse grupo de professores teve que fazer surgir um curso de licenciatura (...) Foi nesse processo que se criou o novo currículo da licenciatura, que eu fico muito frustrada, porque realmente, antes não tinha nem diferença entre bacharelado e licenciatura, e aí agora tem, mas ainda tem de uma forma que não é a ideal, nós precisamos melhorar essa mudança, porque tem uma coisa, se criou um curso e ninguém quer ser professor da licenciatura, porque eles querem atuar no mestrado (...) (Akangatu).

(...) Eu acho muito parecidos os dois currículos, e quando cheguei já estava tudo constituído, mas penso que devemos reorganizar e agora parece que tem um movimento neste sentido (...) (...) mas vejo que tem uma resistência, alguns não gostam de ser professor na licenciatura, eles querem só pesquisa (...) Alguma coisa tem que mudar mas precisa ser efetivado, precisa as pessoas se empenharem pra fazer acontecer, só não vejo ainda como (...) (Apoema).

Com estas narrativas pudemos perceber que a criação dos cursos ocorreu em momentos de necessidade de mudanças, seja no bacharelado, em que, com a extinção da disciplina de OSPB, ligada às questões políticas da época em que foi criada, ou na licenciatura, com as políticas de expansão do ensino superior, para atender as demandas da sociedade, que carecia de professores.

Mas, apesar desta necessidade de mudança vinda das políticas, podemos entender que também era uma necessidade de adequação para aproveitamento do quadro docente, que, com a extinção das suas disciplinas de origem precisaram se readequar e criar novos ambientes de trabalho. Aqui aparece, como acontece na grande maioria das políticas públicas criadas, em que são pensadas de forma ampla, para atender as demandas de maneira geral, não condizendo, muitas vezes, com a realidade específica de cada curso.

Ainda, temos a questão da interpretação destas políticas, que como toda norma é passível de diferentes leituras e entendimentos, não sendo necessariamente posta em prática da maneira que foi pensada por quem as criou. Temos muitos exemplos nos próprios cursos, sendo um deles as ementas das disciplinas em que são definidos os conteúdos e cada professor acaba realizando, na prática, o que lhe convém ou que tem trabalhado nas suas pesquisas. Sendo que, estas, muitas vezes, não têm relação direta com os conteúdos programáticos, mas acabam sendo desenvolvidas com as turmas.

Aliado a isto está a questão levantada pelos docentes acerca dos professores que atuam nos dois cursos, não quererem trabalhar na licenciatura, demonstrando o peso do histórico do bacharelado, e mais uma vez, a pesquisa prevalecendo em relação à docência.

Estas discussões vêm sendo feitas há tempo, reforçadas mais uma vez por nosso estudo e demonstram a fragilidade da identidade profissional docente no ensino superior, como nos apontam:

Os pesquisadores de vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos,

artistas, etc.) e os profissionais da várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. [...] Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 104).

Diante disso, como os professores formadores levantaram, o curso de licenciatura demonstra certa fragilidade no seu funcionamento, influenciada pelo histórico de atividades de pesquisa de seus docentes. Até entendem a importância de mudanças, mas não sabem como o fazer, até porque isto envolve uma complexidade, que perpassa pela criação de políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente, como também pela tomada de consciência de cada professor, da necessidade de reflexão acerca desta temática.

E aí entra novamente nossa ideia de que os docentes dos cursos de licenciaturas precisam repensar seus próprios processos formativos, para entenderem suas necessidades, para assim, firmarem e efetivarem o compromisso com a formação dos futuros professores.

Quando pedimos para falarem sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais Licenciatura, nos narram:

(...) Eu conheço mais ou menos, porque ele foi mudado agora né, antes não tinha nada de específico, e agora tem alguma coisa então, diminuiu-se as horas, os alunos fazem menos disciplinas teóricas, menos disciplinas optativas que o bacharelado, né e se incluiu a questão do tcc, que eu acho que é bacana, mas que eu acho que vai direcionar esse aluno para os programas de pós, né. Isso é muito recente, ta fazendo 2 anos que a gente reformulou a licenciatura (...) Não tem muita especificidade esse PPP além disso, não se fala muito de método, não tem nenhum laboratório de ensino, o que tem é o PIBID, né, mas não está no PPP (...) (Akangatu).

(...) Este projeto é bem recente, mas como disse antes, ainda acho que tem muitas falhas, parece que mudam, trocam as ideias e ainda não fica bom, acho que os alunos ainda parecem inseguros com o exercício da futura profissão, dizem que não se sentem aptos, ou alguns nem queriam ser professores (...) (Apoema).

A partir do que trazem, conhecem o projeto, mas acham que, mesmo tendo sido criado há pouco, ainda precisa de ajustes, ou de reformulação, visto que este não contempla questões de metodologias de ensino, que algumas até vêm acontecendo, relacionadas ao desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa

de Iniciação à Docência – PIBID¹³, mas esta iniciativa não consta no seu Projeto Pedagógico do Curso.

Ainda, ressaltam que a mudança pensada foi em relação às disciplinas, em que diminuíram as de formação teórica e acrescentaram o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, mas que este, no entendimento dos docentes, vai direcionar o aluno para a pós, visto que é uma disciplina com viés de pesquisa. E, porque também não discutem a docência no âmbito do curso.

7.1.3 O Curso de Licenciatura em Teatro

O Curso de Teatro – Licenciatura foi criado em 2011 também através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais do Ministério da Educação (REUNI-MEC), focado nos objetivos da ampliação ao acesso e permanência no ensino superior, dentro da política nacional de expansão do ensino superior no país. Surge de uma demanda das escolas da rede pública e privada de todo o Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9.394/96, que torna a Arte componente obrigatório dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio.

Esta licenciatura objetiva formar professores que exerçam suas atividades com competência e responsabilidade, construindo-se enquanto docentes capazes de empreender ações educacionais sensíveis e criativas no contexto do ensino do teatro; proporcionar uma formação profissional e ética que possibilite ao licenciado domínio de seus meios expressivos e artísticos, a fim de aplicá-los na docência da linguagem teatral em diferentes âmbitos de ensino e espaços pedagógicos.

A formação do docente-artista em teatro será propiciada pelo domínio dos elementos componentes da linguagem teatral, incentivando propostas que se desenvolvam articulando os conhecimentos do ensino, da pesquisa e da extensão. Neste sentido, entende-se necessário primeiramente subsidiar o futuro professor nos conteúdos específicos e ao mesmo tempo, através deste, buscar uma práxis no espaço de intersecção entre a escola, a sociedade e a universidade, formando um

¹³ Programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais, que tem por objetivo antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, fazendo articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de educação.

indivíduo-professor ético, integrado e consciente de suas responsabilidades sociais, culturais e educacionais.

Assim, espera-se do futuro licenciado em teatro: capacitação para o exercício profissional do ensino da arte com pleno domínio do conhecimento das práticas artística e educacional; condições de elaboração e promoção de espaços pedagógicos próprios ao ensino e pesquisa em teatro; habilidades adquiridas para o desenvolvimento da produção, da pesquisa, da crítica e do ensino do teatro; conhecimento e domínio da linguagem teatral em seus desdobramentos teóricos e práticos (dados pela história do teatro, pela dramaturgia e pela tradição teatral), a fim de instrumentalizar a criação de manifestações espetaculares e a prática docente; domínio dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e desenvolvimento do ser humano como subsídio para o trabalho educacional; capacidade de agir profissionalmente de forma criativa, ética e crítica, integrando-se às diferentes culturas presentes nas sociedades contemporâneas; competência para o exercício do magistério na educação básica formal (ensino fundamental e ensino médio), bem como no ensino não formal, através de oficinas pedagógicas e ações culturais.

Dos docentes do curso espera-se que estabeleçam uma relação articulada e colaborativa entre os conteúdos curriculares específicos, as práticas educacionais e os estágios, de forma a permitir aos futuros profissionais a apropriação da linguagem teatral e seu ensino. Também, terão que orientar projetos, acompanhando as diferentes etapas de planejamento, execução e reflexão dos estágios supervisionados, da montagem coletiva de espetáculo teatral e monografia individual de conclusão de curso, buscando contemplar as instâncias do ensino, da pesquisa e da extensão universitários.

Caberá ainda aos componentes do corpo docente atuar junto ao colegiado do curso de Licenciatura em Teatro, reunindo-se periodicamente com o mesmo, a fim de promover o andamento produtivo do projeto pedagógico, analisando-o e ajustando-o às necessidades discentes e docentes, garantindo, desta forma, o perfil de mobilidade, flexibilidade e adaptação a novos conhecimentos sugeridos neste documento.

Enfim, estas são as características dos cursos, contextos em que atuam os docentes sujeitos desta pesquisa. As escolhas por trazer os dados relativos aos objetivos de cada licenciatura, os perfis dos futuros formandos e o papel

desempenhado dos docentes se deu em função de entendermos que estes dão uma ideia geral para conhecermos o lugar que se desenvolve a profissão do professor, bem como os conteúdos que permeiam cada área.

Assim, os professores formadores deste curso, ao questionados acerca da matriz curricular dizem que:

(...) Eu acho que tem algumas disciplinas que estão no currículo do bacharelado que deveriam estar no currículo da licenciatura, né, como por exemplo, técnicas circenses, eu acho que é uma disciplina que os alunos utilizariam muito nas aulas de teatro, produção cultural, legislação e produção teatral eu acho que é uma disciplina que os alunos da licenciatura também deveriam conhecer, porque traz muita relação com a escola (...) Do ponto de vista curricular mais de conteúdo, né, as vezes eu também acho que no curso de licenciatura, por ter uma sobrecarga muito grande das disciplinas pedagógicas, que são exigência, o currículo acabou perdendo um pouco das disciplinas artísticas, e aí entra nesse segundo tópico que eu te comentei, né, uma vez que eu acredito que o professor de teatro tem que dominar, né, assim, no sentido de ter conhecimento, de saber fazer, de ter experimentado, de ter vivenciado o teatro (...)Então a gente tem um currículo que é importante, a gente definir ele em termos de normativa, de conteúdo, de estrutura sequencial das disciplinas, do que que é cada disciplina, mas ao mesmo tempo eu sei que o currículo só se efetiva na nossa ação como professor, né, nas nossas ações docentes (...) (Aram).

(...) o currículo da licenciatura está organizado pensando nas disciplinas pedagógicas, talvez falte alguma coisa mais específica (...) sempre penso que nós, professores somos responsáveis por fazer funcionar as ideias do currículo, mas também tem coisas que não concordo da maneira que está, mas já estamos repensando nosso currículo, com as nossas ideias (...) (Eté).

Com as narrativas, pudemos entender que os professores formadores demonstram uma preocupação com as disciplinas práticas para o curso de licenciatura e mais uma vez, como nos outros cursos estudados, há uma ênfase no saber fazer. Ressaltando que este saber fazer é característica constante para o fazer artístico, como no caso dos cursos de Dança e Teatro aqui estudados.

Ainda, quando a narrativa traz a questão da arte circense que deveria estar sendo ensinada, pois tem a ver com o que a escola pode oferecer aos alunos, percebemos uma preocupação em adequar aos estudantes a proposta da arte, pensando, inclusive, na faixa etária, suas demandas, gostos e expectativas.

Também, trazem para si a responsabilidade de colocar em prática as ideias do currículo, repensando o que está instituído e propondo novas maneiras de organização das disciplinas e conteúdos. Esta reflexão é importante, visto que, como os outros documentos oficiais, eles só cumprem sua função a partir do empenho das

pessoas que dele fazem parte, seja na sua construção, ou na hora de coloca-lo em prática.

Enfim, estes são aspectos levantados relacionados às Matrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos de Cursos, nas narrativas dos professores formadores dos cursos de licenciaturas da UFSM que fizeram parte do nosso estudo. Durante a realização das entrevistas orais, falaram de tudo que entendem ser importante para sua formação, como para dos formandos.

Neste sentido, mesmo não fazendo parte do currículo oficial dos cursos e nem dos projetos pedagógicos, levantaram a questão da importância do PIBID para a formação, tanto dos professores como dos alunos das licenciaturas. Trazem que:

(...) Mas, por exemplo, a prática docente, na sala de aula, acho que o único espaço que é valorizado é os professores de prática, de ensino, eu por exemplo, conheci pessoas incríveis aqui da ufsm, da matemática, não sei se é porque eu to com o pessoal do PIBID, mas na história, na geografia, assim, um empenho muito grande, mas também vejo como esses professores são vistos como profissionais menores na instituição. Eles não têm o respeito que um pesquisador PQ não sei o que tem (...) Quando eu comecei no PIBID eu vi assim, que tinha uma resistência, os professores acham que sabem tudo, e eles repetem ad infinitum as mesmas técnicas, eu vou te dizer que ontem eu fui numa reunião com os supervisores do PIBID e eles ficaram me ensinando técnicas docentes, ficaram falando de coisas que eu não sei fazer isso e eu aprendo com eles e vou me reciclando, né (...) (...) O PIBID eu acho que é muito incrível, uma oportunidade, a gente vê a diferença dos alunos que passam pelo PIBID, é muito, muito, muito maravilhoso e é isso e agora acho que o PIBID acaba em dezembro, eu acho que não passa, foi muito, muito duro para conseguir manter, a gente só ganhou por meio burocrático porque queriam que fosse um PIBID pra todas as humanidades (Akangatu).

(...) Percebo assim que o PIBID talvez seja um dos únicos espaços que os alunos efetivamente vivenciam a docência de maneira mais organizada e sistematizada (...) (Eté).

(...) Eu gosto do modelo do PIBID, não que funcione totalmente como foi pensado, como ta no papel, mas o que conheço acho que é bem importante para os alunos da licenciatura, acho que falta mais isso nos cursos (...) (Apoema).

Diante dos relatos, temos que as iniciativas para a melhoria da Educação, por parte do governo são importantes e vêm ao encontro das demandas e necessidades percebidas pelos docentes, mesmo que não estejam sendo desenvolvidas da forma como foram inicialmente pensadas.

Assim, as demandas de formação do professor são tantas e urgentes que precisam de incentivo especial por parte do Estado e entidades particulares para

assegurar, com o mínimo de responsabilidade, o acesso e permanência à educação de qualidade para alunos das mais variadas regiões do país.

A partir disso, o Ministério da Educação cria o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, o qual oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Tem por objetivo antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Assim, o programa faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de educação.

Para tanto, a intenção é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, para a melhoria do ensino nas escolas públicas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional.

Ainda, o programa prevê incentivo de uma bolsa mensal, para os coordenadores de áreas do conhecimento, das instituições federais, estaduais de ensino superior, e dos Institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Também, garantem a bolsa os alunos dos cursos de licenciatura e os supervisores, professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão estagiar (MEC/portal).

Assim, todo um esforço é firmado, em função da melhoria da educação básica, em que a preocupação, é justamente, melhorar os índices de desenvolvimento desses alunos que geralmente não estão alcançando o desempenho necessário ou quantificado nas avaliações do Ministério da Educação.

Portanto, aparece o PIBID com fundamental importância para a formação dos futuros professores, como também para os próprios docentes coordenadores de áreas, oriundos da universidade. Mas, é imprescindível pensar o que fica de contribuição para os cursos, seus currículos, seus projetos pedagógicos a partir desta ideia, para além da contrapartida em recurso financeiro com as bolsas.

Ainda, o que as pesquisas têm mostrado é que o PIBID, como um programa importante, aproximou a universidade das escolas, algo tão desejado das reformulações curriculares, como temos no parágrafo 5, inciso III, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada:

III – a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições (MEC/2015).

Enfim, tivemos como um dos objetivos deste estudo olhar para as questões dos currículos das licenciaturas escolhidas, por entendermos que estes são construídos e colocados em prática a partir das leituras e dos sentidos que os professores formadores destes cursos lhe atribuem.

Ainda, entendemos que o currículo, além do caráter organizacional, tem cunho político e ideológico, visto que é pensado a partir de uma ideia de quem queremos formar, para que e como, indo ao encontro de que:

O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo (SILVA, 1999, p. 148).

Esta noção é importante para o docente universitário, que, a partir do entendimento e da reflexão do currículo instituído passa a entender as relações de poder que circulam e porque certos tipos de conhecimentos fazem parte do currículo e outros não.

A partir disso, os professores poderão fazer um esforço, tanto individual, como coletivo, com a participação da comunidade universitária, para propor novas maneiras de organizações curriculares, mais de acordo com suas ideias e necessidades.

Porém, sendo o currículo uma criação social, instituído para responder as demandas de cada época, qualquer mudança proposta de sua estrutura torna-se lenta e carece de esforço coletivo, indo ao encontro de que:

A instituição social é, em primeiro lugar, fim de si mesma, o que também quer dizer que uma de suas funções essenciais é a autoconservação. A instituição contém dispositivos incorporados que tendem a reproduzi-la ao longo do tempo e das gerações, e até mesmo, de maneira geral, impõem essa reprodução com uma eficácia que, se pensarmos bem, surge como miraculosa. Mas isso só pode ser realizado pela instituição se ela cumprir outra de suas “funções”, a saber, a socialização da psique, a fabricação de indivíduos sociais apropriados e convenientes (CASTORIADIS, 1987, p. 440).

Sendo assim, a autonomia do indivíduo em relação à organização social vigente e instituída é relativa, pois mesmo sem perceber, é levado a reproduzir o que

está posto, mesmo que tenha algumas ideias que fujam de tudo o que compõe a ordem imposta da instituição.

Como os próprios docentes co-autores trazem, não sabem muito bem o que fazer para mudar, até querem autonomia para fazer algo, mas se não têm claro o que podem realizar, tudo não passa de ideias não colocadas em prática, como nos traz:

Fazer o quê? Esta é, talvez, a mais grave interrogação suscitada pela situação contemporânea: esse “o quê” diz respeito aos conteúdos, aos valores substantivos – e é isso que parece estar em crise na sociedade em que vivemos. Nela não se vê – ou se vê muito pouco – a emergência de novos conteúdos de vida, novas orientações, emergência que estaria sincronizada à tendência – que, efetivamente, surge em muitos setores da sociedade – para uma autonomia, uma libertação em face das regras simplesmente herdadas (CASTORIADIS, 1987, p. 439).

Também, percebemos que, mesmo que cada um destes docentes tenha vontade de mudar o que está instituído, este é um processo lento e gradual, que depende de outros para acontecer. Talvez isso explique porque não presenciamos mudanças significativas em relação à Educação e às instituições formativas, entre elas, a universidade, mesmo que cotidianamente percebemos esta necessidade.

Assim, como resultado das nossas inquietações de pesquisa, com o foco na universidade e nos documentos oficiais que regem os cursos de licenciaturas estudadas, podemos entender que estão intimamente ligados e, são parte integrante dos processos formativos dos professores.

8 AINDA OS SENTIDOS NAS NARRATIVAS: A CARTA EM BRANCO

A esta altura da escrita imaginamos que o leitor está a se perguntar: mas afinal, o que aconteceu com a carta em branco? Colocada discretamente junto com as outras no capítulo de metodologia, por estar em branco, não se assemelha a nenhuma das outras nas respostas.

Mas, não se trata da relação de importância que aparece mais para o final, mas sim, porque simboliza para nós, as significações imaginárias dos co-autores do nosso estudo acerca de todo o contexto da pesquisa.

Assim, ela perpassa por todas as outras respostas às cartas anteriores, e, como se trata de uma pesquisa de cunho autobiográfico, acerca das narrativas de formação dos sujeitos, para entendimento dos seus processos formativos, merece um capítulo a parte.

Isto, por entendermos que, quando trabalhamos na perspectiva da narrativa de formação de diferentes sujeitos, tudo que têm a dizer torna-se importante para a pesquisa, não somente aquilo que podemos agrupar por conteúdos ou conceitos trazidos no momento das falas. Então, o que se aproxima nas falas é tão importante quanto o que se distingue no que cada um traz de seus sentidos e significados construídos e que os constituem como professores.

A partir disso, quando se depararam com a carta em branco, a primeira reação foi de estranhamento. Disseram que nunca tinham pensado em algo assim, geralmente as entrevistas são com perguntas sobre o que o pesquisador quer saber. Mas a nossa carta era exatamente isso, o que queríamos saber, a partir do que eles trouxessem.

Mas, ela estava no final do baralho justamente para não ficar sem nexos, pensamos que se colocássemos no início não teria efeito, dificilmente alguém vai falar a partir do nada. E isto é importante de pensarmos, apesar de que não queríamos fechar a resposta, tínhamos uma intenção e uma temática prévias. Se tivéssemos deixado esta carta no início talvez falassem sobre tudo, menos o que precisávamos.

Outro aspecto importante foi na criação das cartas, as palavras contidas nelas, todas estavam interligadas e, ainda, uma complementava a outra, no sentido de buscar por todos os ângulos as respostas que buscávamos. Os próprios co-

autores perceberam isso quando diziam: “(...) como te falei na carta anterior (...) (Aram). (...) já falei um pouco disso, mas por outro lado (...) (Akangatu).

E esta era a primeira intenção quando pensamos na construção do baralho. Explicamos para cada um que esta carta significava que poderiam falar sobre o que quisessem, de algo que não foi perguntado e que gostariam de acrescentar ou simplesmente o que sentiram vontade ou o que as outras cartas tinham suscitado, mas não tinha relação direta com elas. Assim, dizem:

A única coisa que eu acho assim que são as especificidades da história dos cursos, das áreas, do contexto, da universidade, a gente acaba tendo diálogos muito mediados pela política pequena, a política das pequenas portas, aqueles caras, porque aqueles caras não sei o que, então acho que falta diálogo, embora com esta gestão tenha bastante diálogo com a Pró-Reitoria de Graduação, mas me parece que ela é muito ainda insipiente, inexperiente, a outra era muito bem estabelecida mas não tinha diálogo, eu acho que uma das áreas mais duras que eu acho é da graduação, que é onde se tem menos diálogo. Eu vejo assim, hoje eles estão dispostos ao diálogo, mas não sabem como fazer as coisas, antes eles sabiam fazer mas tem uma rigidez na universidade, como por exemplo os programas né, faz programa de disciplina, tem essa rigidez, tem essa falta de diferenciação que eu acho, que tem na universidade nos processos de ensino de graduação e de pós-graduação, tanto é que até os prazos são idênticos, na avaliação que não poderia ser, né (...) outra coisa, nosso curso ele é muito tocado pela pós-graduação, eu diria que o carro chefe do nosso curso é a pós-graduação, a gente precisa investir nela, é dali que saem os nossos investimentos, de todos os níveis, inclusive pra gente poder se manter. Por exemplo, você pode sair pra fazer um pós-doutorado na universidade mas não pode sair seis meses pra fazer uma qualificação docente, a não ser que seja um doutorado. Entendeu, eu acho que a universidade brasileira ainda caminha devagar nos processos de ensino porque ela é muito confundida com a pesquisa e a pesquisa pra mim, embora tenha um sentido da construção do conhecimento, de tecnologia, de tudo isso que a gente sabe que é necessário para o desenvolvimento de um país, mas na minha área, as pós-graduações ainda existem pra reproduzir, igual Bourdieu dizia uma camada media intelectualizada, porque depois onde a gente vai trabalhar, onde tu vai botar todos esses doutores (Akangatu).

Pela narrativa pudemos ver que, como a carta era em branco, a co-autora preferiu falar um pouco mais acerca do seu curso, da relação deste com a Pró-Reitoria de Graduação e a complicada relação da formação, do ensino, com a pesquisa.

A questão da relação do curso com a Pró-Reitoria de Graduação é importante de observarmos, pois, segundo a professora ressaltou, quando a gestão é aliada aos cursos com facilidade no diálogo, facilita a aproximação, porém, neste caso, traz que era uma gestão inexperiente.

Ainda, quando a gestão é bem estabelecida, não está aberta ao diálogo com os cursos. E a falta deste é um dos problemas trazidos, visto que, precisa haver uma troca constante entre as partes. E, isto, entendemos que sirva para pensarmos todos os cursos da universidade e os modelos de gestão instituídos, desde seu modo de trabalho como as formas de escolhas das pessoas que vão fazer frente às Pró-Reitorias.

Estas reflexões vão ao encontro da ideia trazida por Zabalza (2004), de a universidade ser entendida como uma organização e como tal depende de vários componentes. Por esta perspectiva é vista como um organismo social vivo, nutrido por um jogo de interações e influências, não apenas dos rótulos formais que correspondem a cada componente do sistema. Indo ao encontro de que:

O aspecto humano e funcional e o aspecto organizativo das instituições devem ser postos em primeiro plano e não a estrutura formal e a imagem da instituição. (...) A dinâmica organizativa surge do conjunto de pessoas que vão estabelecendo alguns modelos de funcionamento, os quais têm como fundamento a estrutura formal da instituição. Entretanto, eles a ultrapassam nutrindo-se do jogo relacional que ocorre seja interna (configuração de alianças) como externamente, sobretudo em relação àquelas estruturas ou superestruturas das quais a instituição é subsidiária (ZABALZA, 2004, p. 70).

Assim, temos a importância do aspecto humano e como ele se relaciona com a estrutura formal da instituição, ressaltada pelo autor. Esta questão vai ao encontro dos sentidos e significados que os sujeitos atribuem ao que os cerca. Neste sentido, por mais que a estrutura formal e organizacional da instituição estabelece alguns modelos de funcionamento, eles foram estabelecidos pelas pessoas que os instituíram como tais.

Partindo da ideia de que se são as pessoas que definem a dinâmica organizativa das instituições, podemos pensar que são também as pessoas que podem promover movimentos instituintes, com a criação de novas maneiras de organização, de gestão e até mesmo de busca de diálogo com os que estão responsáveis pela instituição no momento.

A outra questão que surgiu com a narrativa diz respeito à relação de dependência do curso de graduação com a pós-graduação, em que esta seria responsável por garantir financeiramente a manutenção daquele. E este fator a professora atribui à relação do ensino com a pesquisa. Justifica dizendo que, um

professor pode sair para fazer um doutorado ou pós-doutorado, que é pesquisa, mas para uma qualificação docente, para o ensino, não pode.

Este cenário demonstra como a instituição é pensada a nível nacional e a importância que dá às dimensões do ensino e da pesquisa. Sabemos que as agências de fomento do governo destinam valores diferentes também para projetos de pesquisa, de ensino e de extensão. Quando organizam um edital para financiamento de propostas, o que pesa é o extenso currículo de pesquisador do professor proponente.

Ainda, os editais internos da instituição são organizados a partir do mesmo modelo das agências do governo, mesmo tendo autonomia para criarem suas próprias maneiras de seleção de projetos. Mas, também sabemos que esta autonomia institucional é relativa, visto que, para conseguirem o recurso, as propostas já foram previamente pensadas e adequadas ao modelo vigente nacionalmente.

Então, o que podemos pensar a partir do que a narrativa nos trouxe é em relação à importância do professor tomar consciência do que está instituído, de como funciona a dinâmica organizativa, para poder se posicionar de uma maneira crítica. Só depois disso poderá criar movimentos instituintes para propor as mudanças que julga necessária.

Dando continuidade às narrativas, temos:

Eu vejo a UFSM com grande potencial com professores de todos os lugares, com uma potencialidade muito grande de ser talvez a melhor universidade do país e com falta de recurso pra investir e aí eu vejo assim desde um microcosmo até um macrocosmo dentro da universidade sabe, investir na reforma dos prédios, na qualidade, na questão tecnológica, de oportunizar os laboratórios de artes, não só de artes, mas eu vejo assim que os laboratórios de pesquisas em todas as áreas (...) Mas eu tenho muita fé de que nada é pra sempre e essas coisas mudam e que a gente também possa contribuir pra fazer a diferença aqui dentro. E teria um desafio na questão da aprendizagem docente, o quanto a gente também tem que ter consciência de dar apoio para os alunos neste momento, buscando informação pra que eles não mudem de curso, pra que eles não se desesperem (...) (Apeiara).

Com a fala temos a preocupação em relação ao cenário econômico que a Educação enfrenta no nosso país atualmente. Sabemos que a falta de recursos ocasiona inúmeros problemas enfrentados pelas instituições escolares em todos os níveis de ensino.

Especificamente as instituições universitárias não têm mais recursos nem para os gastos básicos de manutenção e, principalmente, para os serviços essenciais, como água, internet, luz, muito menos para investimentos em construções e novas aquisições.

Este cenário de cortes de verbas começou com as escolas básicas e já se estendeu às universidades, mas o movimento que vemos dos professores em participar nas reivindicações para a melhoria das condições parece muito tímido ainda. A adesão nas paralizações e greves de ambos os níveis é pouca, demonstrando a dificuldade de se fortalecerem como categoria profissional.

Ainda, a fala da professora demonstra uma preocupação com a formação dos alunos, e a necessidade de pensar estratégias para que não abandonem o curso e, conseqüentemente, neguem a importância da profissão docente.

Com estas questões trazidas pela fala podemos pensar na importância de atentarmos para elas, pois a falta de recursos ou até mesmo a falta de investimentos e o não reconhecimento da profissão docente já constituíram o imaginário instituído no nosso país acerca do ser professor. E, a partir disso, insistimos mais uma vez que o professor tem nas mãos a responsabilidade e a necessidade de ser protagonista das mudanças num sentido instituinte e positivo da profissão que, afinal de contas, é sua.

Em outras narrativas os professores co-autores dizem:

Aqui vou falar uma coisa que acho que tentei falar em todas, pra mim o encontro com as pessoas. (...) Então pra mim isso seria, essa carta em branco eu colocaria a equipe de trabalho, colocaria colegas, colocaria docência em conjunto, colocaria trabalho coletivo, eu colocaria o outro da docência. Então eu acho que eu preciso disso, né, entender que o meu processo de atuação docente ele não é solitário, ele tem que ser compartilhado com os meus colegas, pra poder ser com meus alunos eu acho, a gente tem que criar mais essa ideia de fortalecimento entre os docentes, a gente tem que aprender a trabalhar mais junto, como professores (...) Então, assim, acho que o curso tem se fortalecido porque a gente se fortaleceu como grupo de professores, né, então isso eu acho que faz toda a diferença, então, assim, eu vou pra um espaço de trabalho onde eu gosto de encontrar as pessoas que estão ali e eu gosto de trabalhar com elas e elas me alimentam, elas alimentam o meu trabalho (Aram).

O que me ocorre agora é no sentido de me sentir valorizado ao receber tua visita (...) eu imaginava completamente outra coisa, então é uma surpresa positiva no sentido de agora conversando aqui contigo poder revistar posturas, práticas, de uma maneira bastante organizada e ver o valor que isso tem, pra tua área de conhecimento e quanto isso vai potencializar a ação docente, a tua pesquisa servir pra isso, e neste sentido eu me sinto valorizado em poder contribuir né (...) (Amanajé).

Eu penso ao ver essa carta em branco que foi muito bom poder falar sobre minhas escolhas, minha formação e também pensar o que estou fazendo, como participo dos processos todos do curso. Fico feliz em poder contribuir (...) (Eté).

A partir do que trazem podemos perceber que estes professores optaram em falar mais sobre seus próprios movimentos, seus processos formativos, relacionando-os com a aprendizagem dos alunos, o fortalecimento enquanto categoria profissional e do próprio curso e a importância para eles em poderem contribuir para o estudo.

A relevância acerca do trabalho compartilhado dos professores ressaltado na fala é tema já estudado há bastante tempo pela RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, que, além do objetivo de fomentar estudos e pesquisas sobre a Educação Superior, busca também expandir e articular o conhecimento ao ensino, indo ao encontro de que:

A rede, diante da caminhada percorrida, busca a expansão e consolidação do conhecimento produzido sobre a Educação Superior, contribuindo, assim, com aportes teórico-metodológicos importantes para a constituição do campo da Pedagogia Universitária como articuladora dos saberes e fazeres na área, em que a formação e o desenvolvimento profissional docente e reflexões sobre os cursos de graduação e de pós-graduação são temas inerentes à sua constituição (MOROSINI, 2009, p. 12).

Diante disso, percebemos com a fala, a ideia do trabalho compartilhado, a troca entre os professores sendo pensada já articulada com as questões do curso, da importância de se reconhecerem como equipe de trabalho e do reconhecimento de que o trabalho docente não pode ser desenvolvido de forma isolada.

Esta postura de trabalho em equipe, como a professora diz, já resultou no fortalecimento do curso, que já está sendo pensado a partir do desenvolvimento de uma docência não mais isolada, mas comprometida com o todo. Construindo, assim, uma cultura colaborativa entre seus pares e com estes com seus alunos, indo ao encontro dos objetivos das pesquisas desenvolvidas acerca da Pedagogia Universitária.

Ainda, temos o reconhecimento, nas narrativas, da importância deste estudo para os professores pensarem nos seus próprios processos formativos, nas necessidades e organização dos cursos, de se sentirem valorizados ao serem ouvidos e contribuir para a área, contemplando, assim, um dos objetivos desta pesquisa.

Assim, temos as escolhas feitas pelos professores co-autores da pesquisa acerca de suas falas sobre a carta em branco do “baralho imaginário das palavras”, como esperávamos, uns falaram mais, outros menos, não só sobre esta, mas em todas as outras cartas. E, com isto, pudemos nos aproximar do imaginário instituído acerca dos seus processos formativos, dos saberes e fazeres da docência e de como se constituem enquanto sujeitos nestes processos.

9 REFLEXÕES CONCLUSIVAS, MAS NÃO FINAIS: A BUSCA DE SENTIDO CONTINUA

Pensar acerca dos processos formativos dos professores formadores das licenciaturas, seus saberes e fazeres e o desenvolvimento profissional docente a partir da ótica do Imaginário Social nos permitiu compartilhar aprendizagens significativas em relação à importância desta teoria para as questões da formação docente e da Educação na contemporaneidade.

Partimos do pressuposto que ao falarmos de formação, a tomamos no sentido mais amplo da palavra, qual seja, que abarque a constituição do sujeito nas dimensões pessoais e profissionais. Neste sentido, os processos formativos pelos quais as pessoas passam ao longo de suas vidas são permeados pelas experiências formadoras, constituidores da sua formação (JOSSO, 2002).

Assim sendo, não poderia deixar de pensar nas minhas¹⁴ experiências ao longo destes quatro anos e todas que as antecederam e me constitui a pessoa que sou descritas anteriormente. Mas, não falo aqui de descrições mais, falo de olhar para os sentidos e significados acerca do que povoou meus pensamentos, meus desejos, angústias, alegrias, pequenas conquistas, etapas vencidas, num misto de ser e fazer.

Quando trabalhamos com a perspectiva da pesquisa-formação, assumimos que, ao pesquisar, estamos também revisitando nossos próprios processos formativos. Não são somente os sujeitos ou como preferimos chamar no caso da nossa pesquisa, os co-autores que pensam sobre seus trajetos ao participarem do estudo, o pesquisador também o faz.

Certamente o leitor que já passou por este processo de experimentações ao longo de quatro anos vai se identificar com algumas situações trazidas. Não podemos negar que temos momentos bons e outros não muito bons. Confesso que, quando me deparei com a tarefa da escrita que resumiria todo este trajeto, os dois momentos viam à mente e fiquei com eles o tempo todo, na verdade ainda estou.

Como trouxe nos primeiros capítulos desta tese, a poesia de Manoel de Barros me representa muito bem, pois *“Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos, tenho abundância de ser feliz por isso”*. Optei, desde muito cedo por

¹⁴ Aqui a escrita é em primeira pessoa por estar relacionada aos processos formativos da autora deste estudo.

uma postura de olhar para as pequenas coisas do dia a dia, de admirar o dia, a noite, a natureza, as pessoas e dar importância para o que realmente me faz bem. Alguns preferem chamar isso de romantismo, de síndrome do pensamento positivo, mas eu chamo de sobrevivência.

E, justamente por isso, me envolvo, me identifico, me preocupo, cuido, gosto, me entrego, amo e me apego demais. Talvez por isso a dificuldade de encerrar ciclos, de mudar rumos e fazer novas escolhas.

Ao pensar sobre meu trajeto formativo o lugar do GEPEIS, grupo que me acolheu logo no início da graduação e que sou eternamente grata ao “Vanto” por me apresentar, toma uma proporção gigantesca em minha vida representando um divisor de águas, momento charneira como diria Josso (2002). E, claro, a coordenadora do grupo, a nossa “Val” responsável por tudo isso, não consigo escrever mais sobre ela, dos momentos compartilhados e nossa relação de parceria, apenas sentir e agradecer.

Com o GEPEIS aprendi e ainda aprendo tudo, a pesquisar, “olhar”, observar, entender, compreender, aprender, esperar, viajar, sonhar, escrever, escutar, afetar, amar, mas também desaprendo um pouco de tudo isso a cada dia, e volto a aprender novamente, num movimento constante de ressignificar tudo que nos rodeia. Posso afirmar que me identifiquei logo de início e ao longo destes nove, quase dez anos de convivência com “essas coisas do imaginário” (KUREK, 2009), vivo e sinto na pele esta teoria base que acredito englobar todas as coisas reais e imaginárias do sujeito e do mundo que o cerca.

Mas, esta tese também faz parte de uma linha de pesquisa de um Programa de Pós-Graduação, e como tal, um lugar de convívio e inúmeras aprendizagens. Como oriunda do Mestrado em Educação do mesmo programa e conhecendo gestões anteriores e o próprio histórico dos cursos, não posso deixar de mencionar que atravessamos, durante o doutorado, uma fase difícil e conturbada. Com isso, aprendi ou me lembrei de que a Educação pode ser muito dura, seleciona por quantidade e não qualidade, que números são mais importantes que pessoas e resultados mais importantes do que o processo.

Também, por outro lado, aprendi que ainda existem pessoas que se preocupam com o coletivo, que são capazes de olhar para o problema dos outros e se sensibilizar a ponto de lutar pelo que acreditam. E, quando necessário,

conseguem se unir por uma causa comum. Ainda bem, a Educação não está totalmente perdida, podemos ter esperança.

Assim, entendemos ser importante trazer um pouco daquilo que sentimos durante uma experiência formativa, do que percebemos ao longo do tempo no convívio com o outro, pois tudo faz parte da constituição dos nossos processos formativos enquanto pessoa e pesquisador. Ao ouvirmos as narrativas dos co-autores da pesquisa, somos levados a pensarmos nos nossos processos e trazê-los aqui reafirmamos que são importantes e necessários à formação.

Agora, com as questões trazidas pelas narrativas e, ainda, entendendo os processos formativos como uma dinâmica pessoal, a tomada de consciência dos docentes acerca de como foram constituídos seus saberes e fazeres na e para a docência torna-se imprescindível.

O desenvolvimento profissional docente perpassa pela concepção de uma formação contínua e sistemática, que não se esgota ao término de um curso ou disciplina. Este atenta para as questões organizacionais e maior preocupação com o transcorrer da carreira docente, em que o professor participa das mais variadas atividades que permitam a revisão e análise de sua prática, com vistas ao aperfeiçoamento e a retomada do compromisso com a sua profissão.

Pudemos perceber que o compromisso com a busca e efetivação do desenvolvimento profissional docente é necessário tanto do indivíduo que busca a partir de suas próprias necessidades, quanto da instituição ao qual faz parte, com a oferta de programas que supram as dificuldades sentidas pelos seus docentes.

Mas, constatamos, também, que esta não se configura uma tarefa fácil e muito organizada, nem pelos docentes, que transferem a responsabilidade para a instituição, nem para esta, que precisa suprir necessidades tão distintas pela quantidade de áreas do conhecimento dos variados cursos por ela ofertada.

Outra questão importante levantada e discutida foi em relação à identidade profissional docente, com base em pesquisas anteriores e reafirmada pelo nosso estudo, em que ora se definem como artistas, sociólogos, dançarinos, e deixam a docência em segundo plano. Também, por vezes se acham mais pesquisadores do que professores, evidenciando a fragilidade da construção de suas identidades como docentes e do compromisso de desenvolver esta identidade com os professores em formação nas licenciaturas.

Assim, pudemos perceber com o estudo que a professoralidade está em constante construção, na medida em que o sujeito busca entender seus processos formativos e como vai se constituindo a pessoa-profissional que é ou almeja ser.

Especificamente os saberes docentes tomaram grande parte das reflexões deste estudo. Partimos do que as pesquisas trazem acerca destes, salientados nas narrativas dos professores co-autores e concluímos que são, além de necessários, múltiplos e precisam ser repensados conforme as necessidades de formação de cada época.

Ainda, percebemos que os docentes precisam criar novos mecanismos de organização dos tempos e espaços para darem conta das diferentes demandas que surgem e o saber pedagógico aparece como intrínseco ao ser professor e imprescindível no curso de licenciatura.

A fragmentação dos saberes também aparece como um fato, e que precisa ser repensada, tanto pelos docentes no cotidiano da sala de aula, quanto na organização das matrizes curriculares dos cursos.

Somando-se aos saberes docentes já pesquisados e constituídos, percebemos a necessidade de um movimento instituinte para a criação de outro tipo de saber, que desse conta de uma ação de mudança nos fazeres do professor em sala de aula, na organização da escola e universidade, na busca de pensar a formação do sujeito pela via do sensível.

Assim, entendemos que, a partir da constituição do saber sensível-criativo é possível que o professor consiga propor um projeto de formação que englobe o ser na sua complexidade. Com o auxílio de uma escuta sensível, perceber cada sujeito, com suas necessidades, conhecimentos, particularidades, anseios, sonhos, desejos. E, com isso, criar diferentes maneiras para que o aluno construa um conhecimento que seja significativo e dotado de sentidos para si.

Fizemos uma analogia a partir de Santos (2000), por percebermos, a partir das narrativas dos professores formadores do nosso estudo, em relação as seus processos formativos e aos documentos que regem os seus cursos, uma postura de “viveres na margem, na fronteira”, em busca constante pelo conhecimento, tanto de si, como do seu lugar na profissão.

Como nas palavras do autor, viver na fronteira significa a busca constante da criação, esta necessidade de quem precisa inventar novos meios para resolver

questões cotidianas e até mesmo para conseguir sair de sua zona de conforto, para ir além.

Neste sentido, podemos entender a profissão docente, principalmente a universitária, em constante mudança. Muito mais que outras profissões, por trabalhar diretamente com o conhecimento, as demandas de todas as ordens são muitas e diversas. As questões do ensino e da aprendizagem são complexas e mudam rapidamente, e os docentes precisam estar preparados para atender as necessidades que a sociedade demanda.

Nosso estudo constata que a Universidade Federal de Santa Maria se configurou como lugar¹⁵ de trabalho, de pesquisa, de construção e mediação do conhecimento para os professores formadores, que se percebem como aliados deste lugar. Mas, também, assumem, a partir do teor de suas falas ao relacionar com suas vidas este lugar, a função de co-participantes e pertencentes do processo constitutivo da instituição e dos sentidos que os diferentes sujeitos atribuem à ela.

A análise, a partir das narrativas dos professores acerca dos documentos oficiais, sendo o Projeto Pedagógico de Curso - PPC de cada curso e suas matrizes curriculares, relacionando-os com as questões da formação dos formadores nos mostrou que estes documentos são constituidores dos sentidos e significados construídos.

Também, percebemos que, mesmo que cada um destes docentes tenha vontade de mudar o que está instituído, este é um processo lento e gradual, que depende de outros para acontecer. Talvez isso explique porque não presenciamos mudanças significativas em relação à Educação e às instituições formativas, entre elas, a universidade, mesmo que cotidianamente percebemos esta necessidade.

Assim, como resultado das nossas inquietações de pesquisa, com o foco na universidade e nos documentos oficiais que regem os cursos de licenciaturas estudadas, podemos entender que estão intimamente ligados e, são parte integrante dos processos formativos dos professores formadores das licenciaturas estudadas.

Enfim, pudemos perceber é urgente olhar o simbólico para as questões de quem são esses sujeitos, de onde vieram, para onde vão, quais são seus sonhos, desejos, para além daquilo que poderão utilizar na sua vida prática diária, ao

¹⁵ Conceito compartilhado com Cunha (2008), já explicitado anteriormente.

desenvolverem suas futuras profissões, mas que saibam compartilhar e criar diversas formas de ser e estar no mundo.

Assim, a partir do imaginário, do simbólico, da imaginação criadora, do saber sensível-criativo o professor formador das licenciaturas poderá desenvolver suas aulas e reorganizar os currículos dos cursos pensando em aliar aos diversos componentes curriculares as questões ligadas ao humano, no desenvolvimento das habilidades de empatia, no exercício de olhar e se colocar no lugar do outro, para um trabalho colaborativo, interligando os mais diversos saberes que já compõem o ser professor.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2015.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CASTORIADIS, C. **Figuras do Pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **As encruzilhadas do labirinto II**: os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **As encruzilhadas do labirinto III**: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

CHÈNE, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**, Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CUNHA, M. I. da. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior**: a docência e sua formação. Porto Alegre – RS, ano XXVII, v. 3, n. 54, p. 525-536, set./dez. 2004.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, set./dez. 2008.

_____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CUNHA, M. I. da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES/CNPq, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; SP: Paulus, 2010.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jun. 2015.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Tese da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2000.

FERREIRA, N. T.; EIZIRIK, M. F. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. In: **Em Aberto.** Brasília, n. 61, p. 5-14, jan./mar. 1994.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; SP: Paulus, 2010.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GAYOTTO, M. L. C. (Org.). **Trabalho em grupo: ferramenta para mudança.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HENRIQUES, E. M. O Imaginário e a Formação do Professor: contribuições sobre o processo de significação. In: AZEVEDO, N. S. N. de (Org.). **Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 59-78.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ISAIA, S. M. de A. Professores de Licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. C. et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS / RIES, 2003.

ISAIA, S. M. de A. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – v. 2.** Brasília/INEP, 2006.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. **Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas.** In: X Seminário Nacional Universitárias. Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, 2005.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2002.

LOSADA, M. R. O imaginário radical de Castoriadis seus pressupostos. In: AZEVEDO, N. S. N. (Org.). **Imaginário e educação: reflexões teóricas e aplicações.** Campinas, SP: Alínea, 2006.

MACIEL, A. M. da R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (tran)formativa. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MARCELO, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: EUB, 1995.

MARCELO, C.; PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente.** Or: Marielda Pryjma. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFR, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **O método III: o conhecimento do conhecimento.** Sintra: Publicações Europa-América, 1996.

MOROSINI, M. C. et al. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 2, 2006.

NÓVOA, A. (Org.) A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; SP: Paulus, 2010.

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

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, V. F. de. El grupo como experiência formativa. In: III Congreso Internacional de Educación: construcciones y perspectivas, Santa Fé – Argentina. **Anais...** Santa Fé: UNL, 2009.

_____. **Imaginário social e escola de segundo grau.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

PERES, L. M. V.; ASSUNÇÃO, A. V. As narrativas de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto) biografia e formação humana.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. das. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação: o Discurso e o excesso de significação.** Portugal: Biblioteca de filosofia contemporânea, 2011.

RIFFEL, A. C. **Autonomia e imaginário na educação: o pensamento de Castoriadis e a relação com o tema da criação.** Dissertação (mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2017.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SERRES, M. **Polegarzinha.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, J. M. da. **Diferença e descobrimento. O que é o imaginário?** A hipótese do excedente de significação. Porto Alegre: Sulina, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, C. O imaginário e a pedagogia do telhado. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

TERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional. Como os docentes produzem sua profissão. Contexto e Educação. **Revista UNIJUÍ**, ano 12, n. 48, out./dez. 1997.

TEVES, N. **Imaginário social e educação.** Rio de Janeiro: Gryphus, UFRJ, 1992.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2016-2020.** Santa Maria, 2016.

VALLE, L. do. **A Educação Impossível.** In: Educação. Santa Maria, v. 3, n. 3, p. 473-486, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 04 jul. 17.

ZABALZA, M. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

TÓPICOS-GUIA:

- O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE HOJE;**
- O LUGAR DA UNIVERSIDADE NA SUA VIDA;**
- O SEU ENTENDIMENTO SOBRE A DOCÊNCIA;**
- COMO PENSA SUA FORMAÇÃO/ESCOLHA PROFISSIONAL.**