

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

**A CONDIÇÃO DOCENTE NO OLHAR DE TRÊS
GERAÇÕES DE PROFESSORES FORMADORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Neoclesia Chenet

Santa Maria, Rs, Brasil

2007

**A CONDIÇÃO DOCENTE NO OLHAR DE TRÊS GERAÇÕES
DE PROFESSORES FORMADORES**

por

Neoclesia Chenet

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

Orientador: Profa. Dra. Valeska Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil.

2007

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

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

**A CONDIÇÃO DOCENTE NO OLHAR DE TRÊS GERAÇÕES DE
PROFESSORES FORMADORES**

elaborada por

Neoclesia Chenet

como requisito para obtenção do grau de

Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Valeska Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Noeli Valentina Weschenfelder, Dra. (UNIJUÍ)

Lucia Maria Vaz Peres, Dra. (UFPel)

Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 13 de abril de 2007.

Dedico este trabalho àqueles que com amor
proporcionaram um colorido especial a minha vida:
a minha família, aos amigos e ao meu noivo.

Agradecimentos

Esse é um momento no qual, muitos processos são lembrados, a elaboração do projeto, o processo seletivo, o ingresso no mestrado e os dois anos de pesquisa que formalmente culminam na defesa da dissertação. Dois anos passaram, nesse período há pessoas e momentos, cada um a sua maneira contribui na produção desse trabalho. Agradeço a todos que participaram e acompanharam essa trajetória. Obrigada pelo apoio, pelo incentivo, pelas conversas. Não poderia deixar de lembrar algumas pessoas especiais que participaram significativamente desse processo.

Agradeço,

À Deus, como uma força que está além do natural e que nós protege e guia.

A minha família que mesmo distante, torce e se alegra com as minhas conquistas, proporcionado apoio e força mesmo quando sentiam saudades e queriam estar perto. Aquele “quando você vem para casa” soava amor e também a dor de estar longe. Amo vocês!

Ao Rudinei, meu verdadeiro amor! O seu incentivo foi fundamental na realização da pesquisa, o estímulo nas horas de desânimo e cansaço e a alegria com o andamento do trabalho. Obrigada pela paciência, pelo carinho, pelo respeito e por todo o apoio incondicional. Te amo!

Aos amigos (as), verdadeiros companheiros, que dividiram o processo de produção de uma dissertação, com uma simples palavra proporcionavam alegria e estímulo. Muito obrigada!

A Andrisa e a Regina, que vivenciaram todo o processo, obrigada pelo apoio, pela parceria, pelos momentos de desabafo, pela paciência, pelo respeito e pelas trocas. Esse trabalho é também de vocês.

Ao GEPEIS, ao Grupo que me acolheu e que viveu os processos de construção cognitiva coletiva, pelo profissionalismo e pelos momentos de descontração no chimarrão, nas festas e nas conversas.

A Prof. Sílvia, Prof. Lúcia e Prof. Noeli, pela dedicação na leitura do projeto e da dissertação, pelos questionamentos e pelas contribuições que colaboraram na construção dessa pesquisa e também para o meu processo formativo.

A Valeska, pela confiança depositada no meu trabalho, pelas oportunidades de troca e pela parceria na caminhada formativa que iniciou ainda na graduação.

Aos professores Fernando, Clovis e Helenise, sujeitos da pesquisa, agradeço pela realização desse trabalho que não seria possível sem sua contribuição. Muito obrigada por aceitarem participar do processo de investigação e por possibilitarem-me conhecer sua trajetória profissional, seus saberes e assim, admirar ainda mais seu trabalho.

A Rosangela e a Cristiane minhas colegas de Apartamento, que mesmo involuntariamente participaram do processo de produção dessa pesquisa, dividindo as angústias, as dúvidas e também as superações.

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

Aos Professores, pelo convívio e pelas aprendizagens durante as aulas e nos corredores.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

“Às vezes, quando a idéia falta,
quando a gente não chega àquela conclusão,
é ótimo fazer um desenho daquilo que está dentro da cabeça,
uma pinturinha com lápis de cera ou um guache qualquer.

A pessoa aí diz: “mas eu não sei desenhar”.

Aí é que é bom.

Se soubesse, ficava com a preocupação estética.

Sem saber, você chega e faz a pintura”.

(BYINGTON, 1995, p.60-61).

RESUMO

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

Título: A condição docente no olhar de três gerações de professores formadores

Autora: Neoclesia Chenet

Orientadora: Valeska Fortes de Oliveira

Data e local de Defesa: Santa Maria, 28 de março de 2007.

Esta pesquisa foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, nível de Mestrado do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, para a Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. A inserção em projetos de pesquisa com direcionamento para formação docente durante o curso de graduação despertou o meu interesse pela pesquisa com as histórias de vida de professores envolvendo os seus processos formativos. Nesse sentido, desenvolvi o projeto de pesquisa voltado para o estudo da trajetória de vida de docentes formadores inseridos nos espaços do ensino superior e que formam gerações de professores. A partir dos estudos que conceituam geração como grupo de pessoas que viveu em determinado período de tempo, utilizei o termo geração universitária docente, englobando um grupo de professores que em um determinado período inseriu-se no espaço de atuação profissional no ensino superior. A geração universitária docente se refere ao período de tempo (década) em que o docente iniciou o exercício profissional no ensino superior, trazendo as continuidades e descontinuidades presentes na sua formação. As décadas de 70,80 e 90 correspondem aos períodos de ingresso dos sujeitos na docência universitária no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria-RS. Minha questão de pesquisa refere-se às representações que os docentes do ensino superior de diferentes gerações construíram em relação à formação, ao lugar social do professor e as condições de trabalho nos diversos espaços e tempos formativos sinalizando para a condição docente, entendida como as condições que dão configuração a profissão professor. Como objetivos busquei conhecer os processos de formação de docentes que viveram em espaços e tempos distintos, assim como as representações que os docentes de três gerações construíram em relação ao lugar social do professor e as transformações nas condições de trabalho. Para isso, escolhi a narrativa oral utilizando a entrevista semi-estruturada como instrumento para a produção de dados. Os sujeitos da pesquisa são três professores do Centro de Educação com ingresso nos três períodos mencionados acima. As histórias de vida de professores que perpassam épocas e viveram períodos históricos diferenciados trazem para os contextos as experiências docentes singulares decorrentes do momento social, político, econômico, cultural em que se desenvolveu a formação. As narrativas dos colaboradores evidenciaram as estruturas das instituições sociais. Ter conhecido a cultura que se fez presente em cada época formativa e período de atuação sustentou a fundamentação com base em fatores que produziram esse sujeito do qual falamos, os saberes construídos, as representações imaginárias e os espaços de formação. Inserido em espaços formativos e de produção de conhecimento, o professor gerou uma cultura singular àquele período e que também produziu marcas em sua vida e nas gerações posteriores. O diálogo com as gerações universitárias evidenciou as diversas experiências produzidas nas inter-relações, como também o conhecimento, as singularidades e as mudanças percebidas pelos sujeitos no espaço da docência superior e na sua trajetória formativa. As representações imaginárias que esses atores históricos, professores de diferentes

gerações, construíram em relação ao sujeito professor e a sua condição docente, possibilitou a compreensão dos processos constitutivos da trajetória docente no olhar de si e evidenciou um corpo de saberes em relação à períodos históricos distintos.

Palavras-chave: geração, formação, docentes.

Abstract

Master Degree Dissertation

Post Graduation Program in Education

Federal University of Santa Maria

Title: The teaching condition according to three generations of forming professors

Author: Neoclesia Chenet

Advisor: Valeska Fortes de Oliveira

Date and local of defense: March 28th, 2007 / Santa Maria

This research was presented to the Post Graduation Program in Education, specifically to the Master Degree level, in the “Centro de Educação” (Center of Education) at UFSM (Federal University of Santa Maria), for the line of research on Formation, Knowing and Professional Development. The participation in projects of study during my graduation course called my interest to surveys about professors’ life histories, involving their forming processes. In this sense, the searching project arose focusing on the study about life trajectory of forming professors belonging to academic spaces and who promotes generations of teachers. From the studies that state generation as a group of people who lived in specific period of time and place, it was used the concept of teaching academic generation which includes a group of professors who inserted themselves in the space of professional performance in the Higher Education. The teaching academic generation means the period of time (decade) in which the educator started the professional performance in the Higher Education, bringing the continuities and discontinuities faced in his formation. The decades of 70, 80 and 90’s correspond to the periods of their entrance in the academic teaching in the Center of Education of the Federal University of Santa Maria. My question of research refers to the representations that the academic professors of different generations have constructed in relation to the formation, the professors’ social places and the conditions of work in different forming places and times, marking the teaching condition, understood as the conditions which give configurations to the professor profession. The objectives I have tried to know were the forming processes of professors who lived in different time and place, as well as the representations that the three generations have build up in relation to the professors’ social place and to the transformations of the work conditions. Hence, it was chosen the oral narrative making use of semi-structured interview as an instrument to the production of data. The individuals of the research are three professors of the Center of Education who have had their entrance at UFSM during the above mentioned periods. The professors’ life history, that passed by different epochs and lived different historical periods, bring to this context the uncommon teaching experiences to the current social, political, economical and cultural moments in which were developed their formation. Collaborator’s narratives make evident the structures of social institutions. It was known the culture that was relevant in each forming epoch and period of performance to give base in facts which produced these individuals who were referred to, the framed knows, the imaginary representations and the spaces of formation. Belonging to forming and knowledge production spaces, the professors generate a culture related to that period and that produced impressions in their lives and to later generations. The dialogue with academic generations makes evident

the distinct experiences produced in the inter-relations, as well the knowledge, the singularities and the changes perceived by the subjects in the space of academic teaching and in their forming trajectory. The imaginary representations that these individuals, professors of different generations build up in relation to the professor subject and his academic condition makes possible the comprehension of the academic teaching constituted process in their point of view and it was evidenced a body of knowing in relation to distinct historical periods.

Key-Words: generation, formation, teaching

SUMÁRIO

1 UM CAMINHO COMEÇA A SER TRILHADO: ALGUNS PASSOS	13
2 A CONSTRUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E DE PESQUISA	18
2.1 Os primeiros passos de uma aprendiz de professora	18
2.2 O desafio do aprender a ser professor	23
2.3 A trajetória em grupo de pesquisa	27
3 NO CENÁRIO DAS GERAÇÕES.....	31
4 CAMINHANDO....PASSOS PARA A PESQUISA	39
5 TRÊS SUJEITOS, TRÊS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E O ENSINO SUPERIOR	45
5.1 O ensino superior como espaço de convivência de gerações	54
6 EM CENA OS SABERES DOCENTES.....	64
7 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: UMA IMAGEM “ALICAÍDA”?	77
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
9 BIBLIOGRAFIA	95
10 ANEXOS	101
10.1 Roteiro para entrevista da História de Vida Oral	102
10.2 Carta de Cessão	103

1 UM CAMINHO COMEÇA A SER TRILHADO: ALGUNS PASSOS

A trajetória pessoal nos direciona na escolha profissional e esta, auxilia nos percursos que trilhamos após a conclusão da formação inicial. Acredito que a realização da pesquisa decorre das muitas interrogações que a experiência pessoal e a formação profissional produziu, instigando a buscar na complexidade educacional, aspectos com os quais nos sentimos desafiados a conhecer com mais significado.

O envolvimento com projetos de pesquisa, durante a formação inicial, que abordaram a formação de professores e as histórias de vida de docentes no espaço escolar e na Universidade e o contato com os professores formadores durante o curso de Pedagogia, despertou o interesse pela pesquisa nesse contexto. Como professores formados em diferentes períodos percebem a questão formativa e como trilham suas trajetórias docentes. Desse interesse surgiu o projeto de pesquisa voltado para o estudo da trajetória de vida de docentes formadores inseridos no espaço do ensino superior e que formam gerações de professores.

Se nos reportamos, tem um momento na infância em que as perguntas tornam-se parte do contexto. Na fase dos porquês infantis, cada resposta fornecida para a criança é motivo para uma outra pergunta e essa insatisfação ou curiosidade gerada pelo diálogo se presentifica em outras fases da nossa vida. Quando construímos uma pergunta ou questão de pesquisa, estamos buscando respostas e em muitos casos, esses questionamentos também já foram feitos. A pesquisa traz consigo essa procura, cada passo dado traz também outros questionamentos e assim sucessivamente, desta forma nos mantemos em percurso na busca por um improvável ponto final. Assim, o desenvolvimento da pesquisa suscitou muitas indagações, talvez algumas tenham sido comentadas enquanto que outras permanecem a espera de discussões.

Esse movimento do ser humano que reproduz, inventa e recria coloca a sociedade em constantes processos de mudança. Nada é estanque, principalmente na sociedade tecnológica e capitalista de hoje, que incentiva uma corrida desenfreada, muitas vezes, sem saber aonde este movimento todo chegará, desafiando, as vezes, os limites do possível e do impossível. Neste universo que se descortina, encontram-se a universidade, a escola, os professores, os alunos, cada qual buscando uma definição de qual seria seu papel no atual contexto, gerando indefinições e produzindo muitas interrogações.

A inconstância dos fatos e a imprevisibilidade geram situações de conflitos nos papéis a serem desempenhados pelas instituições sociais, dentre elas estão os espaços de formação de

professores. A multiplicidade de papéis que se somam ao exercício profissional docente gera instabilidade e insegurança por exigir uma formação inicial que contemple as mais diversas realidades sociais em um mesmo espaço formativo. Situação esta que deixa o professor suscetível as mais diversas críticas, tanto da sociedade quanto dentro da própria categoria.

Nesses cruzamentos da vida, está a figura de um ator social, que vive momentos de satisfação e intempéries, que pode ser psicólogo, médico, mãe, pai, família, enfermeiro, ator, comediante, conselheiro e deter um único título, o de professor. Em meio à multiplicidade de papéis que sobrecarrega esse sujeito, está a pessoa humana detentora de um título, que lhe confere a possibilidade de atuar em espaços formativos, como escolas, creches e universidades.

E ele, o professor, o que tem a dizer sobre si, como é ser professor, em meio à complexidade social e cultural em que estamos inseridos? Quem é esse sujeito tão falado e ao mesmo tempo tão desconhecido? Todos falam dele, com elogios, críticas, acusações. Como as transformações sociais, culturais e políticas, que fazem parte de nossa história, influenciaram na construção do ser professor? Quais os fatores que levaram pessoas de diferentes períodos históricos a escolher a carreira docente? O que leva, hoje, uma pessoa a optar pela docência mediante a instabilidade e os desafios que se apresentam ao trabalho docente? Essas indagações inquietaram minha curiosidade de professora e pesquisadora.

Conversar com esses sujeitos, buscando conhecer suas histórias, as marcas que os tornaram seres singulares e as ações que estes produziram nos espaços e tempos em que conviveram, atuaram e atuam, pode esclarecer e dar visibilidade a saberes e à produções que geraram os sujeitos que muitos são hoje.

As pesquisas com abordagem na investigação docente, com enfoque na formação, seja continuada ou inicial, trabalham com uma categoria singular: as experiências de vida pessoal e ao mesmo tempo de um grupo, uma história coletiva da profissão. Trazem as individualidades do ser professor e também a história da categoria docente. A explicitação dos saberes, das representações e dos processos formativos, que geraram e produziram formas de ser e atuar enquanto docente, inseridos em espaços sociais, culturais, econômicos e geográficos diversos, caracteriza um grupo de profissionais que optaram pelo magistério, trazendo histórias comuns e individuais.

Discutir a formação docente remete-nos à constituição do ser humano. Nossa trajetória pessoal influenciará na atuação docente, pois antes de escolhermos nossa profissão, já construímos nas experiências pessoais, valores, saberes, crenças e atitudes que compõem nossa personalidade e que norteiam muitas de nossas escolhas. Ao optar pela carreira docente

já vivemos, enquanto alunos no ensino fundamental e médio, momentos que contribuíram para a construção das representações de professor que interferem na nossa forma de pensar e de agir em relação a atuação nas instituições educativas.

Na opção profissional pela carreira docente, ou outra profissão, essas experiências, marcas e formas de pensar e de agir não são deixadas de lado. Antes de desempenharmos qualquer cargo ou função, somos seres humanos e a cultura da qual fazemos parte, que nos constituiu e que construímos enquanto sujeitos inseridos no mundo nos acompanha nessa escolha.

Muitos podem estar pensando qual o objetivo dessa escrita. Esses apontamentos tem me inquietando. Acredito que não seja o professor o único responsável por muitos fatores que são apontados pela mídia e mesmo criticados por aqueles que compõem o próprio espaço escolar. Como seres humanos, percebo que não estamos sabendo lidar com as complexidades colocadas pelo mundo da competição, do trabalho, da diversidade, da cultura e, nesse não reconhecimento, procuramos apontar culpados, eximindo-nos de muitas responsabilidades e do comprometimento na luta por melhorias educacionais e sociais.

Não é o professor que não sabe lidar com a violência na escola, com a falta de limites, com o desinteresse dos alunos, com a falta de solidariedade. Nós, enquanto seres humanos, não estamos preparados para situações às quais não possuímos respostas, e ainda queremos que estas sejam únicas e possam ser aplicadas a qualquer problema que surja em nossa vida cotidiana.

Não estamos preparados para trabalhar com a incerteza e a dúvida, não sabemos dialogar com o sujeito que está ao nosso lado, independente da função que ele ocupe. E nesse sentido, os professores, os alunos, os pais, a sociedade, cada qual fala a partir de seus interesses, impondo a sua autoridade em função da posição que ocupa. Nesse jogo de incertezas, é mais fácil apontar culpados. Persistindo nessas formas de atuação, não permitimos que as práticas escolares e que a produção de conhecimentos gerados nos espaços formais e não formais de educação sejam divulgados e reconhecidos pela sociedade, contribuindo, assim, para a não valorização da cultura escolar e da categoria docente.

A valorização do ser humano, enquanto sujeito de um processo sócio-histórico e cultural, é destacada por Freire ao afirmar que,

no fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no

trabalho, na sala de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos dos alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (1996, p. 49-50).

Discutir a formação de professores em meio à complexidade das mudanças sócio-culturais e econômicas do nosso tempo requer sensibilidade e paciência. Tarefa esta que exige do pesquisador saber dialogar com o outro e consigo mesmo. “Reconhecer-se, a si mesmo, como sujeito da história pode ser mais complicado e penoso do que tentar reconhecer o outro sob o mesmo aspecto. Contudo, não há verdadeiro reconhecimento de si e do outro senão por essa passagem pessoal e intransferível”. (REIGOTA, 2003, p.10)

Perceber os sujeitos que compõem os espaços educacionais e os saberes produzidos por eles possibilita a compreensão dos processos de constituição da docência e, assim, falar das formas de atuação profissional a partir dos referenciais que as constituíram, enquanto processo histórico permeado por mudanças sociais, políticas, atitudinais e emocionais.

Conhecer a cultura e os saberes que professores de diferentes gerações mobilizaram para sua construção como docentes, vivenciando momentos e experiências diversas e os fatos sociais que marcaram estes períodos, poderão produzir material para compreender as ações que permeiam muitas práticas docentes. Para Pimenta (2002) a identidade profissional também se constrói pelo sentido que o professor confere a sua atividade profissional, as suas experiências, às angústias, às conquistas e ao significado que atribui à docência.

No intuito de aceitar o desafio de produzir uma compreensão em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores nos espaços de atuação profissional, desenvolvi o projeto de pesquisa “a condição docente no olhar de três gerações de professores formadores”. Elenquei como questão de pesquisa: quais as representações¹ que os docentes do ensino superior de diferentes gerações construíram em relação à formação², ao lugar social do professor³ e as condições de trabalho⁴ nos diversos espaços e tempos de formação, sinalizando para a condição docente⁵.

Como objetivos busquei conhecer os processos de formação de docentes que viveram em espaços e tempos distintos; conhecer as representações que os professores de três gerações

¹ As representações dos professores referem-se à dimensão dos sentidos e significados construídos individual e socialmente – no campo do simbólico, do imaginário.

² No sentido de auto e hetero-formação, conceitos de Garcia, 1999.

³ Diz respeito às representações no imaginário social construídas sobre o professor: “o modo como a sociedade e o próprio professor vêm contribuindo para instituir a sua imagem e a imagem da categoria” Rodolfo Ferreira, In Oliveira (2004, p. 117).

⁴ Se referem às condições materiais como salário, tempo de planejamento, recursos didáticos, materiais pedagógicos.

⁵ Condições materiais e simbólicas que dão configuração à profissão de professor.

construíram em relação ao lugar social do professor e conhecer as transformações nas condições de trabalho de três gerações de professores.

A construção dessa teia de discussão inicia com a escrita da minha trajetória de vida pessoal e profissional, trazendo alguns apontamentos que me instigaram à realização desta pesquisa e os percursos formativos realizados na formação acadêmica e paralela a ela. A partir disso, trago a importância das questões culturais e das experiências pessoais nas escolhas realizadas durante a construção formativa, possibilitando um diferencial na formação, ao ponto que, o posicionamento e escolhas frente aos fatos têm características individuais construídas pelas experiências vividas.

No capítulo seguinte, abordo o conceito de gerações a partir de referenciais existentes na literatura e o direcionamento que utilizei na pesquisa, situando o espaço e os sujeitos. O conceito de geração abordado refere-se a um grupo de professores que atuam no ensino superior contribuindo para a formação de gerações de formadores, em uma instituição pública.

A seguir, no capítulo quatro, apresento a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, com recorte para a trajetória formativa docente, os percursos realizados para a escolha dos sujeitos e a forma de análise utilizada.

No capítulo cinco discuto a formação docente como um processo contínuo que acontece em diferentes espaços e momentos e que também é marcada pelas experiências enquanto alunos e pelas vivências pessoais. Entrecruzando os relatos dos professores formadores, destaco os desafios que se colocam a formação docente diante dessa diversidade presente nos espaços formativos, no exercício profissional e no ensino superior.

No que se refere ao capítulo seis, trago os saberes docentes, as representações dos professores sobre sua formação, as experiências pessoais e profissionais que colaboraram para a composição do ser professor.

No penúltimo capítulo, há a interlocução com os depoimentos dos sujeitos da pesquisa a partir da imagem do professor universitário e as condições para o exercício da docência no olhar das três gerações pesquisadas.

O último capítulo traz um olhar a partir das interlocuções possíveis com relação a pesquisa e o depoimento dos professores formadores, um processo permeado por descobertas na busca da valorização profissional e do conhecimento da trajetória das gerações docentes universitárias.

2 A CONSTRUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E DE PESQUISA

Ao abordar a formação e as histórias de vida de professores que compõem diferentes períodos históricos de escolha e formação profissional, não poderia deixar de relatar minha trajetória enquanto aluna, caminhada de construção profissional e o quanto as experiências que vivenciei me impulsionaram na escolha pelo curso de Pedagogia e na investigação com a formação de professores.

A compreensão dos fatores que nos levam a fazer determinadas opções durante nossa vida, as transformações e as mudanças pelas quais fomos atores no campo social, histórico, cultural e econômico podem proporcionar a (re) descoberta de saberes produzidos por professores e, assim, conhecer a cultura docente, a partir dos sujeitos que também compõem estes espaços.

A cultura na qual estamos inseridos pode dizer muito de nós, como também podemos dizer muito dela, já que esta é socialmente construída por grupos de pessoas que compõem determinado espaço geográfico e período cronológico de tempo. O interesse na investigação das histórias de vida de pessoas que optaram pela carreira do magistério permeia muitas inquietações que se fizeram e fazem presentes na minha trajetória de vida, algumas, fruto dos trabalhos de pesquisa e outras, das experiências de aluna em formação no curso de Pedagogia.

Mario Osório Marques (2001) fala da difícil tarefa do ato de escrever e, principalmente, de falar sobre si mesmo, pois ao ganhar o mundo letrado, o que escrevi já não é mais somente meu, faz parte de outros espaços e é interpretado por outros sujeitos e de outras formas, de acordo com a experiência que cada um viveu. Nossas histórias de vida carregam marcas que são nossas e decorrentes de nossas escolhas, das interações que realizamos em diferentes espaços e que podem ser características de uma geração.

2.1 Os primeiros passos de uma aprendiz de professora

A construção do ser professor esteve presente nas brincadeiras de escola “da menina-professora” (Viella, 2003), quando ainda não entendia a influência que teria em minha vida as brincadeiras de infância. Imaginava a escola como um espaço mágico, fascinante, onde havia desenho, brincadeiras, livros, colegas e muitas histórias e assim foi durante os quase doze anos em que frequentei esse espaço formal de ensino.

As experiências vividas anterior ao ingresso e à escolha pela Pedagogia tornaram-se as bases para a minha formação tanto pessoal quanto profissional. Nesse processo de construção e aprendizagens, alguns momentos significativos e outros de dificuldades contribuem para superação e a constituição do ser e do estar no mundo. A narrativa traz o cenário e a história em que se inseriu uma aprendiz de professora.

Se alguém já ouviu falar da cidade de Casca, deve ter uma idéia do lugar onde moro, bem como quem não ouviu falar. A cidade é pequena, tem menos de 10 mil habitantes e eu moro a dez quilômetros do centro, na linha Ramiro Barcelos. A localidade preserva padrões e valores tradicionais, vive da agricultura familiar sustentável, a maioria dos jovens saiu para trabalhar em outras cidades e a sua população tem média de idade superior a quarenta anos.

Meu pai nasceu em 1949 e minha mãe em 1950, ambos filhos de pais agricultores e de famílias numerosas, característica marcante da realidade rural daquele período, no qual os filhos geravam mão-de-obra familiar. Meus pais se casaram em 1978 e continuaram trabalhando e residindo no meio rural e, como a maioria das pessoas da comunidade, não concluíram o primeiro grau. Isso não foi empecilho para que eles incentivassem os filhos a estudar, muito pelo contrário, sempre deram muito apoio e estímulo.

A história da família do seu Nadir e da dona Lourdes, meus pais, começou a ser construída com o casamento. Nos anos seqüenciais nasceram as duas primeiras filhas, a Neoclesia e a Noeli. Em 1982, a Leoni; depois, em 1985, nasceu meu irmão Eladio e quando não se imaginava mais que aconteceria, nasceu minha irmã Gabriela, hoje com onze anos de idade.

A diferença de idade entre as três primeiras filhas é pouca, o que facilitava nossas brincadeiras, principalmente de professora e de boneca, pois a professora já tinha dois alunos. Como sou a mais velha, eu era a professora e as minhas irmãs e, mais tarde o meu irmão, eram os alunos. Essa brincadeira iniciou antes mesmo de começarmos um processo de escolarização formal, talvez por influência da Idi, nossa vizinha e professora da escola rural daquela localidade.

Os livros e os jornais que tínhamos em casa eram nossos materiais de aula. Escrevíamos na madeira com carvão e mais tarde ganhamos da professora uma caixa de giz, para nossa alegria e para o desespero da mãe, pois como era possível manter a casa limpa, se nós escrevíamos nos roupeiros, nos espelhos e na parede da área.

Na comunidade havia uma escola rural, a dois quilômetros de minha casa, que atendia da Pré-Escola à quarta série. Iniciei a pré-escola em 1986 e na época não queria ir à aula, até que a professora começou a nos dar bala quando íamos à escola. Assim, eu e minha irmã

começamos a freqüentar assiduamente as aulas. Eu adorava pintar e escrever, o desenho nunca foi meu forte e até hoje tenho uma enorme dificuldade para desenhar. Período em que me lembro das classes que ainda eram bancos e sentávamos de duplas. Das aulas, me lembro que fazíamos trabalhos mimeografados e não havia atividades de teatro, jogos, música. Um episódio marcante foi o fato de a professora fumar na sala de aula, e um dia, sem perceber, ela encostou o cigarro no meu braço. Eu fiquei bem quieta massageando o braço para não doer.

Ingressei na 1ª série, a turma tinha três alunos. Como era unidocência, a professora trabalhava com duas turmas na mesma sala. Então dividíamos o quadro e a sala com um fio imaginário. O recreio era nossa alegria, porque havia um espaço enorme para brincar (caçador, futebol, gavião, varinha) e com jeitinho sempre conseguíamos uns trinta minutos de intervalo.

A escola também era incumbida da organização das cerimônias religiosas na igreja da comunidade e como está fica ao lado da escola, nós participávamos ativamente. Eram tempos em que a escola e a comunidade estavam unidas em torno dos mesmos propósitos. Até a quarta série foi assim, adorava ir às aulas, era assistente da professora e aluna dedicada. Como tirava boas notas, eu fazia a merenda escolar, enquanto os colegas estavam em aula. Além das brincadeiras em casa, a tarefa de assistente da professora começou a despertar em mim o gosto pela profissão.

Ao iniciar a quinta série, novo período de adaptação, pois o transporte escolar nos levava para a cidade, dado que as escolas rurais atendiam até a quarta-série. A turma da quarta série era composta por três alunos, e somente eu passei, os dois colegas reprovaram e continuaram na escola rural e eu tive que ir para outra escola na zona urbana. No início, me sentia muito sozinha, pois eram várias turmas de quinta e de sexta séries, os alunos da cidade olhavam os alunos que vinham do interior com preconceito e não conversavam conosco. Aos poucos, o pessoal que vinha do interior se “enturmou” e comecei a me sentir melhor. Nas sétima e oitava série o panorama mudou. Com uma turma de cada série, os laços de amizade estreitaram-se e a separação campo e cidade dispersou-se. Eram turmas mais unidas.

As aulas abrangiam desde o estudo do livro didático até os questionários. Aulas bem tradicionais, que exigiam apenas a “decoreba” e outras, em que uma visão mais dinâmica dos conteúdos também era trabalhada. As técnicas agrícolas e as técnicas domésticas eram nossas maiores alegrias, pois tínhamos espaço para conversar e, além disso, cuidávamos do espaço físico da escola.

No ensino médio, concretizava-se a idéia de que estávamos concluindo uma etapa formal de escolarização e que depois desta precisaríamos fazer nossas escolhas de vida e de

trabalho. Período ao mesmo tempo em que a maturidade em relação às leituras e as escolhas tornou-se mais aguçada. Éramos mais críticos ou “rebeldes” em relação aos fatos e aos estudos. Uma fala dos professores, que me recordo ainda hoje, “vocês já estão grandes para saber o que querem na vida”, isso em relação ao nosso interesse e desinteresse com os estudos e à permanência em sala de aula.

Nesses três anos, li vários livros de literatura. Era uma exigência da disciplina, mas eu o fazia com muito gosto. Quantos no ensino médio leria os cinco livros que compõe a obra de Érico Veríssimo? Assim, o contexto em que este processo de escolarização ocorreu propiciou-me a aproximação com a literatura. Foi uma coleção que prendeu a minha atenção. O inconveniente nisso é que narrávamos o que tínhamos lido somente para a professora de literatura, enquanto os colegas estavam realizando outra atividade. O intervalo das aulas era o momento de relatarmos aos colegas as histórias. Obviamente que havia uns que depois recontavam para a professora e não liam os livros.

A convicção de cursar um curso de pedagogia continuava em mim. Aproximava-se o final do terceiro ano e eu tinha que decidir que rumo daria em relação aos estudos. No último ano do 2º Grau, hoje Ensino Médio, o Rudinei⁶ me falou do vestibular em Santa Maria e que minha prima iria fazer. Conversei com os meus pais e fomos falar com a minha prima. Ficou tudo acordado e eu viria com ela fazer o vestibular em Santa Maria.

Aos poucos, o vestibular se aproximava. A minha prima desistiu e me apresentou uma amiga dela, que morava em Santa Maria, para que assim eu pudesse vir com ela. Que situação estranha! Vir para um lugar que eu não conhecia, com uma pessoa que conheci dias antes da viagem. A sensação de insegurança e a ansiedade tomaram conta de mim. A cidade era enorme, desconhecida e movimentada, para quem vivia numa cidade pequena.

Fui fazer a prova no primeiro dia e não tinha idéia do que era o vestibular. O nervosismo, a insegurança e o medo também me acompanharam. Os ônibus interurbanos lotados, a diversidade cultural, tanto na forma de vestir quanto no vocabulário. No primeiro dia, a minha amiga, a que havia conhecido em menos de uma semana, acompanhou-me até o local da prova e ficou esperando comigo até o momento de entrar e na saída veio me buscar. Acredito que a minha ansiedade somente não era menor que a dela, que estava preocupada comigo. Nos outros três dias de prova, fui com uma companheira que fazia a prova no mesmo local e que também estava pousando na Casa do Estudante Universitário da Universidade Federal de Santa Maria.

⁶ Naquela época meu amigo e hoje meu quase marido.

Ao terminar os quatro dias do vestibular, eu estava com um bom número de acertos. À noite, voltei para a minha cidade. Foram sete horas e meia de viagem. Em casa, todos aguardavam ansiosos, pois eu disse que tinha chances de passar. Saiu o listão e eu não passei. Liguei para a Coperves⁷ e me informaram que eu era a terceira suplente, mas chamaram somente mais uma.

O que fazer agora? Era uma situação que me angustiava. Uma amiga, que havia passado no curso técnico de enfermagem e que iria deixar o emprego, perguntou-me se eu não queria trabalhar em casa de família. Aceitei o desafio, pois trabalharia de dia e poderia estudar à noite e, assim, fazer novamente o vestibular.

Durante todo o ano de 98, dediquei-me a estudar para o vestibular e a trabalhar de dia. Foi um ano em que vivi para os estudos e o trabalho. Me cobrava muito, tinha que estudar, pois eu queria realizar um curso superior e trabalhar com as crianças. Sempre gostei da área da educação.

Em 96, já tive minha experiência com crianças. Comecei a trabalhar com uma turma de quatro alunos e eu dava o catecismo para eles. Essa foi uma responsabilidade que veio de repente, pois era a minha mãe que trabalhava com as crianças, e como ela ficou grávida, passou a turma de catequese para mim.

Eu gostei muito. Foi uma primeira experiência frente à criança. Ali pude perceber se queria mesmo ser professora. As dificuldades foram muitas, pois tinha na turma um aluno com dificuldades de aprendizagem. Ele tinha 16 anos e não sabia nem ler e nem escrever e era, às vezes, agressivo. Superei a primeira experiência. Trabalhei como catequista por quatro anos, quando então, vim para Santa Maria.

Em janeiro de 99, retornei novamente para Santa Maria, a fim de prestar o vestibular. Desta vez, por influências externas, fiz vestibular para agronomia na UFSM e para pedagogia em Casca. Mais uma vez os planos foram adiados. Não consegui passar. Retornei para casa e continuei trabalhando em casa de família. Fiz o vestibular em Casca na UPF para pedagogia. Passei, mas não quis cursar.

No ano seguinte, fiz a inscrição para o vestibular em Santa Maria para pedagogia e, novamente, para minha tristeza, não consegui passar. Fui aprovada no curso técnico para Agroindústria no Colégio Agrícola de Santa Maria e, assim, na metade do ano pude fazer o cursinho pré-vestibular. Era o primeiro ano que tinha esse curso técnico na Universidade e os professores colocavam que era um desafio também para eles implementá-lo. Fui selecionada

⁷ Comissão Permanente do Vestibular

como monitora do setor de Agroindústria. Trabalhava todas as tardes na produção de derivados de origem animal, auxiliando nas aulas práticas das turmas do ensino médio e pela manhã freqüentava as aulas.

Em 2001, passei no vestibular para Pedagogia e tive que abandonar o curso de Agroindústria, pelo choque de horários. Confesso que não foi com alegria que deixei o curso, pois era gratificante trabalhar e tinha prazer em freqüentar as aulas. Muitos podem se perguntar, o que estaria eu fazendo em áreas tão diferentes. De certa forma, também exercia o fazer pedagógico no momento em que atuava como monitora nas aulas práticas no setor de agroindústria. O que se diferenciava era o conteúdo de estudo, a legislação, o abate e a industrialização de alimentos, tanto de origem animal quanto vegetal e os doces também. Isso reafirmou a minha escolha pela carreira docente.

2.2 O desafio do aprender a ser professor

Escrever nos traz lembranças de fatos que marcaram nossa trajetória pessoal e que, de certa forma, influenciam na escolha profissional. Durante essa escrita, lembrei-me de muitos fatos que marcaram a minha trajetória escolar. Nas séries iniciais do ensino fundamental, lembro com alegria da fala da professora Idi, dizendo que eu “tinha letra de professora, porque era redonda e bem bonita”.

Da quinta à oitava séries, continuei afirmando a minha decisão de ser professora, enquanto todos diziam que professor ganha muito mal, e eu ficava pensando o porquê dessa fala, se os meus professores eram os que tinham as casas bonitas, carro e eram pessoas importantes. Ainda não tinha a real noção do que me esperava, e nem de que existiam tantas funções e espaços de trabalho. E quando me perguntavam “professor de que”, a agonia aumentava, pois eu queria ser professora e ponto. No Ensino Médio, a professora de matemática queria que eu seguisse a carreira dela, porque conseguia excelentes notas. Normalmente gabaritava as provas dela, mas isso eu tinha certeza que não queria. A matemática não atraía minha atenção.

Quando me inscrevi para o vestibular, as opções que havia para professor eram Pedagogia para Séries Iniciais ou Pré-Escola e, por falta de informação, não sabia que as licenciaturas (matemática, física, química, história) é que formavam professores para atuarem nessas disciplinas. E esse desconhecimento que os cursos de licenciaturas formam professores, faz parte da concepção de muitos estudantes, que optam por esses cursos e percebem durante a formação inicial que serão professores, de sala de aula especialmente.

Sempre quis ser professora. Desde pequena brincava de professora com as bonecas e com as minhas irmãs e adorava fazer isso. Utilizávamos livros e jornais que nossos tios de Porto Alegre traziam, e alguns livros velhos que a professora, da Escola que ficava próxima a nossa casa, nos dava. As tarefas eram bem diversificadas: tinha que ler, contar histórias, fazer exercícios, pintar, colar (e com cola de farinha e água). O lugar preferido para brincar era o quarto de nossos pais, para desespero da mãe, que dizia que havia tantos outros lugares para brincar e que lá fora (nas proximidades da casa) o espaço era grande e ela não precisava limpar com tanta frequência.

Naquela época, não imaginava o que era preciso para ser professora, que era uma tarefa árdua e difícil e nem que precisaria estudar sempre. Hoje, entendo que ser professora é um desafio constante e que o estudo deverá ser nossa “sombra”, que irá nos acompanhar onde quer que estejamos.

Como dito anteriormente, em março de 2001, ingressei no curso de Pedagogia. Expectativa, ansiedade. Levou um tempo até me encontrar nos labirintos do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Inicialmente eram novidades. Os colegas conheci aos poucos, diante dos textos não fazia idéia do que traziam em seu conteúdo, e muito menos nas entrelinhas, o exercício de produzir a partir das leituras e discussões era difícil. Foram três semestres basicamente teóricos, os quais propiciaram uma base para as discussões posteriores. Noção esta que não ficou tão clara no momento em que foram trabalhados os conteúdos. A falta de relação com o que viria nas disciplinas subseqüentes talvez tenha diminuído a atenção que deveria ter sido dirigida às discussões naquele momento.

A formação pessoal e profissional é decorrência das escolhas que realizamos em momentos significativos de nossa trajetória formativa. A minha inserção em um Grupo de Pesquisa, no terceiro semestre do curso de Pedagogia, foi decisiva para uma formação mais dinâmica, crítica e com olhar mais aberto para as questões educacionais e formativas. Você começa a perceber as sutilezas que estão por trás de formas de agir e de ser enquanto professor atuante em espaços de ação pedagógica. Visão esta que proporciona um direcionamento ao mesmo tempo objetivo para as maneiras de atuar e de ser professor e também subjetivo, compreendendo as transformações que permearam os processos formativos dos profissionais da educação.

A formação cultural e o contexto histórico-social influenciam na construção profissional e pessoal dos sujeitos que compõem os espaços educacionais. A relação que precisa ser feita ao se analisar o fazer docente deve, conseqüentemente, considerar esses contextos e a situação em que esta formação ocorreu. Simplesmente criticar formas de

atuação docente, desconsiderando essas questões, descaracterizaria e desconsideraria fatores pontuais na análise.

Nesse sentido, não poderia deixar de relatar a trajetória no grupo de pesquisa GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social), no Projeto ASEMA (Apoio Sócio Educativo em Meio Aberto), no Grupo Pedacursão⁸ e as aulas do Projeto de Dança como imprescindíveis na minha formação tanto pessoal quanto profissional, atividades estas concomitantes com o Curso de Pedagogia. Formação esta que se desenvolveu em atividades singulares, em espaços diferenciados e ao mesmo tempo complementares.

O envolvimento com o ASEMA, de abril de 2003 a agosto de 2004, na Vila Renascença, e depois no CAIC (Centro de Atendimento Integral à Criança) como voluntária do Grupo de Ludoteca, coordenado pela Organização Mundial para Educação Pré-Escolar - OMEP/BR/RS - Santa Maria, em parceria com a Prefeitura Municipal de Santa Maria através da Secretária de Município de Assistência Social e Cidadania, propiciou o contato com espaços sociais diferenciados e o desenvolvimento de atividades lúdicas em contextos sociais diversos. O trabalho foi desenvolvido com adolescentes de sete a quatorze anos, da primeira a quarta séries, em período inverso ao turno escolar. Muitos desses alunos apresentavam dificuldades de concentração e aprendizagem, carência afetiva e situação sócio-econômica de baixa renda.

Como freqüentavam o ASEMA em turno inverso ao das aulas, procurávamos desenvolver as atividades de forma lúdica e o mais diversificado possível. Foi um desafio, porque além de envolver os alunos nas tarefas, como a faixa etária era diferente, alguns sabiam ler, outros não, e algumas brincadeiras tinham que ser readaptadas, além dos fatores sociais e psicológicos que interferiam no andamento do trabalho proposto, como a baixa auto-estima das crianças que se diziam incapazes de realizar as tarefas.

Nesse mesmo período, freqüentava o grupo de Percussão do Laboratório de Música, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, que contribuiu em muito para o meu trabalho no ASEMA e para o trabalho com a música para as crianças. A exploração de sons em materiais alternativos, além dos tradicionais instrumentos musicais, como a utilização do corpo, de jornal e de materiais de sucata para produzir som, possibilitou a inserção desse trabalho de exploração musical nesses espaços de atuação, tanto no ASEMA quanto na Escola. Tendo em vista que os materiais disponibilizados para as aulas no ASEMA

⁸ Composto em sua maioria por alunas do Curso de Pedagogia e também de outras Licenciaturas da UFSM, coordenado pelo Professor Eduardo Pacheco. O Projeto busca a formação musical dos alunos, tanto pessoal quanto para o fazer docente.

eram em pequena quantidade e que precisávamos encontrar outras maneiras de utilizar materiais de fácil acesso e de pouco custo.

Não tive experiências frustrantes durante o ensino fundamental e médio e no Curso de Pedagogia. O envolvimento em projetos, em seminários, no GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social), em grupos de estudo, de dança, de música, propiciou experiências e a (re) construção de saberes que fizeram parte do meu estágio e contribuíram para uma formação mais crítica, diversificada e com um olhar mais compreensivo acerca das questões pedagógicas.

A inserção, no último semestre do Curso de Pedagogia, em uma turma de séries iniciais para realização do esperado estágio de conclusão de Curso, permeou um período de ansiedade. Queria ver o que era possível realizar a partir dos saberes construídos e em construção na caminhada formativa.

As discussões realizadas durante a graduação apontaram para uma reflexão acerca do fazer pedagógico, enquanto profissionais que fazem e questionam a própria formação e o exercício do ato pedagógico. Durante os oito semestres na graduação, nos projetos de pesquisa, abordando a questão da formação docente, através de discussões e vivências, busquei desenvolver as atividades do estágio condizentes com uma formação mais lúdica, reflexiva e humano-docente.

Essa preparação contribuiu para o desenvolvimento da prática docente. Procurei ser amiga e colega dos alunos. Sempre que havia algum problema, conversava com eles. Algumas vezes, precisei ser mais rígida, pois alguns alunos não colaboravam para o bom andamento das atividades, e isso me deixava muito magoada, principalmente quando preparava atividades com jogos, em grupo. Isso também foi um aprendizado, pois estava em contato com um aluno real e não ideal, que tinha que gostar e achar importante o que eu assim considerava. Nos estágios, com alunos de séries iniciais e dos cursos de magistério, há o exercício de um processo de aprendizagem no qual você exercita o seu papel de formador de gerações.

Esta aprendizagem de formador de gerações foi vivida na experiência da docência orientada, no Curso de Pedagogia, na disciplina de Sociologia da Educação, no segundo semestre de 2005 e primeiro semestre de 2006. Um desafio ao confrontar experiências de aluna em formação e de formador no Ensino Superior. Essa troca de papéis mobiliza a busca de conhecimento, pois na condição de aluno você projeta no professor alguém detentor de conhecimentos e de informações, das quais você não tem tanto esclarecimento, e quando assume o papel de formador, nessa experiência inicial que vivenciei, você se vê diante de uma

turma que também tem as expectativas suas enquanto alunos e esperam serem correspondidos nesse desejo. As experiências enquanto aluna no Curso de Pedagogia com professores formadores de gerações diferentes e o contato com os alunos, agora na Docência orientada, produziram o desejo de pesquisar as representações imaginárias de três gerações docentes.

E como não poderia deixar passar sem um destaque especial, pela importância que tem em minha trajetória formativa e pessoal, relato a trajetória no Grupo de Pesquisa e as diversas interlocuções possíveis nesse espaço.

2.3 A trajetória em grupo de pesquisa

No início do terceiro semestre do Curso de Pedagogia, no ano de 2002, recebi o convite da Andréia, uma amiga que conheci em Santa Maria e formanda do Curso de Pedagogia, para participar do Projeto de Pesquisa “Saberes docentes no espaço da formação acadêmica”, coordenado pela Prof. Valeska. Esse diálogo com alguém que estava concluindo o Curso e que participou de atividades de pesquisa propiciou a troca de experiências e dicas com relação as oportunidades oferecidas pelo Curso e pela Universidade.

Com inserção no Projeto de Pesquisa, comecei a participar timidamente do GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social). Logo no início me senti acolhida e também assustada. Todos conversavam, tinham suas discussões formativas, liam autores, discutiam textos e eu me sentia num espaço sem gravidade. As colegas de projeto – Andréia, Vera, Camila – diziam que aos poucos me entrosaria e ansiosa esperava esse momento. E quando tinham as reuniões do Grupo! Para mim era um caos, não tinha a real compreensão da dimensão do espaço no qual havia me inserido.

Nesse primeiro ano, interagi muito mais com as colegas de Projeto, pois em tudo que precisava fazer recorria a elas e esse convívio foi imprescindível para o meu crescimento formativo e pessoal com o Grupo. Não poderia esquecer, as longas conversas com a Josiane⁹ no intervalo das aulas e das reuniões, o relato da trajetória do Grupo, as pesquisas, as dicas e o ombro amigo. Foi um período de muitas transcrições de entrevistas, leituras tímidas e além do relatório de final de ano do Projeto realizado com as colegas, oportunidade na qual aprendi a fazer um Relatório de Pesquisa. Apresentei o Projeto no Seminário do PROLICEN (Programa de Licenciaturas), já que era bolsista do mesmo.

⁹ Naquele momento, Educadora Especial e acadêmica do Curso de Pedagogia Séries Iniciais. Hoje, doutoranda em Educação na UFSCar.

Essas atividades propiciaram, no ano seguinte, a construção do Projeto “Saberes docentes no espaço acadêmico e no cotidiano escolar” com a inserção da Sylvania Regina¹⁰. Carinhosamente a conhecemos por Regina e ela tinha uma mania que virou moda no Grupo – beijar e abraçar a todos – como forma de acolher e sentir-se acolhido, e da Alexandra¹¹, a Xanda, com suas piadas “muito” engraçadas. Com a inserção das colegas no projeto, segui o mesmo “ritual” de quando ingressei no projeto e no Grupo, acompanhar a trajetória inicial delas na pesquisa, propiciando trocas de experiências e na qual você também se dispõe a acolher e a continuar a caminhada de pesquisa com outros colegas. Já a Andréia, a Vera e a Camila concluíram seus estudos na Universidade e inseriram-se em outros locais de trabalho, inclusive em outras cidades.

Todo semestre, outras pessoas se agregam e são agregadas ao GEPEIS, possibilitando uma interlocução com alunos de vários semestres dos Cursos de Graduação, especialmente de Pedagogia e da Pós-Graduação do Centro de Educação, e com professores da rede de ensino de Santa Maria. Em 2004 um grupo de Acadêmicas da Pedagogia inserem-se no GEPEIS. A educação ambiental nas inter-relações e a Literatura de Monteiro Lobato fazem parte do projeto de pesquisa de Iniciação Científica da Ivete¹², e esse convívio de grupo, propiciou aproximação com essa discussão também.

Passaram-se dois anos da inserção no GEPEIS. Muitas mudanças ocorreram. Sentia-me mais segura e integrada tanto nas discussões formativas quanto nas relações interpessoais com os demais colegas. Os laços de amizade tornaram-se mais sólidos e aquela pessoa tímida, já era mais decidida e mais segura na formação que estava buscando enquanto profissional e pessoa. A experiência como bolsista de iniciação científica, PROLICEN e PIBIC/CNPq¹³, contribuiu em muito para uma formação não somente como pesquisador, mas também um formador mais perceptível e com olhares diversos para questões do cotidiano escolar e formativo.

Em 2004, iniciamos outro projeto de pesquisa, intitulado “Professoras-Pesquisadoras de si: em cena suas histórias de vida e práticas escolares”, no qual realizamos entrevistas com professores da rede municipal de Santa Maria, buscando conhecer suas trajetórias docentes. Nesse ano, o Grupo também assumiu o trabalho de assessoria em uma escola Municipal de Santa Maria, na construção do Projeto Político-Pedagógico, uma parceria de três anos. Em

¹⁰ Acadêmica do Curso de Pedagogia Pré-Escola do CE/UFSM.

¹¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia Pré-Escola CE/UFSM.

¹² Acadêmica do Curso de pedagogia Educação Infantil CE/UFSM.

¹³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

2005, o projeto “Professores & Alunos: entre representações e saberes”, com a participação da Helen¹⁴ e da Andrisa¹⁵ no trabalho de pesquisa. Assim, a artista (Andrisa) sempre tinha alguma peça para “pregar” em alguém. Período também que ingressei no Mestrado em Educação.

Acredito que essa trajetória no GEPEIS, as atividades complementares, os espaços de estudo e de debate referentes à formação de professores, ao imaginário social, à memória docente e às Histórias de Vida, bem como a inserção no cotidiano escolar, contribuíram para a confiança e o empenho na realização de um trabalho pedagógico comprometido e na escolha da pesquisa que fiz para o mestrado.

As oportunidades e a inserção nas atividades desenvolvidas pelo GEPEIS possibilitaram, além de uma formação profissional, espaços de convívio que ultrapassam o espaço da Universidade, como as festas, tanto em comemoração aos aniversários, aos casamentos, ao início e encerramento das atividades do ano, quanto de integração com os colegas do GEPEIS, que estão em outras cidades e de rememoração da trajetória do Grupo. Você constrói além de laços profissionais, um espaço de trabalho realmente coletivo e encontra muitos “amigos do peito” (Roberto Carlos). Penso ser esta característica um diferencial no trabalho do Grupo.

Nessa caminhada formativa no GEPEIS, há pessoas especiais que marcaram pela sua forma de ser, de formar e de possibilitar a construção da trajetória de pesquisa. Alguém que, como o próprio termo orientador diz: encaminha o orientando para que ele próprio se desafie nos labirintos formativos, e a pesquisa é um desses labirintos. Não tive o privilégio de ser aluna sua na graduação. O contato ocorreu no Grupo de Pesquisa, nos projetos, no mestrado e agora ao acompanhar uma turma de graduação na Docência Orientada. Foram nessas oportunidades que conheci a Valeska, professora e pessoa, e por quem tenho muito carinho e admiração.

Grande parte da minha formação deu-se no GEPEIS, e a distância da minha cidade natal, conseqüentemente da minha família, fortaleceu os laços de amizade e de companheirismo. Hoje, considero o GEPEIS minha segunda família. Essa relação de carinho e de respeito, para mim é muito importante e me emociona. Amo a família Gepeissoal.

Acredito que esses espaços diferenciados de formação permitiram a construção de um olhar mais reflexivo e compreensivo da própria construção do ser professor. Ao ingressar no

¹⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia Pré-Escola/CE/UFSM

¹⁵ Bacharel em Artes Cênicas pelo Centro de Artes da UFSM

Grupo de Pesquisa que tem um trabalho direcionado também para a história de vida de professores, fui desafiada a iniciar o processo de escrita do meu percurso formativo e esse desafio possibilitou a compreensão da escolha pelo magistério e da busca de uma formação diferenciada pela inserção nesses diversos espaços que relatei na minha trajetória.

3 NO CENÁRIO DAS GERAÇÕES

As relações tecidas dentro do espaço formativo entre grupos de pessoas que vivenciaram momentos diferentes de formação pessoal e profissional, suas contribuições para a construção coletiva deste espaço e também as vivências enquanto aluna de graduação em Pedagogia instigaram a realização da pesquisa. Na tentativa de conhecer a construção dessas teias formativas singulares e coletivas de uma instituição que convive e forma gerações de professores, os espaços de interlocução que se estabelecem na troca de conhecimentos, de experiências e de contextos históricos.

Nos quatro anos do curso de Pedagogia, muitas inquietações surgiram das discussões em sala de aula advindas, muitas vezes, de observações da prática docente escolar e formativa. Por que criticar algo que não conhecemos? Por que falar sem conhecimento de causa? Apontar culpados parece que se tornou um hábito no campo educacional. Os diálogos que se estabelecem, na maioria das vezes, não buscam a compreensão das situações vividas pelos sujeitos e, assim, não apontam outras formas de superar a fragmentação e o desânimo que se instauraram nesses espaços.

As discussões em torno desses processos formativos podem proporcionar a ressignificação dos nossos processos escolares. No momento em que reconstruímos as trajetórias docentes, podemos trazer à tona questões que marcaram nossa condição de alunos no ensino fundamental e médio, nossa formação enquanto sujeitos pelo contato com a cultura na qual estávamos inseridos e enquanto sujeitos em processo de formação inicial e continuada.

Um ser humano conformado com a situação dificilmente estará aberto às mudanças profissionais, pois para que estas aconteçam, primeiramente precisa haver uma motivação do eu enquanto pessoa, para que possa agir sobre a ação profissional. Para que haja essa disponibilidade para a mudança é preciso compreender como ocorrem os processos formativos nos diferentes períodos de formação.

Investigar os motivos pelos quais professores de gerações diferentes escolheram a profissão professor e os processos formativos que permearam essa construção poderá proporcionar a composição de um arquivo de memórias docentes, que contextualize a situação atual da profissão, bem como auxilie na formação de profissionais para o espaço educacional compreendendo os diversos espaços e tempos formativos. Falar de trajetórias docentes de

peças que optaram pelo exercício da docência como opção trabalho é validar práticas sociais presentes em espaços muitas vezes desconhecidos, dentro da própria categoria docente e pelos alunos em formação inicial.

As histórias de vida de professores que perpassam épocas e viveram períodos históricos diferenciados trazem para os contextos as experiências docentes singulares decorrentes do momento social, político, econômico, cultural em que se desenvolveu a formação e também evidenciam as estruturas das instituições sociais. A organização das estruturas caracteriza determinados períodos históricos que influenciaram na construção de referenciais educacionais, de modelos formativos e possibilitaram a vivência docente desses diversos momentos. O estudo com professores que viveram esses diversos momentos históricos e que atuam na formação inicial traz as marcas formativas decorrentes do contexto históricos, as representações que estes docentes construíram no decorrer de sua trajetória e as transformações ocorridas no campo educacional e do contexto como um todo.

Conhecer a cultura que se fez presente em cada época formativa e período de atuação pode tornar nossa fundamentação consistente e com base nos fatores que produziram esse sujeito do qual falamos. Inserido em espaços formativos e de produção de conhecimentos, o professor gerou uma cultura singular àquele período e que também produziu marcas em sua vida e nas gerações posteriores, pelo fato de acreditarem ou serem contrários às idéias e aos movimentos sociais, políticos, culturais, econômicos, educacionais, que de alguma forma colaborou para a construção do ser e do estar no mundo.

As interações que podem ocorrer entre as gerações de profissionais docentes que vivenciaram e atuaram em espaços educacionais, em relação a sua formação e ao aspecto ligado ao seu contexto social, implicam em conhecer as concepções que os professores construíram e os seus espaços de convivência, para que estejam dispostos a construir redes de interações na busca da compreensão do ser e do estar docente.

As pesquisas relacionadas ao estudo das gerações envolvem grupo familiar e/ou características biológicas ligadas a aspectos de idade cronológica. Em Ferrigno (2003) há a discussão em torno das gerações com destaque para uma pesquisa realizada no SESC São Paulo com professores e grupos de idosos que freqüentam as atividades oferecidas nesse espaço. O autor analisa as repercussões desse encontro de gerações e as oportunidades de aprendizagem que podem existir no relacionamento intergeracional. Já Kandjimbo (2000) aborda a questão da geração literária, fazendo uma análise histórica e social dos movimentos literários que ocorreram em Angola.

Em Tomizaki (2006) o estudo das gerações envolve duas gerações de metalúrgicos, pais e filhos, da região do ABC Paulista, “aqueles que foram jovens no final da década de 1970 e os jovens do final da década de 1990”. (p.1). Este autor utiliza o conceito de geração a partir dos estudos de Mannheim e coloca que,

Mannheim, embora também não negue o fato de que o critério etário constitui um elemento importante para a definição do fenômeno geracional, considera a contemporaneidade cronológica apenas uma situação de pertencimento potencial a uma geração. É preciso ter nascido na mesma comunidade de vida social e histórica para que seja possível a criação de um modo de comportamento, uma maneira de sentir e de pensar próprios a um grupo. Assim, só podemos falar em uma situação de geração na medida em que indivíduos que entram simultaneamente na vida participem de acontecimentos e experiências capazes de criar laços entre eles. "Somente um mesmo quadro de vida histórico-social permite que a situação definida pelos nascimentos no tempo cronológico torne-se uma situação sociologicamente pertinente" (MANNHEIM, [1920] 1990, p. 52). Apud (2006, p. 159)

Para Ortega y Gasset (1970) inicialmente o conceito de geração implica em ter a mesma idade e ter algum contato social e também compreende um período de tempo e espaço. De acordo com este autor, “una generación es un modo integral de existencia o, si se quiere, una moda, que se fija indeleble sobre el individuo”. (p. 39). No estudo das gerações “la edad, pues, no es una fecha, sino una “zona de fechas” y tienen la misma edad, vital e históricamente, no solo los que nacen en un mismo año, sino los que nacen dentro de una zona de fechas”. (ibid, p. 41). A geração para Ortega e Gasset (1970) representa um determinado período histórico na trajetória da humanidade e tem influência na geração seguinte pelas transformações produzidas naquele período.

O conceito de geração que abordei nesta pesquisa não está ligado a caracteres biológicos e/ou familiares, tem sim um cunho histórico-social, datado em determinado período cronológico. A compreensão que perpassará esse trabalho com enfoque nas gerações de professores terá como base um determinado período de tempo e espaço, momentos culturais, políticos, profissionais singulares e inseridos em espaços sociais coletivos. A geração refere-se a um grupo de pessoas que em período datado e localizado viveram experiências semelhantes.

Para Sarmento

a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, *a geração grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, *a geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como

são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (2005, p.366-367).

As questões colocadas para debate têm como foco os professores do ensino superior, buscando compreender os processos formativos desses docentes e as repercussões percebidas por eles na forma de atuar e de ser em relação à docência universitária. O relato das trajetórias formativas pode trazer para as discussões em sala de aula a compreensão da atuação dos professores a partir das complexidades e da estrutura organizacional de cada época. E isto não significa que precisamos concordar com práticas educativas que não valorizam o ser humano e não respeitam a diversidade das trajetórias de vida. Precisamos sim, criar espaços de reflexão coletiva, no sentido de ressignificar esses processos e não utilizar a crítica pelo cunho destrutivo.

A formação, enquanto processo contínuo tem se modificado nas suas formas de atuação nas sucessivas gerações. Transformações e inquietações povoam a história dos sujeitos em processo de formação, tanto os formadores quanto aqueles que estão na formação inicial produziram discursos e fazeres docentes.

A condição docente dos professores de diferentes gerações, em relação a fatores que estão inseridos nos espaços e tempos de formação e atuação, traz evidências que produziram culturas docentes. Na idéia da produção de culturas, a geração enquanto categoria viveu períodos cronológicos diversos e tempos formativos também situados e datados em diferentes períodos, vivenciou e presenciou situações que também compõem as histórias e os cenários daquele período e que implicam no que são hoje, nas suas concepções, nas ações, nas formas de ser e de atuar enquanto pessoa e profissional.

Já que “as gerações, embora também já definidas pelas peculiaridades biológicas do ciclo do desenvolvimento humano, se apresentam claramente como um produto cultural”. (FERRIGNO, 2003, p.27).

A partir dos estudos que conceituam geração como grupo de pessoas que viveu em determinado período de tempo, utilizei na pesquisa o termo geração universitária docente, como um grupo de professores que em um determinado período de tempo inseriu-se no espaço de atuação profissional no ensino superior. A geração universitária docente se refere ao período de tempo (década) em que o docente iniciou o exercício profissional no ensino superior, trazendo as continuidades e descontinuidades desses períodos. Sendo as décadas de 70,80 e 90 como períodos de ingresso dos sujeitos na docência universitária no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria-RS.

Ao abordar o ensino superior em diferentes gerações, evidencia-se a necessidade de trazer o cenário mais geral da sociedade da época e as questões que marcaram os períodos e também o contexto da Universidade Federal de Santa Maria.

A situação nas universidades, segundo Olive,

após a tomada do poder pelos militares, em 1964, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal: foi afastado um grande número de professores, principalmente na Universidade de Brasília; também foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter “subversivo”, tanto de professores quanto de alunos. (2002, p. 39)

Com relação ao ensino superior no contexto geral Peixoto traz, no capítulo “o acesso ao ensino superior nos periódicos nacionais: um panorama da situação deste campo no decorrer dos períodos”, uma análise do ensino superior com características que segundo ela, marcaram esse contexto no Brasil.

A presente análise inicia-se exatamente no ano de 1968, quando se instaura a reforma universitária e tem início o período de mais acentuado autoritarismo vivido pelo país em tempos recentes. Esse é, por um lado, um ano em que ainda é intensa a participação do movimento estudantil no cenário político brasileiro sendo que, por outro, a reforma universitária vai trazer a oportunidade de maior inserção estudantil nos órgãos colegiados que foram criados. O fato de 1968 ter sido o ano que marcou o cerceamento mais efetivo das liberdades democráticas, com a suspensão da garantia dos direitos individuais, permite entender melhor esse aspecto. (PEIXOTO, 2001, p. 114).

A autora segue a análise trazendo o período de 1979 a 1984 que

é marcado principalmente pela rearticulação da sociedade civil brasileira nas suas mais diversas esferas, ainda no contexto do regime autoritário. (...). Nesse período também, a expansão da demanda pelo ensino superior, que já vinha se realizando nos anos anteriores pela via do crescimento do setor privado, enfrenta um momento de refluxo tanto no ensino público quanto no particular. O movimento editorial científico, por outro lado, torna-se mais dinâmico, em consequência da consolidação da pesquisa nos programas de pós-graduação. (ibid, 2001, p. 110)

E o “intervalo entre 1985 e 1995, finalmente, é caracterizado pelo início do processo de elaboração/proposição de uma nova reforma universitária (...). Esse novo modelo de reforma universitária vai ser construído, de modo mais sistemático, a partir da aprovação da LDB em 1996”. (PEIXOTO, 2001, p. 110).

Na análise da situação local, o panorama da Universidade Federal de Santa Maria e do espaço de inserção dos sujeitos, o Centro de Educação. A Universidade Federal de Santa

Maria de 1970 ao final de 1990 passou por mudanças estruturais e políticas. Fundada em 1960, é a primeira universidade do interior do Estado. No momento de sua criação, contava com seis faculdades, uma escola e o Instituto Politécnico.

A Universidade Federal de Santa Maria criada por Mariano Filho em 1960 foi a primeira universidade instalada fora do eixo das capitais do estado no Brasil. A UFSM resultou de sua luta pela interiorização do ensino superior desencadeada em 1946, quando conseguiu, liderando e articulando um amplo movimento do interior do Rio Grande, incluir no texto da constituição estadual um parágrafo que transformava a Universidade de Porto Alegre em Universidade do Rio Grande do Sul, através da anexação das faculdades situadas no interior: Farmácia de Santa Maria e Direito de Pelotas. A Universidade possui atualmente nove Unidades Universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Tecnologia, Centro de Artes e Letras, Centro de Educação Física e Desportos e mais recentemente em julho de 2005, a criação do Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM CESNORS. Da estrutura da Universidade, fazem parte também três Escolas de Ensino Médio e Tecnológico: Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Agrícola de Frederico Westphalen e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Está localizada no centro geográfico do estado do Rio Grande do Sul, distante 290 km de Porto Alegre. A UFSM possui, hoje, em pleno desenvolvimento, cursos, programas e projetos nas mais diversas áreas do conhecimento humano. A Instituição mantém 60 cursos de Graduação Presenciais, um curso de Ensino a Distância, e 53 cursos de Pós-Graduação Permanentes, sendo 24 de Mestrado, 12 de Doutorado e 17 de Especialização. Oferece, ainda, nas suas escolas de Ensino Médio e Tecnológico, cursos de nível médio e pós-médio profissionalizante. O contingente educacional da UFSM é de 15.974 alunos (1o semestre de 2006) em cursos permanentes, distribuídos entre os três níveis de ensino, dos quais 11.649 são do ensino de Graduação, 2.037 do ensino de Pós-Graduação e 2.288 do ensino Médio e Tecnológico. O corpo docente é composto de 1.157 professores do quadro efetivo (Graduação, Pós-Graduação e Ensino Médio e Tecnológico) e 309 professores de contrato temporário; e o quadro de pessoal técnico-administrativo é composto por 2.532 servidores (dezembro de 2005). A Universidade Federal de Santa Maria comemorou, no ano de 2000, 40 anos de sua fundação. A UFSM foi fundada em 14 de dezembro de 1960, pelo professor José Mariano da Rocha Filho. Nessa trajetória, grandes avanços foram conquistados pelas administrações, bem como pelos professores, técnico-administrativos e alunos da Instituição. Em 1969, instalou em Santa Maria, com o auxílio da OEA, a Faculdade Interamericana de Educação, o primeiro curso de Pós-Graduação em Educação no país, que reunia educadores de todos os países latino-americanos, estudando já naquela época, as diretrizes de uma nova universidade para a América Latina.¹⁶

O espaço da pesquisa, o Centro de Educação como unidade integrante desta instituição também vivenciou transformações no espaço e no tempo. Tem sua origem na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, criada pela Lei 39.598 de 13 de setembro de 1961, instalada em março de 1965. Passou a chamar-se Centro de Ciências Pedagógicas em 1970 e Centro de

¹⁶ Informações obtidas na página www.ufsm.br no item histórico e fundador.

Educação a partir de 1978¹⁷. A infra-estrutura do Centro de Educação também mudou nessas três décadas. Em 1999 foi concluída a construção do Prédio 16 com três blocos, concentrando os cursos de Pedagogia, de Educação Especial, de Especialização e o Mestrado em Educação, além de algumas salas serem disponibilizadas aos cursos de Biologia e Letras. Hoje também atende a Educação a Distância para a graduação e especialização em Educação Especial.

O enfoque em grupos de professores de diferentes gerações trouxe para esta pesquisa a trajetória formativa educacional, com base nas falas dos próprios professores que experienciaram esses períodos e evidenciam em suas narrativas aspectos da trajetória coletiva de gerações docentes. O relato das trajetórias docentes que pode proporcionar o repensar de discursos que permeiam os espaços formativos e que forneçam argumentos para a ressignificação de processos de formação e de respeito às diversidades do fazer pedagógico. Os sujeitos da pesquisa, professores do ensino superior que ingressaram na docência universitária¹⁸ nas décadas de 70, 80 e 90 percorreram trajetórias diversificadas, construindo suas concepções de formação, de lugar social e das condições de trabalho. Nesse percurso pontos importantes inscreveram-se na sua trajetória.

Veiga coloca que a ditadura de 64 também teve influência nos movimentos estudantis.

Trouxe como conseqüência o silenciamento da voz do aluno provocado pelo controle, pelo cerceamento e pela desarticulação do movimento estudantil. Por pressões externas, oriundas da Lei Suplicy de Lacerda ou Lei UNE 4.464/64, a representação nacional dos estudantes foi eliminada, o que provocou a desarticulação dos mesmos. O Decreto-Lei 252/67 vetou a ação dos órgãos estudantis em quaisquer manifestações ou movimentos (art. II). A seguir o Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, sufocou definitivamente os movimentos estudantis. (...) Em fevereiro de 1969, foi promulgado o Decreto-Lei 477, decorrente do AI-5 nas suas Portarias 149-A e 3.524, e aplicado aos professores, alunos e funcionários, proibindo qualquer manifestação de caráter político ou de contestação no interior das instituições educativas. Foi nesse clima de controle, ameaça e insegurança individual que se formaram profissionais de nível superior e dentre eles, os professores. (1998, p. 121-122)

Para Ortega y Gasset “en el “hoy”, em todo “hoy” coexisten articuladas varias generaciones, y las relaciones que entre ellas se establecen, según la diversa condición de sus edades, representan el sistema dinámico, de atracciones y repulsiones, de coincidência y polémica, que constituye en todo instante la realidad de la vida histórica”. (1970, p. 39-40)

¹⁷ Quero-Quero.(revista) Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão Permanente de Vestibular (1998). Santa Maria: UFSM, PROGRAD, COPERVES, 1999.

¹⁸ Com base na definição de docência superior na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Morosini (et al). Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 372- 373.

O enfoque nas três gerações de professores busca as representações desses sujeitos em relação a sua condição docente, tendo como pontos de análise a formação, o lugar social do professor e as condições de trabalho. O que poderá nos apresentar um panorama da construção do ser professor a partir do viés daqueles que vivenciaram esses períodos históricos e cronológicos, com suas repercussões formativas e influências na formação continuada e de gerações posteriores.

Quando falamos da história, *quem* fala? É alguém de uma época, de uma sociedade, de uma classe determinada – em suma é um ser histórico. Ora, exatamente isso que fundamenta a possibilidade de um conhecimento histórico (posto que somente um ser histórico pode ser uma experiência da história e disso falar), é o que impede que esse conhecimento possa um dia adquirir o estatuto de um saber totalizado e transparente – já que é, em si mesmo, em sua essência, um fenômeno Histórico que exige ser captado e interpretado como tal. O discurso sobre a história está incluído na história. (CASTORIADIS, 1982, p. 46)

Na trajetória dos participantes da pesquisa que compõem as gerações docentes está o olhar desse sujeito histórico porque, inserido em um determinado período, viveu experiências e momentos sociais, políticos e culturais diversos da geração posterior. No relato de suas trajetórias, as representações trazem a vivência do acontecido que pode ser relatada e não mais vivida por outros. Castoriadis afirma que

Não sabemos nada sobre a Grécia, se não soubermos o que os gregos sabiam, pensavam e sentiam a respeito de si mesmos. Mas, evidentemente, existem coisas igualmente importantes, concernentes à Grécia, que os gregos não sabiam e nem poderiam saber. Podemos vê-los – porem a partir do nosso lugar e por intermédio deste lugar. E ver, é isso mesmo. Nunca verei nada de todos os lugares possíveis ao mesmo tempo; cada vez, vejo de um determinado lugar, vejo um “aspecto”, e vejo numa “perspectiva”. E *eu* vejo significa eu vejo *porque* eu sou eu, e não vejo somente com os meus olhos; quando vejo alguma coisa toda a minha vida aí está, encarnada nesta visão, nesse ato de ver. Tudo isso não é uma “falha” da nossa visão, é a visão. (1982, p. 53-54)

A narrativa dos sujeitos inseridos nos diversos contextos e períodos de formação traz para a história da educação os referenciais que permearam a construção desse docente, sujeito histórico, pois característico de uma época e que pôde vivenciar as transformações formativas da sociedade e também modificando as estruturas.

4 CAMINHANDO...PASSOS PARA A PESQUISA

As histórias de vida de docentes, que inseridos em espaços e tempos de formação optaram pela docência como atividade profissional, trazem as rupturas e as construções presentes nos processos de formação e no exercício do fazer docente. Este estudo buscou conhecer as histórias de vida de professores, os seus processos de formação e os saberes construídos nos espaços de formação. Acreditando que a própria narrativa sobre a trajetória profissional auxilia na tematização da atuação presente do professor, construindo assim, um arquivo de memórias das vidas de professores.

Abordar a história de vida de professores torna-se significativo para o trabalho de investigação, ao trazer para os contextos formativos a trajetória docente, as singularidades do ser professor em diferentes períodos de tempo e a inserção no espaço formativo do ensino superior. Kramer destaca que “resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, re-inventando a dialogicidade, a palavra”. (1998, p.23)

Narrar experiências vividas pelos professores-formadores possibilita não só buscar imagens instituídas da docência em relação a sua profissão, mas também, através das imagens de hoje, repensar as imagens do passado, no sentido de poder repensar e recriar estas imagens de professores que marcaram, durante a sua profissão, pela sua maneira de ser, de ensinar, de avaliar, de exigir, de educar. Imagens de professores que, de certa forma, contribuíram para a continuidade dos estudos, da escolha profissional e da produção do sujeito professor.

As trajetórias de vida de professores em diferentes momentos da carreira e atuando no espaço formativo da Universidade trazem as continuidades e descontinuidades vividas por esses sujeitos durante sua formação inicial e no decorrer do exercício profissional. As representações que professores de diferentes gerações produziram sobre a formação trazem à tona nuances de um período ao outro, o quanto influenciaram as questões formativas daquela época e os fatores que podem ter levado a optar pela carreira docente.

A história de vida narrada de professores que compõem esses cenários, além de tematizar os processos formativos vivenciados pelos sujeitos pode valorizar experiências reais e trazer para os processos de formação a trajetória educacional de um espaço a partir do relato dos atores que o compõem.

O trabalho com a memória educativa tem apontado, no campo da formação de professores, para o caráter (auto) formativo do relato, tanto oral como escrito.

No que tange aos estudos vinculados à formação de professores, a memória comparece como fenômeno a ser investigado, quer nas várias dimensões da história individual quer na constituição, sagração e recuperação de uma história coletiva da profissão. Comparece atrelada as conseqüências da opção pelo estudo de história de vida e pelo investimento de auxiliar cujo objeto de trabalho é a formação humana a adquirir ou a afirmar seu domínio sobre as suas próprias histórias de formação. (CATANI,1998, p. 120)

As significações imaginárias que construímos a partir das experiências que marcam a forma de agir, de pensar e o percurso formativo enquanto pessoa, aluno e profissional, nos constituem enquanto seres humanos inseridos em espaços sociais e culturais diversos.

Para Castoriadis as significações são imaginárias “porque elas não correspondem a – e não se esgotam em – referência 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”. (1987, p. 231)

“E, para que uma significação social imaginária exista, são necessários significantes coletivamente disponíveis, mas sobretudo significados que não existem sob a forma sob o qual existem os significados individuais (como percebidos, pensados ou imaginados por tal sujeito”. (CASTORIADIS, 1982 p. 175)

Essa pesquisa constitui-se como um estudo qualitativo por envolver o relato oral dos sujeitos da pesquisa, com ênfase nos seus discursos em espaços e tempos cronológicos diversos. Para Richardson et all “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. (1999, p. 90)

O cenário no qual ocorreu a investigação compreende o Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, colocando em cena a condição docente, com foco na formação, no lugar social do professor e nas condições de trabalho, de três gerações de professores-formadores inseridos neste espaço. A escolha por este espaço de pesquisa ocorreu pela minha trajetória enquanto aluna de graduação e pós-graduação nesta instituição e por ser um espaço de formação de formadores, no qual acredito que a trajetória docente precisa ser divulgada aos alunos em formação.

Em relação às gerações, abordamos três períodos, sendo este o período de inserção dos sujeitos na docência superior na Universidade Federal de Santa Maria, a geração universitária docente das décadas de 70, de 80 e a geração do final dos anos 90. Esses três períodos de

tempo têm características marcantes historicamente. A década de 70, marcada pela Ditadura Militar e a repressão a qualquer manifestação contrária ao governo. Na década de 80, há uma maior abertura de expressão com o fim da Ditadura, maior democratização do ensino e dos espaços formativos, como também reorganização dos movimentos sociais no sentido da reestruturação das instituições da sociedade. Na década de 90, tem-se uma formação voltada para o desenvolvimento de um olhar mais crítico, reflexivo e a busca de uma autoformação como condição para a qualificação profissional e a qualidade da educação. Ao mesmo tempo, o contexto social coloca inúmeros desafios à formação e aos espaços formais de ensino.

Para abordar a formação, as condições de trabalho e o lugar social do professor, escolhemos as entrevistas orais semi-estruturadas, com um roteiro guia que pode ser flexibilizado dependendo do andamento da entrevista. As entrevistas foram realizadas com a utilização do gravador, transcritas para análise e com autorização¹⁹ de uso do material na pesquisa e trabalhos dela decorrentes. Szymanski destaca que a

a entrevista também se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. (2004, p. 14).

Para Gaskell a entrevista qualitativa “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. (2002, p. 65)

Após a transcrição das entrevistas, estas foram devolvidas aos sujeitos da pesquisa para que pudessem fazer as complementações e/ou alterações que considerassem pertinentes. Foi um momento em que o relato oral agora materializado no papel pode ser trabalhado e enriquecido pela análise do texto escrito que proporcionou a retomada de alguns pontos com maior detalhamento das questões. Esta etapa possibilitou aos sujeitos da pesquisa a elaboração mais demorada e pensada. Ao rever sua trajetória formativa, o sujeito pode perceber no material escrito os percursos e ver-se nele. O sujeito estabelece um diálogo com as experiências vividas ao articular as idéias para serem colocadas no papel, o que de certa forma proporciona um espaço de autoformação no momento da organização do texto.

¹⁹ O modelo da Carta de cessão entregue aos sujeitos da pesquisa está em anexo.

Toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um acto, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interacção social. Uma narrativa biográfica não é um relatório de “acontecimentos”, mas sim uma acção social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interacção social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa interacção. (FERRAROTI, 1988, p. 27)

As entrevistas foram realizadas com três professores formadores no espaço do Centro de Educação da UFSM, sendo um docente de cada geração universitária. Pela pesquisa no Currículo Lattes na Plataforma do CNPq, verificou-se o período de inserção dos professores neste espaço, posteriormente foi feito um agrupamento por geração de ingresso no ensino superior, e se estes ainda encontravam-se atuando no momento, pois alguns estão afastados para doutorado, outros estão aposentados e não mais exercem a docência neste espaço e, posteriormente foi feita uma seleção dos possíveis sujeitos. Após, iniciou o período de contato com os mesmos para ver da disponibilidade em participar da pesquisa, não havendo retorno negativo por parte dos professores convidados. A aproximação com os sujeitos da pesquisa foi facilitada pelo fato de ter sido aluna de graduação dos três participantes. Em conversa inicial apresentei o projeto, fiz o convite para participarem da pesquisa e explicitar como transcorreria o processo de entrevista, transcrição e análise do material.

As entrevistas foram realizadas no Centro de Educação, no espaço de trabalho dos sujeitos, sendo que as mesmas foram agendadas com os professores e eu me dirigia ao local que estavam os participantes. Uma entrevista foi realizada na sala de professor e as outras duas, no espaço de exercício da função administrativa de dois sujeitos da pesquisa. As transcrições foram realizadas logo após as entrevistas, para manter mais presentes os diálogos e captar a expressão, as aspas feitas em gestos, facilitando a transcrição, pois ao ouvir reportava-me ao ambiente ajudando na compreensão de algumas palavras.

Conforme Szymanski,

a transcrição é a primeira versão escrita do texto da fala do entrevistado que deve ser registrada, tanto quanto possível, tal como ela se deu.(...).numa Segunda versão, deve ser feita uma limpeza dos vícios de linguagem e do texto grafado segundo as normas ortográficas e de sintaxe (quando não se tratar de um estudo cujo foco principal seja construção da linguagem), mas sem substituição de termos. Esse texto passa a ser o principal referente para o pesquisador, daí por diante. (2004, p.74).

A transcrição foi realizada primeiramente observando a gravação, depois os vícios de linguagem presentes na linguagem oral foram em parte descartados, como por exemplo, os né, então, hamm, palavras repetidas e entregue aos sujeitos para leitura e cedência de uso para a

análise. No momento da leitura, os professores – sujeitos puderam complementar ou realizar alguma alteração que fosse pertinente no texto transcrito. Essa etapa de leitura permitiu uma análise mais detalhada da entrevista por parte dos sujeitos, pois puderam ver materializado em papel sua fala. “O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo”. (SZYMANSKI, 2004, p. 14).

A caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa tem por base a descrição da trajetória fornecida pelos mesmos nas entrevistas. A seleção das informações foi realizada considerando a formação inicial, os cursos de pós – graduação e as atividades que estes ressaltaram no depoimento e que contribuem para a construção dos referenciais do ser pessoa e do ser profissional.

Fernando Leyton Soto inseriu-se na docência superior no Centro de Educação em 1971, por um convênio entre a OEA e a Universidade. Formado em Pedagogia com convicção, como ele mesmo diz, tem pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Participou de vários convênios com organizações internacionais para desenvolvimento de projetos educacionais, com experiências no Brasil e também em outros países, como Chile, Suíça, Chicago. Atua nos cursos de graduação do Centro de Educação, estando vinculado ao Departamento de Metodologia do Ensino. Antes do ingresso no ensino superior atuou nos demais níveis de ensino da Educação básica e na alfabetização de adultos.

Já, Clovis Guterres inseriu-se na docência universitária na década de 80, após experiências em escolas de ensino médio e na rede privada. Formado em Filosofia, tem mestrado e doutorado na área da Educação. Atuou de forma marcante nos Diretórios Acadêmicos e nas discussões políticas, apesar da “liberdade vigiada²⁰” da época. No Centro de Educação atua simultaneamente na graduação e na pós-graduação. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e também Diretor do Centro de Educação.

Helenise Sangoi Antunes iniciou a carreira docente no ensino superior na segunda metade da década de 90. É formada em Pedagogia, cursou Magistério no Instituto de Educação Olavo Bilac, tem especialização em Pensamento Político, com mestrado e doutorado em Educação. Atua tanto nos cursos de graduação do Centro de Educação quanto na Pós-Graduação. Decidiu ser professora quando cursava ainda o ensino fundamental. Lecionou no ensino fundamental antes de ingressar no ensino superior. Participou de

²⁰ Nas palavras do próprio sujeito para definir a situação da época.

movimentos estudantis com engajamento em causas sociais. Tem envolvimento com pesquisa e grupo de pesquisa.

Após o retorno do material transcrito, com consentimento e alterações consideradas pertinentes pelos sujeitos, iniciou-se o trabalho de categorização. Assim iniciou-se o processo de localização das falas sobre as três categorias prévias apontadas na pesquisa como foco de análise, e os demais pontos que convergiam sobre o mesmo assunto, elencando as categorias. De acordo com Szymanski et al (2004, p. 75) “a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados”.

A análise das entrevistas considerou três categorias, a formação, as condições de trabalho e o lugar social do professor, percebendo as continuidades e discontinuidades presentes no relato dos professores-formadores de três gerações.

A cada leitura dos depoimentos, destaquei os pontos relevantes nas entrevistas com base nas categorias pré-estabelecidas. O envolvimento com períodos cronológicos de tempo diversos e períodos históricos e sociais diferentes, torna necessário a contextualização da época e também a situação da Universidade, lugar em que se inserem os sujeitos da pesquisa., sendo que os fatores internos e externos contribuíram para a construção das representações presentes nas trajetórias formativas dos sujeitos e no papel que estes também desempenharam.

O papel do pesquisador na coleta e análise dos depoimentos é destacada por Szymanski et al ao colocar que “a análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Sua pessoa é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas da análise de dados, mas também da produção dos mesmos durante a entrevista”. (2004, p.71)

5 TRÊS SUJEITOS, TRÊS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E O ENSINO SUPERIOR

Refletir sobre a formação pressupõe inserir-se em um campo complexo e ao mesmo tempo singular. Dado que, o modo como cada um constrói os referenciais que compõem um conjunto de conhecimentos utilizados na atuação docente e as articulações feitas com os referenciais da formação inicial e continuada dependerá também das referenciais pessoais e do que considera relevante, tem influência também das questões culturais do espaço que estava inserido e da maturidade compreensiva²¹.

A inserção na pesquisa sobre formação de professores reporta-nos para um campo de estudos complexo, dinâmico, conflitante e percorrido por caminhos diversos. Marcado pelas experiências pessoais, culturais e sociais que se modificam de período a período, exigindo uma formação que contemple a toda essa diversidade. Surge assim, muitos conflitos formativos decorrentes da construção cultural e das complexidades dos espaços sociais.

A história de vida traz a maneira de cada um observar os fatos. Ao narramos uma situação imprimimos a ela valores, atitudes, as articulações realizadas no transcorrer da trajetória de vida marcada pelas inter-relações e pelas relações com o que está a nossa volta. Experiências estas que se misturam com a formação profissional ao inserirmo-nos nesses espaços e que podem determinar condutas e direcionar o olhar formativo. O quanto a formação inicial consegue tocar essas questões? Como nessa trama se constroem as trajetórias pessoais formativas? A formação envolve o eu profissional e o eu pessoal. Como envolver a diversidade do eu pessoal na formação inicial e continuada? Esses desafios se colocam aos cursos de formação inicial e aos docentes que nele atuam.

As discussões com relação à formação docente permeiam décadas de estudos, pesquisas e debates com enfoque nos saberes, na formação inicial e continuada, nas histórias de vida, no professor reflexivo. Com enfoque, muitas vezes, em como deve ser o professor e o que falta à sua profissionalização e de certa forma contribuem por desprestigiar a categoria docente, possibilitando a imagem de um profissional sem saberes. Será que o professor chega à sala de aula sem saber algum? O que significa a formação na trajetória profissional do professor? Ela não proporciona saberes que são incorporados à atuação docente, mesmo que,

²¹ Entende-se por maturidade compreensiva a capacidade de apropriação e compreensão que o ser humano adquiriu pelas experiências, pela formação e pela aprendizagem, isso não significa que um maior período cronológico de vida corresponda necessariamente a uma maior maturidade compreensiva.

muitas vezes, não tenhamos a compreensão do porquê acreditamos em determinadas formas de trabalho?

Como é difícil olharmos nossa prática docente e percebermos as sutilezas que compõem nossa forma de agir, de pensar e de atuar em sala de aula e nos espaços de formação. São nas minúcias que podemos perceber o quanto de nós está presente na forma de ser professor. Antes mesmo de escolher uma profissão, o ser humano construiu e viveu experiências que marcaram e que permeiam sua forma de ser. Características que identificam a sua personalidade, e isto pode ou não mudar durante sua formação profissional.

Vivemos diversas experiências significativas e singulares, as quais nos identificam e nos tornam diferentes uns dos outros. Quem não disse aquele é um bom médico, um bom motorista, por fatores que considerou importante para esse profissional, com base nas suas vivências e do contato que estabeleceu com o mesmo. E um professor também pode ser bom por fatores diversos, o que não significa que os padrões para traçar esse perfil sejam os mesmos para todas as pessoas que conviverem com o mesmo professor.

Acredito que somos seres humanos que em uma determinada etapa da vida podem escolher uma determinada profissão, pela qual se identificam ou pensam ser esta importante em sua vida. Durante algum período, de quatro ou cinco anos, dedicam-se a essa formação e incorporam-na à sua vida. Depois deste período, estão formados para atuar no campo de trabalho. Será que durante esses anos de formação inicial, o curso conseguiu produzir alguma mudança no comportamento dessa pessoa? Será que posso ao atuar não “exercitar condutas” que estão presentes inconscientemente nas experiências vivenciadas no ensino fundamental e médio? Como um curso de formação pode contribuir para uma formação mais humano-docente?

Não estou com isso afirmando que as pessoas não modificam seus comportamentos, pois senão muitos estariam num “beco sem saída”, fadados ao fracasso. Os maus seriam sempre maus, os bons sempre bons, e não haveria a mudança. Penso que a mudança acontece. O que me questiono é quanto um curso de formação pode tornar uma pessoa mais compreensível e menos preconceituosa em relação às situações do cotidiano? Pode a formação acadêmica imprimir mudanças na condução de ações? Por que nossos discursos podem ser “recheados” e não conseguimos realizá-los ou sequer procuramos colocá-los em ação?

A formação deveria desempenhar um papel importante na discussão das experiências que os acadêmicos trazem para o contexto formativo. Muitas dificuldades decorrem da questão formativa. Não quero com isto justificar o comodismo e a apatia presentes em

espaços e nos sujeitos educacionais. Somente criticar o professor, descontextualizando-o de seus espaços e tempos de formação, não proporcionará a compreensão do ser, do fazer e da busca por uma formação de qualidade. Torna-se necessário compreender a constituição profissional e buscar uma formação complementar, que contribua para as possíveis mudanças que se fazem prementes na educação.

Acredito que o eu pessoal e o eu profissional estão juntos, pois é impossível separar a pessoa de suas ações, e independente da profissão, antes de tudo é uma pessoa, com toda sua trajetória, conflitos, desejos, expectativas e preconceitos. A pessoa nunca deixa de existir para ser profissional, é a pessoa realizando algo.

Na vida cotidiana exercemos papéis, muitos deles em concordância com os padrões que a sociedade estabelece como o mais correto e dentro de uma ordem aceita como normal. O confronto de idéias propicia espaços de formação e autoformação e, nesse sentido Fávero afirma que,

aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar que, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há uma formação “fora” de qualquer relação com os outros, mas “dentro” da relação com a realidade concreta. Mesmo a autoformação pelo estudo e a reflexão individual não deixam de ser uma forma de confronto de experiências vivenciadas por outros. (2001, p.66)

Nesse processo social de construção, estabelecemos metas e formas de conduta que nem sempre são as mesmas, considerando os contextos. Em situações de dificuldade, procuramos apoio na família, nos amigos, nos colegas, o outro coopera conosco na busca de possíveis soluções para o conflito; e em momentos de alegria, nos reunimos para conversar e comemorar a oportunidade do encontro. Mas isto parece não ser tão habitual dentro da profissão docente, pois vivemos mais de discursos de culpabilização e de queixa, do que de diálogos que almejam a busca de um trabalho colaborativo e compreensivo. Por que não podemos tornar esse espaço também em oportunidades de trocas de conhecimentos e de apoio às dificuldades dos colegas? Por que ressaltamos normalmente as dificuldades, os problemas e os pontos negativos vividos nela? Há somente experiências que não dão certo?

No momento que estivermos, nós professores, perceptíveis para os saberes que possuímos e aceitarmos a crítica como uma oportunidade de crescimento, podemos discutir nossas ações coletivamente e quem sabe, observando, perceber que é possível produzir mudanças e abrir-se a elas. Estamos em um período em que nossa expressão e desconfiança nos fazem ter a reação de São Tomé “tem que ver para crer” e apenas a comunicação oral, a

palavra, já não nos é suficiente num mundo de muitas idéias e de pouca crença na mudança. Queremos que ela aconteça, mas estamos mais no plano da verbalização do que da ação e não acreditamos que é possível a mudança pedagógica. A mudança precisa acontecer primeiramente na pessoa, entendida como um processo de autoformação.

Com relação às dificuldades de mudança, Ramalho chama atenção para “evitar o habitual círculo viciosos de “mudar para não mudar” e continuar com velhas práticas representadas por novos discursos que mascaram as inovações e favorecem a continuidade dos processos formativos tradicionais”. (2004, p. 20).

A mudança precisa acontecer em nível cognitivo e também de ação e não em apenas um nível. Senão a ação não terá coerência com a maneira como deveria acontecer a partir dos referenciais e do que almejamos como atitude para uma educação mais humana e realmente formativa. Esquecemo-nos, muitas vezes, que a formação é contínua e não tem lugar específico para ocorrer. Não podemos também nos eximir do comprometimento, enquanto formadores, de construir interlocuções com os espaços de formação e de atuação profissional. Essa falta de interlocução, muitas vezes, contribui para ressaltar a dicotomia presente na formação, tendo a academia como o espaço formativo e a escola como o espaço de ação, como se a formação fosse restrita a um espaço.

Dentro dessa caminhada profissional, nossa percepção dos fatos, das ações da vida cotidiana, do amadurecimento pedagógico e pessoal ocorre em diversos momentos. Sendo assim, a possibilidade de compreensão que um professor terá dos acontecimentos pode não ter a mesma maturidade em análise que a de seu colega, pelas experiências e escolhas que transcorreram em sua trajetória de vida, seja pela abertura à mudança, seja pelo seu amadurecimento cognitivo e psicológico. Nessa perspectiva, Garcia afirma que “não podemos pensar nos professores como um coletivo homogêneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional que os programas de formação de professores devem ter em consideração”. (1999, p.60)

A formação propicia oportunidades nas quais devemos fazer escolhas. Posso pensar ser suficiente o que recebo da academia, ou posso construir concomitantemente uma formação diferenciada, complementando a formação inicial acadêmica. Essas experiências, provavelmente, serão um diferencial na trajetória docente, pois podem contribuir para um amadurecimento cognitivo e pessoal em relação à percepção dos aspectos necessários a formação profissional.

Para Mizukami (2002) a formação significativa deve compreender a experimentação das vivências, para que estas sejam incorporadas à formação pessoal e, assim, possam ser

significativas ao trabalho profissional docente. Dificilmente conseguimos desenvolver com êxito propostas de trabalho que foram narradas por outros, pois teremos dificuldades em conduzir a atividade da mesma forma, e conseqüentemente não resultarão nas mesmas análises e teremos a impressão de termos fracassado e de que não é possível mudar. As atividades re-planejadas para o contexto de trabalho e vivenciadas primeiramente pelo professor podem proporcionar maior firmeza na realização destas, o que poderá ser um diferencial na condução das mesmas.

A concretização profissional ocorrerá no momento em que deixarmos de afirmar somente o que falta ao professor e sim, apresentarmos os seus saberes, o conhecimento que é produzido nos espaços formativos, pois é proporcionando visibilidade ao seu trabalho e afirmando que ele possui um ofício de saberes que evidenciaremos o profissional da educação. Enquanto as pesquisas continuarem apontando somente para o que falta ao reconhecimento profissional de seu trabalho docente, contribuirão para que o docente exponha-se a situações de desvalorização e de instabilidade quanto ao seu papel nos espaços em que atua.

É preciso perceber-se em constante processo de construção, caso contrário, estagnaremos no tempo e no espaço. É necessário um sujeito sensível, capaz de olhar as questões do nosso tempo e desta forma compreender os processos formativos percorridos pelos professores, além de valorizar as experiências reais que ocorrem nesses espaços e que não são divulgadas e nem conhecidas.

Para Schön

as pessoas que exercem uma profissão são diferentes entre si, é claro, em suas subespecialidades, nas experiências e nas perspectivas particulares que trazem para seu trabalho e em seus estilos de operação. Entretanto, elas também compartilham um corpo de conhecimento profissional explícito e organizado mais ou menos sistematicamente. (2000, p. 37).

O processo de construção e valorização do profissional docente precisa iniciar por uma auto-valorização, como seres humanos que desempenham o papel de professor em espaços sociais instituídos e como produtores de conhecimentos e saberes que possuem relevância e significado social.

Para Pimenta, a construção da identidade profissional parte da

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...) Constrói-se,

também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias ou anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (2002, p.19)

Conhecer-se enquanto professor e compreender os próprios processos formativos, com participação crítica e compromissada com a educação constituem-se em fatores indispensáveis ao processo de formação. A reconstrução da história de vida possibilita que compreendamos os fatores que nos impulsionaram a ser professor, as marcas que as experiências produziram em cada um, e assim buscar a superação de conflitos, bem como imprimir significado as experiências que proporcionaram a realização profissional.

A inserção na docência superior, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, dos sujeitos da pesquisa em diferentes períodos e contextos históricos marcou significativamente a sua trajetória e a representação da situação encontrada naquele momento é trazida pelos sujeitos nas falas.

Fernando Leyton Soto traz seu olhar ao inserir-se no ensino superior no Brasil em 1971 com relação à situação que encontra.

Na época estávamos com seis anos, na década de 70 -71, sete anos com governo militar no Brasil e isso se refletia naturalmente em todas as manifestações. Eu cheguei aqui e vinha de um país com uma experiência vital em uma tradição democrática não perfeita, mas democrática, sem governos de força. Não era novidade, eu sabia por notícias internacionais, mas vivência, vivência não. Os chilenos de minha geração não tinham idéia do que era isso, só de ouvir e conhecimento de outros movimentos fortes. E a convicção forte que nós tínhamos, nós chilenos, é que isso acontecia nos outros países e que nossa democracia era muito sólida, tinha alguma base para firmar uma democracia muito antiga, bastante antiga e funcionava, permitia as lutas sociais, ordem, progresso e tudo mais, mas em termos de vivência não. Então quando eu cheguei, eu cheguei assim um pouco com esse espírito e aos pouquinhos fui sentindo que as coisas que para mim eram naturais e isso não era como respirar o ar. A sistemática de trabalho tinha que começar a olhar para essas coisas, então eu senti o olho do aparato do Estado em cima, que se traduzia em você ter que cuidar o seu discurso. O controle do pensamento que existia, a gente ouvia falar isso e outra coisa é quando realmente você tem isso, então foi esse o condicionante. (Fernando Leyton Soto)

O final da década de 70, na percepção de Clovis Guterres, apresenta um contexto marcado pela

abertura do ponto de vista político e havia uma espécie gradativa de reorganização da sociedade civil, seja os movimentos pela educação, movimentos sindicais, antes chamados de associação propriamente dito, porque ainda era proibida a sindicalização dos professores universitários e então nós tínhamos as associações.

Clovis Guterres retoma em seu relato os movimentos decorrentes do fim da Ditadura e a situação quando iniciou a trajetória docente universitária na década de 80.

Entrei na Universidade de Santa Maria em maio de 80. A década de 80 propriamente dito, é uma década rica porque a Andes²² já tinha sido constituída. É uma década que começa, o próprio período da Revolução já está em decadência, no último governo da Ditadura que é o Governo de Figueiredo, já há uma abertura maior, já houve a anistia, uma serie de situações novas que se cria. Na universidade nós começamos a discutir nessa época 81-82 a questão das eleições diretas. (...) Começam a aparecer as primeiras greves nas universidades, em 84 é uma das maiores greves que aconteceu, são 84 dias de greve precedidas de greves anteriores. A greve de 80-81 foi uma greve que implicou no estabelecimento de um plano de carreira para os professores e assim sucessivamente. Vamos chamar assim, que da década de 80 para cá houve praticamente, todos os anos tinha uma greve, e esse sempre foi um mecanismo dos professores conseguirem reajustes nos seus salários e também de reajustes das verbas de pesquisa, uma serie de outras coisas na verdade que não tinha, ou seja, plano de carreira, verbas para pesquisa, aumento de salários, foram luta dos movimentos docentes, resultado de movimento docente. (...) A própria Constituição vai consagrar o direito de sindicalização dos professores, tanto é que no final da década de 80, início de 90, os professores são sindicalizados, as próprias associações se transformam em sindicatos ou associações de sindicatos. Evidentemente que esse é um período importante, no final da década de 80 também uma crise, vamos chamar internacional também, na medida que no final da década de 80 há a queda do Muro de Berlim e a queda da União Soviética, em outras palavras é o fim da Guerra Fria e uma serie de situações novas que aparecem, crises de paradigmas ideológicos. A década de 80 é marcada por todos esses processos, vamos dizer assim, de reconstituição da sociedade civil, de recomposição da sociedade civil marcada pelo estado de restrição ao direito como era a Ditadura. A volta ao estado de direito é um processo gradativo, vamos chamar assim, de consolidação da democracia no Brasil, um processo irreversível que foi se consolidando na nova Constituição, na eleição de novos governantes. (CLOVIS GUTERRES)

Fernando Leyton Soto tem sua inserção na docência universitária em 1971 e depois de afastar-se um período do Brasil, fala de como percebeu a mudança no contexto, ao retornar em 1986.

Então, uma dessas oportunidades foi quando voltei, eu tinha ido embora, trabalhei para organismos e voltei, já para ser professor, fiz um concurso aqui, entrei na Universidade, era outra época, era o renascer. Tudo era político, tudo era fins da educação, temos que participar, ser os donos do nosso destino, esse era o discurso notório, porque estava contido antes, essa coisa de querer participar na definição da direção, nós queremos fazer parte, não ser apenas obreiros. (FERNANDO LEYTON SOTO)

Nas falas de Fernando Leyton Soto e de Clovis Guterres a década de 80 caracteriza-se pela democratização da sociedade e dos espaços educacionais e um contexto de engajamento político, manifestado também pelas greves dos professores.

A década de 90, a partir do relato da trajetória da colaboradora Helenise Sangoi Antunes, evidencia mudanças nas relações entre professores e alunos, na inserção do aluno em pesquisa e nos grupos de pesquisa, na reestruturação dos movimentos estudantis e nas organizações da sociedade, há uma participação da sociedade impulsionada pelo discurso democrático. Helenise Sangoi Antunes traz no seu discurso a democratização dos espaços de decisão que permitiu a inserção dos alunos em instâncias deliberativas, sem os riscos e as ações de repressão que havia no período da Ditadura Militar.

Com a conversa com Professora A²³ e toda a dimensão de que aluno não se dá só, a formação do aluno não se dá só dentro da sala de aula, aí eu me envolvo com a criação, com o envolvimento no Diretório Acadêmico, DACE Gestão Riscos e Compromissos, que depois de muito tempo não existia mais Diretório Acadêmico, aí nós resuscitamos esse Diretório Acadêmico. Começa também participação em Comissões, participação em Colegiados de Centro, participação junto as Coordenações de Curso requerendo melhores condições de estudo, melhores condições de acesso aos alunos do curso de Pedagogia, a valorização ao curso, porque naquela época a gente estava num período que nem formaturas fora da Universidade aconteciam, parece que as pessoas tinham vergonha de ser pedagogos, o Centro de Educação não passava por um período de valorização do potencial que ele tinha, isso provavelmente de 80 a 90, isso é claro aqui nesse Centro. Ele não tinha uma configuração política assim tão de respeito. (HELENISE SANGOI ANTUNES)

Esse conhecimento de si e do outro, como relação de reconhecimento do que foi produzido, de sua participação como ator ou autor, proporciona espaços de validação de saberes e de produção de conhecimento. Nóvoa aponta que “a possibilidade de produzir outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio estimulante”. (1992, p. 94)

No sentido da busca pela mudança, Morin (1991) coloca a necessidade de sacudir a preguiça de espírito, ao mesmo tempo em que percebe a necessidade da existência da ordem, da clareza e do determinismo, mas que só isso não é suficiente, porque não se pode programar o conhecimento, a ação. Desta forma, defende um pensamento complexo, que crie estratégias para a resolução de problemas, pois desta forma teremos ações mais ricas e menos mutiladoras.

A construção de uma formação permeada por trocas de experiências, tendo em vista a diversidade cultural constituída pela trajetória pessoal dos profissionais que atuam nos

²² Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

²³ Por questões éticas, utilizamos um nome fictício em substituição ao nome da professora mencionada. Esta foi professora da colaboradora durante a formação inicial no Curso de Pedagogia.

espaços de formação e as articulações possíveis com os saberes acadêmicos privilegia um espaço de produção de sentidos para as questões educacionais. As articulações em torno da busca de outros olhares educacionais possibilitam a compreensão do instituído e a busca do instituinte nesse campo formativo complexo.

O social-histórico é o anônimo, o humano-impessoal que preenche toda formação social dada, mas também a engloba, que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve todas numa continuidade, onde de uma certa maneira estão presentes os que não existem mais os que estão alhures e mesmo os que estão por nascer. É por um lado, estruturas dadas, instituições e obras “materializadas”, sejam elas materiais ou não; e por outro lado, o que estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo. (CASTORIADIS, 1982 p. 131)

A formação acadêmica não consiste no único espaço e no único tempo de formação. Este é um dos espaços no qual podemos estar refletindo sobre as escolhas, os desejos, as motivações, incorporando os conhecimentos necessários ao trabalho do professor, entre eles, os saberes da experiência – da experiência como aluno que fomos, que somos, e da experiência como professores, que alguns já são quando decidem pela continuidade do seu processo de formação.

As possibilidades de se refletir sobre as posturas profissionais, sobre os modelos didáticos apreendidos enquanto estamos na condição de alunos, quando tomados como conteúdos de formação, tanto no processo inicial como na formação continuada de professores podem ressignificar as trajetórias dos sujeitos formadores.

Entendemos que as questões implícitas na formação de professores requerem que transitemos em um espaço complexo de uma cultura em crise, em busca de validação de significados coletivos e pessoais, onde se confrontam o extravio ético com uma procura audaz de construção de sujeitos coletivos e pessoais que se reconheçam, criticamente, na própria produção histórica de sua existência. (LINHARES, 2001, p. 12).

O formador tem um duplo desafio. Ao mesmo tempo em que deveria trabalhar a representação dos alunos na busca da formação reflexiva e ressignificada, coloca para si esse desafio, pois muitas vezes, tem que trabalhar aspectos formativos que também não foram ressignificados nele próprio. A formação coloca um processo de mão-dupla, pois ao mesmo tempo em que o formador exercita seu papel, também precisa realizar um processo auto-formativo, pois os espaços e tempos em que realizou a sua formação escolar e inicial eram outros.

Os aspectos formativos precisam ser considerados no momento em que se fala em crise da educação, imersa em processos complexos e em quadros de mal estar decorrentes da situação de desvalorização, na qual o imaginário social questiona o papel e o lugar do professor na sociedade atual. Em meio a essas instabilidades formativas e de exercício profissional coloca-se a necessidade da pesquisa também sobre o lugar social do professor universitário. Como está a imagem do formador em meio às complexidades dos fatores sociais, das questões políticas, das demandas formativas e das relações que tece nos espaços formativos, convivendo com a formação de professores e as mudanças produzidas no âmbito social, tecnológico, cultural e político.

5.1 O ensino superior como espaço de convivência de gerações

Espaço privilegiado por proporcionar em um mesmo ambiente a convivência de formações culturais, diversidades epistemológicas, experiências escolares, representações de escola, de professor e de mundo, idades cronológicas e de maturidade diversas, o ensino superior dispõe de um campo de exploração e de produção de conhecimentos diversificado e multifacetado.

A construção desse mosaico também se constitui de situações mais tensas, com opiniões divergentes e momentos de produção de saberes gerado pelas trocas intergeracionais. O ensino superior constitui-se em um espaço formal de aquisição de conhecimentos necessários à atuação profissional, no qual os saberes formalizados incorporam-se aos saberes pessoais possibilitando o exercício do ofício docente. A aquisição desses saberes também ocorre de modo singular, pois depende também da trajetória e importância que cada um transfere a eles.

Essa formação para a diversidade coloca em choque concepções arraigadas em verdades que acreditávamos absolutas e hoje desaparecem diante de nós. Nossas certezas são a incerteza e a exigência de uma formação que apresenta início e não ponto final. Como os espaços formativos percebem e lidam com contextos diversos, no qual não há roteiros para se agir neles? Que formação proporcionar aos alunos que ingressam nos cursos de formação docente? Que profissional formar para atuar com as diversidades e complexidades das instituições de ensino?

Discutir as representações que docentes universitários trazem com relação a aspectos da sua condição docente permite articular um panorama das significações imaginárias que

permeiam a docência universitária e os espaços de formação. O que as representações com relação ao lugar social do professor, a questão salarial e a formação apresentam de significativo na trajetória docente de professores de gerações diferentes? Que importância e repercussão tiveram no cenário educacional desses sujeitos e na relação que estabelecem com as questões formativas? De que forma esses saberes são percebidos por docentes que experienciaram momentos históricos, culturais e sociais diversos?

A compreensão das formas de atuação profissional dos professores requer que revisitemos seus espaços e tempos de formação e, assim compreender suas escolhas, os processos formativos, a maneira de atuar e as transformações na forma de entender a educação e os sujeitos nela inseridos. Neste sentido, buscamos compreender as mudanças históricas da profissão, as experiências formativas, os processos que constituíram os professores e a forma como os espaços e tempos de formação influenciaram nessa construção a partir da narrativa dos próprios professores formadores.

A escolha pelo cenário universitário como foco de olhar da pesquisa traz inquietações que perpassam os processos formativos. Como o professor universitário realiza a construção formativa e a inserção neste contexto? Como esse professor percebe este espaço de formação? Nas aulas discutimos os espaços escolares, e que momentos são disponibilizados para discutir o espaço de formação universitária? Como são tecidas as relações com as gerações de formadores neste contexto?

A abordagem das gerações em contexto formativo universitário, enfocando três períodos cronológicos, buscou as concepções construídas na constituição do ser professor e que inter-relações são percebidas. As continuidades e discontinuidades nos processos formativos, nos tempos e espaço do exercício docente em nível superior, as contextualizações sociais, políticas e econômicas desses períodos. As trajetórias dos professores formadores também percorrem caminhos singulares de escolha e formação inicial. Três histórias, construídas em períodos cronológicos diversos e com particularidades do momento histórico em que ocorreu a inserção nos espaços formais de escolarização.

O ingresso como docente no ensino superior também tem suas particularidades. Para Fernando Leyton Soto,

o ensino superior veio quase que naturalmente vinculado a uma bolsa, eu quis estudar nos Estados Unidos, tinha uma universidade que eu queria, tinha lido de um autor ligado justamente ao John Dewey e postulei a uma bolsa e ganhei. A bolsa era na verdade uma bolsa de trabalho. Era *tible labor*, era trabalho barato, um pouco como nós temos aqui agora (se refere aos professores substitutos), são danados os americanos. Eu fui lá para trabalhar como assistente da escola Experimental na

Universidade da Pensilvânia, e com isso eles me pagavam e eu pagava com isso meus estudos na Escola de Educação, mas essa assistência que eu dava era para estudantes de graduação desta mesma Universidade alguns cursos, assim que iniciei minha carreira realmente.

As singularidades formativas apresentam-se também nas trajetórias percorridas pelos sujeitos pesquisados antes do ingresso na docência no espaço do Centro de Educação. Clovis Guterres traz uma trajetória em instituições particulares inicialmente,

pode-se citar também voltando um pouco atrás, que nesse período de 74 até 80 mais ou menos eu trabalhei em várias outras instituições também particulares, (...) era um tipo de trabalho ainda voltado para as instituições particulares na década de 70 uma experiência interessante. (...) Ingressei a minha vida de trabalho acadêmico realmente dito, na forma mais contínua, em 1974 na FIC – Faculdade Imaculada Conceição, hoje UNIFRA – o Centro Universitário de Ensino Superior e lá nos trabalhávamos basicamente com as disciplinas de Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, de 74 até 77 eu fiquei na UNIFRA ou FIC e depois fui para Porto Alegre. Em Porto Alegre trabalhei na verdade em Canoas, na Faculdade La Salle de ensino superior, em escolas de segundo grau em Porto Alegre e também dei cursos no Ministério de Fazenda no período, formação universal. Em 79 eu fui para a Universidade Federal da Paraíba a convite para trabalhar no Mestrado em Filosofia, trabalhei com a disciplina de Filosofia da Cultura, além de trabalhar também com as disciplinas de graduação. Eu retornei para Santa Maria em 1980, em maio e me convidaram pra entrar na de Santa Maria.

O não reconhecimento por parte dos discentes de que a formação inicial na qual estão inseridos forma profissionais para o exercício da docência nas áreas específicas do ensino fundamental e médio, espaço no qual realizam o estágio de conclusão de curso, foi trazido também no relato de Clovis Guterres. A percepção do ser professor, segundo o colaborador, se concretiza no decorrer de suas experiências e fica clara na realização do mestrado.

Eu me lembro que decidi fazer filosofia, mas em nenhum momento pensei que seria professor ou que tivesse consciente de que seria professor. (...) De qualquer maneira não havia uma conscientização muito clara da idéia de professor, havia uma conscientização da vivência da época: a politização, e a idéia de professor, talvez tivesse não contida, continha uma idéia de autoridade. A gente não se coloca muito nessa idéia de autoridade e se coloca na idéia de militância. (...) Acho que a idéia propriamente dita de ser professor se consolida a partir de 74 e principalmente em 77 quando eu defendo a tese de mestrado, porque nela se sintetiza tanto o professor quanto a vivência política. A tese era sobre um ator francês Emanuel Mounier e o título era a “Libertação do homem contemporâneo no processo de neoliberalismo de Emanuel Mounier”, então as duas coisas se juntavam nessa tese a militância política e a militância acadêmica, o trabalho acadêmico, o trabalho de professor. Acho que é ali que se consolida essa idéia de professor propriamente dito. (CLOVIS GUTERRES)

Para Helenise Sangoi Antunes o ingresso no ensino superior ocorreu inicialmente por um contrato temporário,

nesse período também passo para professora substituta que foi um dos motivos que eu larguei esse contrato temporário no Estado e fico dois anos como substituta aqui no Departamento de Fundamentos da Educação. Surge à oportunidade de fazer concurso, faço concurso para o ADE, para a área de Administração Escolar e fiquei em terceiro lugar e no Departamento de Metodologia do Ensino passo em primeiro lugar. Em 30 de março de 1998 eu começo como professora efetiva aqui no curso de Pedagogia e Educação Especial, fazendo meu doutorado na casa, que depois devido ao fim do convênio eu vou transferi ele para a UFRGS.(...) Eu ainda peguei as aulas lá no prédio antigo, o que favorecia na verdade naquele Centro, ele era pequeno, não comportava toda a dimensão do Centro de Educação, uma parte também ficava fora o que fragmentava muito porque ficava lá no antigo Hospital universitário. Mas ele era em andares, então no segundo e no terceiro concentrava todos os departamentos, tinha mais uma forma de um trabalho mais próximo dos professores e das chefias de departamento, agora ficou muito diluído, esse novo prédio, essa nova configuração arquitetônica ele diluiu muito, separou muito a pós-graduação, a graduação, isso dificulta um pouco a nossa convivência aqui dentro, acho que dificulta às vezes.

Os diferentes momentos de ingresso dos sujeitos na docência no ensino superior tiveram origens diversas pela época e pelas experiências singulares, pelas escolhas realizadas e pelo contexto político-ideológico vivido. No relato de Helenise Sangoi Antunes percebe-se que, concluiu a graduação e imediatamente ingressou na pós-graduação, um fator que segundo Clovis Guterres mudou no decorrer das décadas, na década de 80 não era assim, os professores faziam a pós-graduação praticamente no final da carreira e hoje os alunos terminam a graduação e logo ingressam na pós-graduação, diferentemente na década de 70 e 80. Isso ocorre pela busca de qualificação e pelas exigências colocadas pela competição no mercado de trabalho, pela procura de uma melhor colocação profissional que o ensino público federal ainda proporciona com mais ênfase que os demais setores da educação.

Clovis Guterres também destaca essa mudança na exigência formativa de pós-graduação logo após a conclusão da formação inicial como uma exigência imposta pelo mercado de trabalho.

Eu diria que há uma mudança muito significativa em termos de tempo de formação, enquanto que naquela época os professores formados, no início da década de 70 se formavam no decorrer da carreira e não no início da carreira, as vezes se formava mais quase no meio ou mais pro final da e hoje a formação se da no início da carreira. A maior parte dos alunos hoje pra concorrer no mercado competitivo de hoje tem que te adquirido os cursos de mestrado ou doutorado, a titulação adequada no início da carreira, senão não vão conseguir competi na situação de hoje. Mas é uma situação bem diferente no caso. (CLOVIS GUTERRES)

Na narrativa oral da trajetória formativa Helenise Sangoi Antunes coloca que a formação para ela ocorreu em três momentos e na leitura da entrevista impressa também ressaltou esse ponto como muito importante para sua formação.

Nessa breve contextualização meus processos formativos se dão em três partes: a sala de aula, o envolvimento estudantil e o envolvimento com as pesquisas propriamente ditas. É nisso que eu me formo. Não posso dizer que foi mais importante a sala de aula, mentiria, mas foi esse conjunto, foi importante vivenciar tudo, sala de aula, movimento estudantil, a experiência como professora substituta, a pesquisa, e a formação no grupo de pesquisa que é fundamental. Eu acho que todos os alunos deveriam ter. A Universidade, nós professores deveríamos oportunizar essa formação nesses espaços que é fundamental, são fundamentais. (Helenise Sangoi Antunes)

A contribuição dos processos vividos concomitantemente entre a formação na sala de aula da Universidade, com a inserção em pesquisa e a participação nos grupos de pesquisa como espaços formativos possibilitam uma formação com olhares diversificados para o processo formativo e para os espaços de atuação. O engajamento formativo com a participação em projetos de pesquisa²⁴ contribuem significativamente para a formação, como espaço de aprofundamento teórico, de produção coletiva, de inserção nos espaços escolares e como processo de auto-formação que complementa a formação inicial de sala de aula.

O desafio que se coloca aos espaços de formação de professores envolve o trabalho com as complexidades sociais e os desafios da formação humana que cada vez mais demandam um profissional capaz de abarcar uma diversidade de questões, que seja dinâmico e competente para lidar com as adversidades e com as multiculturas presentes nos espaços de exercício profissional. O ensino superior, em sua tarefa de formar esse profissional para atuar nos diversos espaços e contextos sociais de certa forma, tenta acompanhar as mudanças que se tornam necessárias pelas circunstâncias das transformações sociais e políticas.

No contato com os alunos de graduação no período da docência orientada, foram três turmas de pedagogia entre o segundo semestre de 2005 e o primeiro semestre de 2006 e pela inserção nos projetos de pesquisa pude perceber o desafio do exercício da docência no ensino superior. Nesse momento pude articular as experiências de aluna na graduação com a de professora, os desafios e expectativas de aluna percebia refletidos no olhar dos alunos, como que esperando que você desse uma solução eficaz às dificuldades do campo educacional. Ao mesmo tempo, em que pude perceber a apatia de muitos, tendo a impressão de que estão indo para cumprir um programa e que precisam cursar as disciplinas para obtenção do diploma e que depois de formados é que inicia o processo. E as críticas aos espaços escolares, ensino

²⁴ Ver dissertação de Mestrado de KIRSCH, Deise B. A iniciação científica na formação inicial de professores: repercussões no processo formativo de egressas do Curso de Pedagogia. Santa Maria, 2007.

fundamental e educação infantil são muito contundentes, mas sem reflexões mais aprofundadas acerca dos mesmos.

O espaço formativo é um dos momentos em que esta representação que as alunas trazem precisa ser debatida, para que não se mantenha essa crítica descontextualizada a própria categoria docente. O exercício que precisa haver no espaço formativo envolve o formador e os alunos em formação na busca por possíveis intervenções a serem realizadas na atuação docente que dependerá do contexto e das questões sócio-culturais e econômicas de cada realidade e das experiências de cada um. Tanto o formador quanto o aluno precisam perceber-se como parte aprendente e em posição de sujeitos que exercem ou exercerão uma mesma função, que é a formação humana, e assim interagir para a construção do ato pedagógico.

Há de se destacar também aqueles que mantêm uma relação positiva com sua formação e espaços de atuação, por ser um espaço dinâmico e que exige processos contínuos de formação, tanto dos docentes quanto da própria instituição, pelas demandas políticas e sociais. É necessário criar espaços de troca de experiências para podermos buscar alternativas possíveis para a situação de negatividade e insegurança que paira nos espaços formativos e que muitas vezes, são tidos como empecilhos pelos formadores e próprios alunos em formação, gerando acomodação. A mudança traz consigo o inesperado, o reconhecimento das dificuldades e o desafio de buscar superar-se.

Oliveira (2005, p.94) aponta algumas dificuldades percebidas por ela no espaço do ensino superior,

temos nos deparado com um somatório de problemas relacionados á formação acadêmica, indo desde as diretrizes para os cursos até o movimento dos desenhos curriculares, a partir de outras propostas capazes de proporcionar uma formação mais integrada, mais condizente com as necessidades da escola e, com a pretensão de mais qualidade no processo formativo do professor. Temos encontrado obstáculos que também estão no debate da formação: a formação dos professores universitários e a ausência (ou modesta) de discussão sobre Pedagogia Universitária, que tem sido objeto de estudo de grupos de pesquisa que vem apontando e produzindo saberes significativos para nossa compreensão de como também se produz e se desenvolve um professor no espaço acadêmico.

As interlocuções que esses profissionais articulam nas vivências cotidianas são permeadas pelos aspectos pessoais e profissionais que se fizeram presente nos momentos da construção dessa trajetória e atualmente no desempenho do papel de formador e de pessoa. Nessa formação humano-docente as questões de cunho pessoal evidenciam valores, crenças, ideologias, atitudes que identificam sua personalidade e identidade profissional. Essa

construção contínua do ser pessoa e estar docente caminham intercalados na ação do ato pedagógico, na compreensão e na importância que atribuímos às questões que permeiam os espaços de formação tanto profissional quanto pessoalmente.

As experiências tecidas nas redes de construção do ser docente carregam significações imaginárias tecidas nos contextos sociais, políticos, culturais, ideológicos de um determinado período histórico. A importância atribuída há um determinado fato dependerá da percepção que atribuímos a ele pelas representações construídas na trajetória de vida.

No texto “A dimensão pedagógica da prática docente futura” Enricone traz uma discussão com relação ao professor universitário, apontando que

a atividade de ensinar é intrinsecamente hermenêutica. O professor é um interprete de sua disciplina, é um mediador entre o conteúdo que ensina e o seu e o horizonte de compreensão do seu aluno, entre seu conhecimento especializado e um sujeito em formação e, ao assim proceder, demonstra reconhecer o significado de ser docente universitário. Ele é um promotor da cultura da aprendizagem e o orientador que incentiva a seleção e a organização das informações e da pesquisa do aluno. Ele precisa ser um inovador na perspectiva de ruptura com modelos existentes e de procura de novos paradigmas e de adoção crítica de tecnologias inovadoras. (2006, p. 18-19)

Nesse mesmo capítulo, a autora aborda a construção do potencial da aprendizagem para a prática docente universitária futura em torno de três pilares: a experiência, a metacognição e a resiliência. Na experiência, apoiada em autores como Gimeno (2002), destaca os momentos de diálogo, as relações com as pessoas e com o mundo exterior, essa interação como espaços no qual produzimos conhecimentos e também somos produzidos, enriquecendo a aprendizagem docente.

Além de necessitar da experiência dos outros, deles precisamos para redescobrir um mundo que já foi e continuará a ser descoberto. Na universidade, o pensado, o sentido e o vivido em outros tempos e lugares se expandem e enriquecem a identidade pessoal. Cabe à instituição construir um ambiente que propicie experiências vitais, ultrapassando o cotidiano local e imediato e possibilitando decifrar o presente e o futuro, através da comunicação de experiências interpretadas e explicadas pelo outro. (ENRICONE, 2006, p. 21).

A metacognição como potencializadora do processo de aprender em um exercício de reflexão cognitiva. E a resiliência como a “capacidade de indivíduos e organizações para reagir, fazendo frente às adversidades e até mesmo saber aproveitá-las para obter crescimento pessoal e organizacional”. (ibid, p. 24).

Os percursos formativos que contemplem esses três pontos podem proporcionar aos indivíduos em formação, pela experiência dos formadores e o contato com os alunos em formação, o enriquecimento dessa trajetória, permitindo que as leituras e a construção do conhecimento sejam produzidos em processos reflexivos que envolvam o conjunto e propiciem a elaboração de alternativas para os contextos a partir da análise destes ambientes.

Essa troca de experiências propicia também que se valorize os saberes daqueles que atuam nos espaços de formação, sejam em nível de educação básica, fundamental, médio e superior. Reconhecer o outro como portador de uma trajetória vivida e construída possibilita a criação de espaços de diálogo, uma relação de saber ouvir e de narrar o vivido. A narrativa de uma história de vida traz contida nela os contextos sociais, as incertezas e o olhar reflexivo no construir-se pessoa e profissional.

O clima de incertezas que permeia os espaços formativos convive com o clima de incertezas presentes na sociedade, que gerou uma sociedade de consumo colocando a capacidade de poder ter como valor essencial, ocasionando um rompimento com valores sociais e humanos de preservação e solidariedade para com as pessoas. A mudança de valores coloca muitas instituições sociais em crise.

As mudanças sociais colocam à formação o desafio de não somente formar o profissional para atender as questões educacionais, mas ser mais qualificado para atender as demandas do mercado. Cunha destaca que

o capital humano é cada vez mais visto como um recurso que alicerça o desenvolvimento global. A educação hoje, especialmente a de nível superior, passa a ser indispensável para a formação e empregabilidade das pessoas. A capacidade de produzir o conhecimento e a informação, na perspectiva de gerar novos produtos e serviços, passou a ocupar lugar de destaque no cenário econômico de modo que o lastro educacional passa a abarcar, além do significado humano e social, um importante valor financeiro. (2006, p. 41)

De que formas podemos pensar a educação na complexidade? As informações transformam-se rapidamente e temos a impressão que estamos sempre um passo atrás. E nesse sentido, a formação também sofre com as mudanças sociais, políticas, tecnológicas, exigindo maior destreza e rapidez para pretender sua compreensão. O campo educacional mergulhado nessa atmosfera de incertezas busca encontrar ancoradouros que levem a uma formação humano-docente e que de certa forma encontre direções que lhe traga perspectivas de ação em meio às complexidades educacionais.

Para Grillo “o impacto dos novos eventos da sociedade do conhecimento desestabiliza professores experientes e iniciantes e lhes exige aprender a ensinar de forma diferente do que

pretendiam, diferente da forma como foram ensinados, muitas vezes observando seus professores ou baseando-se, apenas, em sua atividade profissional”. (2006, p. 61).

O papel do professor universitário como alguém que precisa realizar uma leitura dos contextos sociais que complementa a formação acadêmica, possibilitando ao aluno os diversos olhares das questões que envolvem a formação humana também foi destacado pelos sujeitos pesquisados. Cabe, no entanto, destacar que ao longo da história nem sempre foi assim, Cunha ressalta que

a concepção de que a formação do professor universitário se ergue atualmente sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas. Entretanto, nem sempre foi assim. O modelo histórico do ensino superior no Brasil, em seus primórdios, foi preocupado mais com a formação profissional do que com a geração de novos conhecimentos. Contudo, nas décadas de 60 e 70, acompanhando o modelo desenvolvimentista que permeou as políticas públicas, a universidade foi vista como um possível espaço privilegiado para a produção de um conhecimento necessário para o fortalecimento do Estado nacional. Por outro lado, a mesma concepção de Estado, vivida num período autoritário, usou essa estratégia para diminuir e até anular a idéia clássica da universidade, onde o pensamento crítico e universal era a tônica, possibilitando a liberdade e a contestação. (2000 p. 45).

Essa procura por uma visão mais geral da formação, ligada aos contextos da sociedade, com a inclusão social, o respeito às diferenças e a não homogeneização social exige que se trabalhe também de forma dinâmica, buscando abarcar a multiculturalidade²⁵ existente na sociedade. Surge em contrapartida, que uma única direção na formação não consegue mais abarcar a diversidade existente nos espaços de exercício docente, exigindo um profissional capaz de ter e fazer uma leitura de mundo e do contexto mais micro para conseguir agir nele. Essa visão também coloca uma outra relação com a docência. Grillo coloca que isso ainda é um desafio e destaca que

o entendimento de docência como atividade crítica e política, e do professor como um profissional reflexivo está vinculado a uma nova concepção de ensino e de professor, e fortalece a possibilidade de melhor conhecimento e intervenção na realidade educativa e social, embora ainda não seja vivenciada de forma ampla entre todos os docentes”. (2006, p.64)

Os desafios colocados à formação de professores são múltiplos se pensarmos nas complexidades sociais dos campos de atuação. No entanto, a formação não necessariamente tem que formar o profissional para intervir em determinada área e sim, formar um profissional

capaz de fazer leituras dos contextos, que crie a autonomia, com iniciativa crítica e que busque alternativas para a ação docente, a partir dos conhecimentos produzidos na e pela formação inicial que podem dar sustentação a um corpo de conhecimentos que são específicos ao profissional e que o habilitam para o exercício docente.

As discussões mais recentes envolvendo o campo do ensino superior abordam aspectos ligados à inovação (CUNHA 1998, 2006; LEITE 2000) buscando na atuação dos professores formadores experiências inovadoras no desenvolvimento do trabalho docente. A busca pela inovação

requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento (Cunha 1998). Ao tornar a inovação como algo abstrato, perde-se a noção de que ela se realiza em um contexto histórico e social, porque é um processo humano. A inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou o meio social. (CUNHA, 2006, p. 28-29)

Buscar no relato dos professores e alunos experiências significativas que acontecem nos espaços de formação universitária ressalta o singular de cada profissional e as interlocuções construídas. Na trajetória pessoal, valores, princípios e representações trazem a individualidade de cada um que se incorpora à atuação docente, propiciando a manifestação do ser professor historicamente construído.

²⁵ A multiculturalidade entendida, no sentido, de abranger as diversidades presentes nas diferentes culturas existentes, com respeito as diferenças, proporcionando aprendizados mútuos.

6 EM CENA OS SABERES DOCENTES

No seu fazer docente, o professor mobiliza conhecimentos que decorrem de suas experiências formativas, tanto na condição de aluno, de formador e de pessoa. As experiências, os conflitos, os espaços de convivência, os fatores sociais, culturais, históricos, que fizeram e fazem parte de sua trajetória formativa, estão presentes no fazer pedagógico. Reportar-me aos aspectos formativos que compõem as experiências de ser professor universitário buscou-se conhecer a constituição profissional desse sujeito que atua nos espaços formativos e o conjunto de saberes que o constituem pessoa e professor.

O conhecimento desses espaços e tempos de formação e de atuação docente traz a imagem do professor histórico, produto e produtor de sua história, pois como coloca Freire (1996) somos sujeitos inseridos e não adaptados ao mundo e, desta forma, também podemos agir nele. Os aspectos formativos presentes nas representações que os professores do ensino superior de gerações diferentes construíram podem compor um panorama da condição docente de um percurso histórico-cronológico. Esse percurso possibilita uma interlocução com as significações imaginárias e a sua repercussão na formação de professores.

As representações sociais construídas nos diferentes períodos de formação e atuação docente dos sujeitos de pesquisa explicitam também saberes que são utilizados no exercício profissional e que traz impresso no agir as características que permearam essa construção. Para Tardif²⁶,

os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*. Como se pode, então, pensar essa articulação entre “o que sabe um ator em atividade” e o fato de o seu próprio saber individual ser, ao mesmo tempo, um componente de um gigantesco processo social de escolarização que afeta milhões de indivíduos e envolve milhares de outros trabalhadores que realizam uma tarefa mais ou menos semelhante a sua? (2002, p.16)

As condições que viabilizaram a formação da pessoa e do profissional configuram o ser e o fazer docente. As concepções, as atitudes, as formas de pensar e de agir marcam sua forma de atuar e de ser. As representações que os colaboradores trazem em relação a sua formação, o lugar social e as condições de trabalho, formam um conjunto de concepções e

²⁶ As pesquisas deste autor referem-se ao espaço da escola. Estou fazendo uma releitura para o espaço de formação universitário.

experiências que produzem um sujeito singular. A maneira desses docentes verem e viverem essa condição produz um repertório de saberes de uma categoria profissional, que vivenciou experiências em tempos e espaços diversos de formação inicial e que compartilha de um espaço público de atuação profissional, a Universidade Federal de Santa Maria.

Para Fernando Leyton Soto que experienciou ainda no ensino secundário, hoje ensino médio, o exercício de liderança e de ação social juntamente com um grupo de adolescentes, organizando um espaço para alfabetização e com o estímulo da escola, a escolha pelo magistério segundo ele foi consciente.

Quando eu estava no ensino secundário, no ensino médio, éramos guris de 14,15, 16 anos, o grupo era muito de virar para a discussão e reuniões, organizações de clubes, de festas, éramos bastante voltados para a ação social juvenil nossa, e fundamos uma escola noturna para ensinar a ler. Quando chegamos, fundamos um clube, chamávamos de amantes da leitura - AMALEC, então líamos, debatíamos e tudo mais e isso foi nos levando. A escola também promovia, criava muito isso, porque não éramos os únicos, tinha outro grupo que competíamos entende, internamente eram guris de 15-16 anos, e nós então fundamos essa escola que tinha o reconhecimento das autoridades locais do município, aí foi que eu realmente comecei a ter minha disposição. Também com os professores, com os outros, tinham professoras minhas, como você está fazendo, como que foi e quando decidiu, também fez força. (...) Então a minha trajetória começou antes naturalmente que essa aqui (ao referir-se a Universidade). Começou na verdade quando eu era já um estudante no Ensino de Segundo Grau no Chile, nós tínhamos um grupo de colegas, nós tínhamos muita preocupação com o ensino dos adultos, nós já recebíamos naquela época a influência de Paulo Freire. Então, nós no nosso idealismo chegamos a fundar uma escola de alfabetização de adultos camponeses lá no nosso bairro, lá na nossa cidade, foi assim que começou a nossa vocação vamos dizer com a educação, foi uma opção assim bastante consciente sabe. (FERNANDO LEYTON SOTO)

Fernando Leyton Soto também relata que as oportunidades de poder realizar trabalhos em vários países e participar de projetos para organizações internacionais enriqueceram sua trajetória profissional e pessoal pelo contato com os diversos contextos.

Nós tínhamos estudantes de México até Chile, e estudantes de todo o país, do todo o Brasil, de todos os Estados, então era bastante universal, por conseguinte muito enriquecedor porque experiências de diferentes países e de diferentes regiões e foi também o primeiro curso de pós-graduação, iniciou a pós-graduação na Universidade com este projeto multinacional²⁷ e essa é a tradição do Centro de Educação que eu acho que de uma certa maneira temos que preservar esse papel pioneiro. (...) Foi aí por 77 -78 mais ou menos, faz tempo, faz tempo já (risos), fundamos o curso de doutoramento (na UFRGS), fiz parte dessa comissão e daí fui completar meus estudos, porque antes eu tinha feito mestrado nos Estados Unidos na Universidade da Pensilvânia e depois eu fui completar o meu doutoramento na

²⁷ Faz referência ao Convênio entre a OEA (Organização dos Estados Americanos)/MEC/UFSM que resultou na criação da Faculdade Interamericana de Educação. Ver: GUTERRES, Clovis Renan Jacques. A Faculdade Interamericana de Educação: projeto multinacional de aperfeiçoamento de pessoal especializado em Educação – 1970 a 1977. Santa Maria, 2001.

Universidade de Chicago. A universidade no setor de educação tinha uma posição muito avançada vamos dizer, seguindo a tradição do grande expoente, praticamente o único filósofo educacional que eles têm Jonh Dewey e que tinha um posicionamento que certamente não era o mesmo que tinha a Escola de Economia com outro grande mestre que era Milton Fridman e foi o grande expoente da economia liberal olhando agora, em certo momento se antecipou e teve um papel, teve vários Chicagoboyes espalhados pela América Latina. (...) Eu acompanhei muito de perto isso, porque a Universidade tinha um rol e tem rol muito forte, mas a Universidade de Chicago particularmente ela estava na fronteira da questão no que diz respeito à questão da marginalização, uma proposta muito forte nesse sentido. Então, foi enriquecedor no sentido dos saberes formais e também da experiência, foram experiências de vida e de comprometimento com os programas de vinculação que a Universidade tinha. Um pouco depois de um ano mais, acompanhei esses programas educacionais, desenvolvi projetos em bairros pobres de Chicago, alguns negros e também porto-riquenhos. Fiz minha pós-graduação em função da expansão e da testagem já massiva da proposta que surgiu na minha dissertação nessa realidade, com bons resultados digamos imediatos. Depois nós acompanhávamos e soube que tinha havido muita seqüência ulterior nesse contexto, então eu me senti muito satisfeito, eu to contente com a minha história profissional, tive oportunidades. (...) Depois na verdade também fui trabalhar um pouco na Suíça para uma organização internacional e através disso pude conhecer o trabalho daquele mestre muito conhecido aqui no Brasil, no mundo na verdade, aquele estruturalista Piaget, Jean Piaget. Claro, estando ai, eu trabalhei na Suíça, e o trabalho me colocou em contato com o professor que trabalhava com o professor Piaget e que tinha seu Instituto ao lado da Instituição aonde eu trabalhava, e eu acompanhei aulas dele e depois o trabalho em seus laboratórios que eram muito informais, teorias de espaço e tempo nas crianças, desenvolvimento em toda a sua epistemologia genética. (FERNANDO LEYTON SOTO).

Esse conhecimento que tem pelas experiências e oportunidades de estar em diversos países e o envolvimento em projetos com direcionamento para as questões sociais marcaram sua história e tem papel significativo em sua vida tanto pessoal como profissional, destaca Fernando Leyton Soto. Na trajetória de Fernando Leyton Soto, também percebe-se o contato com grandes educadores que hoje, nós estudamos pela influência que tiveram e ainda tem no campo educacional.

As representações dos docentes em relação a aspectos de sua cotidianidade podem contribuir na construção de um repertório de conhecimentos e, assim, (re) conhecer os discursos presentes no imaginário social a partir da exteriorização do pensamento dos professores, mostrando o valor sócio-histórico de seu trabalho, enquanto sujeitos inseridos em espaços de produção de saberes.

O imaginário presente no relato dos participantes da pesquisa traz as complexidades sociais, educacionais, as subjetividades dos sujeitos, os sentidos atribuídos as experiências e aos períodos históricos. O conceito de imaginário social utilizado na pesquisa fundamenta-se em Castoriadis (1982, p. 13) ao afirmar que “o imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de

figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos”.

As representações imaginárias que esses atores históricos, professores de diferentes gerações, construíram em relação ao sujeito professor e a sua condição docente, possibilitam a compreensão dos processos constitutivos da construção educacional da trajetória docente no olhar de si e podem de certa forma, compor um corpo de saberes em relação à condição docente de períodos históricos diversos. A narrativa traz o ser, o fazer e o saber de diferentes períodos de tempo, o modo de ver, de pensar e de agir nos espaços formativos, configurando um corpo de saberes sobre o fazer e estar no espaço de formação e no exercício da docência.

A construção do saber permeia a trajetória pessoal e profissional do professor, como um processo contínuo. Tardif destaca que

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

Saberes estes que trazem a riqueza de experiências, comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais nos processos de formação inicial e continuada, possibilitando a reconstrução das imagens da/na docência que também nos produzem professores. O significado da reconstrução, através do trabalho da memória, está na possibilidade de refletir sobre estas representações, permitindo que o professor possa construir a sua identidade profissional a partir dos referenciais que lhe produziram marcas.

A importância de conhecer os motivos e as representações que levaram os professores de diferentes períodos a comporem seus saberes com relação à profissão professor traz para as gerações posteriores a história da categoria docente, as sutilezas e singularidades presentes na história educacional.

Em relação a esse contexto presente na década de 70 no cenário educacional, principalmente no espaço da Universidade Federal de Santa Maria, Fernando Leyton Soto coloca que,

Em síntese se você quiser caracterizar isso de alguma maneira mais pedagógica de como se traduzia toda essa pressão foi também na bibliografia que você devia usar, tinha que se cuidar muito, mas, sobretudo no caráter tecnicista que teve a revolução, a revolução militar, esse era o modelo da época, digamos você desenvolve uma elite, consegue o desenvolvimento e o desenvolvimento ia em frente, então éramos

tecnocratas os que faziam isso e não a opinião, com um sentimento de repulsa a práticas políticas que eram consideradas como “eborréia”, digamos que corrupção. Se traduzia em você ter que se cuidar não somente disso, mas sobretudo, você tinha que se dedicar mais as atividades meio, como fazer, mas quando você queria transcender isso começava todos os cuidados que a gente se sentia, pensar nos fins da educação e participar em determinados, esses foram resultantes de projetos, isso não, você mais ou menos um modelo fabril, você um operário e você faz e só. Então, veio toda uma literatura, todo um trabalho, isso permeou o trabalho nosso e de alguma maneira nós éramos um pouco uma ilha porque o sistema também tinha que se cuidar porque um projeto multinacional tão aos olhos, eu era um pouco o olho do outro de lá de fora que tinha que dar relatórios, mas tínhamos que ser muito prudentes é claro. É isso que basicamente caracterizou o trabalho educacional, as reformas vinham de cima para baixo, bem estruturadas, muito bem tecnicamente preparadas, muito bem encaixadinhas entende, mas eram sem participação, o que não era de surpreender pelo modelo sócio-político que caracterizava a década.

No relato do panorama da época também as questões de sala de aula tinham suas particularidades, a situação política, social e econômica refletiam significativamente nas relações de aprendizagem,

em termos didáticos era mais isso, eram as atividades meio, isso me parece que não, mais forte como característica. Então você no Chile fazia, como fazer. Agora naturalmente todas as relações eram escolhidas como modelo autoritário e por conseguinte, todas as propostas pedagógicas digamos favoreciam uma tendência autoritária, um comportamento autoritário. A visão digamos um pouco esquizofrênica da relação professor-aluno era estabelecida, o aluno recebia e o professor devia dar como profissional. É claro que sempre nesse espaço o pensamento você não pode realmente reprimir, ele sempre existe sobretudo para um trabalhador de idéias que são os professores e por isso que somos tão perigosos (risos). Sempre havia espaço naturalmente para trabalhar, mas sempre com medo, era o medo que caracteriza isso e nós sabemos que os preços eram altos, quando alguém entrava nas dúvidas, nas suspeitas. (FERNANDO LEYTON SOTO)

Fernando Leyton Soto também traz no seu relato a mudança percebida nas relações que se estabelecem hoje em sala de aula e seu olhar com relação à postura dos alunos de graduação com o conhecimento e o professor.

Várias formas de opressão, mas eu me lembro que quando ingressei na universidade era um pavor o negócio dos professores e eles não faziam muita força para se aproximar, não criava relação com, então se perdia muita energia com isso e que poderia ter sido muito mais enriquecedora. Eu noto nessa volta que eu faço agora depois de seis anos, não era assim, quando eu saí em 95 não era assim e eu vejo digamos as alunas tão descontraídas na capacidade de verbalizar, claro que tu não pode esperar que seja com completo fundamento, estão em processo, e realmente levando, cumprindo além das minhas expectativas, trazem os trabalhos. Mas, sobretudo isso que falam e te olham olho no olho do professor com uma tranquilidade, te perguntam, mas também te contradizem sabe, agressão tem as vezes não estou idealizando, mas na média para cima é um negócio assim muito sadio. Eu digo, dizem que com a idade a gente tende a ser mais “tristão” ou mais (pausa) Por tanto a moça, me referi a ela porque ela me impressionou, cada geração tem seus afazeres, suas tarefas mas tenho a impressão a meu ver que essa geração está fazendo um bom trabalho, promete. (FERNANDO LEYTON SOTO)

A situação instalada na década de 70 aparece também no depoimento de Clovis Guterres, enquanto aluno de graduação no Curso de Filosofia nesse período, como eram as aulas, os cuidados exigidos, a atuação dos Diretórios Acadêmicos, pontos de convergência e divergência com relação ao momento presente.

Foi exatamente um período aqui na Universidade Federal de Santa Maria muito dramático, talvez um dos períodos mais dramáticos da Ditadura, um dos mais duros, de cassação de professores, de prisão de estudantes, problemas de guerrilha, assaltos a bancos, seqüestros de aviões, era uma período muito complicado e na Universidade também era um período assim, apesar de tudo havia vida na Universidade. (...) Eu tava me referindo a essa liberdade vigiada e de fato haviam agentes que estavam dentro das salas de aula e havia então uma preocupação muito grande com que se falava na sala de aula, havia esses problemas, de qualquer maneira era um período que se discutia tudo, mas sempre com um determinados cuidados. Os Diretórios acadêmicos estavam um pouco restritos na sua forma de atuação através dessa chamada, como mencionei liberdade vigiada. (CLOVIS GUTERRES).

Uma relação tencionada por esse cenário de repressão ainda permitia que discussões pudessem ser realizadas, no entanto, o envolvimento em assuntos mais de questionamento acarretava conseqüências drásticas. As atividades que envolviam a participação em programas de pesquisa ainda não contemplavam os estudantes de graduação na década de 70, recém estava sendo implantada a pós-graduação. Clovis Guterres afirma que existia a

participação em eventos, congressos, outras formas, mas não necessariamente uma produção. O que existia era que as pessoas continuavam escrevendo, como na minha área era a filosofia então bem mais fácil, ou fácil entre aspas, era outra forma de procedimentos. Mas eu escrevia constantemente, sempre foi uma parte da minha natureza acadêmica, escrever no caso. Mas não tinha esses procedimentos hoje de divulgação ou coisa parecida. É bem diferente, não tinha estrutura de pesquisa em si, ou seja, tava na origem da nova universidade e dos programas de pós-graduação, mas a pesquisa passava a se efetivar dentro dos programas de pós-graduação, não era uma coisa da graduação ainda, tanto que a maior parte dos professores na época não tinha qualificação ou titulação que tem hoje, a maioria ou era só licenciado ou bacharel, raro era aqueles que tinham curso de mestrado ou doutorado. Tanto é que os cursos de mestrado se expandem na década de 70 e só no final de década de 70 é que começam a aparecer mais os cursos de doutorado que vão se consolidar na década de 80 propriamente dita (...) Enquanto que o pessoal que se forma hoje já pode ir direto para a pós-graduação, já entra na especialização, ou mestrado e no doutorado como uma coisa contínua. As circunstâncias diferentes da que acontecia antes no caso. (...) Então uma serie de coisas que vão mudando, mas os estudos não, haviam debates, sem dúvida nenhuma nesse período, fortes sobre temas que tinham uma vinculação muito grande com a questão política também, por exemplo autores que eram muito discutidos naquela época eram autores que eram polêmicos na década de 60 como Marcuzo e vários outros da Escola de Frankfurt que tinham uma reflexão política muito grande na época. As revoltas dos estudantes em 68 em todo o mundo no caso, as questões dos movimentos hippies, a questão das músicas dos Beatles e assim sucessivamente e a questão das vanguardas, músicas brasileiras no

caso Chico Buarque e tudo aquilo que tinha toda uma conotação política, em tudo naquela época havia uma conotação política e as vezes, um forte engajamento tinha um preço caro e nós tínhamos colegas que desapareciam e não conseguimos mais localizar, as vezes tinha um tipo de uma rodada geral dos órgãos de repressão que acabavam levando muitos estudantes, hoje mesmo tem muitas pessoas que nunca mais consegui localizar, desapareceram naquela época mesmo e não se sabe onde foi parar, professores foram cassados.

O sujeito que se inseriu na docência universitária na década de 70 acompanhou as mudanças nos três períodos, enquanto que as gerações posteriores podem conhecer os saberes históricos provenientes da situação instaurada na época com os conflitos, as contradições, as lutas por mudanças e as implicações destas no sistema educacional e social atual pelos relatos orais ou escritos. As questões sociais de cada década propiciaram a construção de saberes pessoais pelas vivências das características de cada período e nas gerações mais recentes pela narrativa desses momentos.

A construção do conhecimento docente, para Mizukami, ocorre

com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós(...) deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento. (2002, p. 43).

A construção da identidade do professor pressupõe o conhecer-se a si próprio e reconhecer-se como produtor de conhecimentos. O estudo do ambiente de trabalho e do próprio trabalho dos professores permitiu conhecer além da cultura os conhecimentos docentes. Nesta perspectiva, nos aproximamos dos saberes que estão relacionados ao ser e ao fazer docente. Incorporado nos debates acadêmicos, o estudo dos saberes docentes, os profissionais, os práticos, os científicos, os experienciais, os pessoais, viabilizando a compreensão dos processos de produção coletiva e individual do professor.

O debate sobre os saberes docentes, que os professores acionam no seu trabalho cotidiano, possibilita que se fale na docência como uma profissão, como um trabalho que exige um repertório de conhecimentos que necessitam ser debatidos e trabalhados nos cursos de formação de professores. A validação profissional do docente decorre de um corpo de saberes formalizados que são apresentados na formação inicial nas instituições credenciadas para formar professores e de um conjunto de conhecimentos que adquire pelas experiências pessoais e pelas interlocuções que constrói. Para Gauthier,

todo professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar,

informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. (...) Possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. (1998, p.31)

Nessa perspectiva, compreendemos que o espaço de formação universitário precisa ser entendido pelos acadêmicos como processo de aquisição e (re) construção de conhecimentos e experiências, onde o ser professor acontece durante o processo formativo e não apenas após a conclusão da formação inicial. No vir a ser professor, projeta-se uma responsabilidade para o depois e não para o momento presente, passando despercebida a importância dos saberes específicos trabalhados na academia e a sua relação com o exercício da docência.

A caminhada formativa, antes da obtenção do diploma, precisa ser vivenciada, pois este é um espaço no qual construímos um saber formalizado que torna o profissional apto para exercer o fazer docente. Nesse sentido, Gauthier recomenda que

advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário. (1998, p. 24)

Coloca-se como desafio aos espaços de formação articular os saberes pessoais com os saberes específicos que a formação inicial tem que introduzir no percurso de construção profissional dos acadêmicos. Uma formação compartilhada, entre universidade e escola, discutindo os complexos contextos de atuação e os saberes da academia, traria para o acadêmico a real dimensão dos contextos de exercício profissional. A construção de um saber da ação pedagógica²⁸, incorporado à formação inicial no espaço universitário, poderia trazer o reconhecimento de sua relevância para a sociedade.

Nessa construção, a formação mobiliza os saberes pessoais, as experiências de aluno em fase inicial de escolarização, as representações de professor e de escola, as experiências do fazer pedagógico que alguns já possuem ao ingressar no ensino superior, os saberes específicos da academia, na tentativa da construção de um corpus de saberes que embase o fazer pedagógico e proporcione ao profissional docente conhecimentos que o identifiquem enquanto professor.

²⁸ Saber da ação pedagógica, segundo Gauthier (1998, p. 34), como aquele saber exercido, divulgado e legitimado pelas pesquisas.

A aprendizagem docente caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada pelo amálgama de saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, assim como da experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelos cursos de formação etc., o que significa considerar que os professores são sujeitos cuja atividade profissional os leva a implicarem-se em diversas situações formais e não formais de aprendizagem. (LIMA e REALI, 2002, p. 232)

Os saberes que gerações de professores trazem com relação aos cenários formativos e à construção do ser professor em cada período de tempo, disponibilizam para os cenários formativos os percursos, as rupturas e as construções realizadas no transcorrer da história educacional, inclusive da instituição. Para Tardif, “compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços”. (2002, p.106).

As trajetórias formativas evidenciam os saberes construídos pelos sujeitos em sua formação inicial, na atuação docente e na experiência. Esses saberes compõem um conjunto de conhecimentos docentes que são utilizados pelo professor na sua formação pessoal e no exercício profissional.

Todo professor, independentemente da disciplina, cumpre um compromisso social e político ao desenvolver um ensino voltado para a realidade circundante, o que possibilita a universidade tornar-se consciência teórica e prática da sociedade, questionando, pesquisando, problematizando aspectos sociais e assumindo responsabilmente a tarefa educativa numa perspectiva mais ampla. (GRILLO, 2006, p. 64).

O viés mais amplo da formação universitária voltada para a análise da realidade e do contexto macro da sociedade também foi destacada pelos sujeitos ao afirmarem a necessidade da contextualização dos conhecimentos e da leitura de mundo que precisa ter um formador ao trabalhar com gerações de professores com vivências em períodos cronológicos diferentes. A visão da sociedade como um todo é necessário ao professor para que tematize sua atuação presente com base em referenciais que construiu e que possa de certa forma auxiliar na atuação futura.

Estar trabalhando com jovens, obriga o professor a repensar sempre a sua situação e a sua condição, porque ao falar para jovens nós não podemos falar simplesmente como nós vivenciávamos. Ao mesmo tempo nos obriga a interpretar o tempo que eles estão vivendo e o tempo que ele vai viver futuramente, não é. Queira ou não, apesar da preocupação com o presente ele vai realizar seu ato profissional propriamente dito daqui a alguns anos mais. (CLOVIS GUTERRES)

Os saberes construídos pelos formadores, nas interações sociais, são necessários para realizar as articulações formativas, permitindo assim, que os alunos em formação compreendam a partir da contextualização o ser e o fazer docente, percebendo a (re) construção dos saberes, que em alguma medida serão utilizados no exercício da docência. Nessas interlocuções o próprio formador percebe-se sujeito histórico e também construtor do espaço em que está inserido, ao pontuar as transformações e as mudanças transcorridas em sua própria formação e o quanto o contexto macro influenciou na construção docente.

Clovis Guterres também coloca alguns pontos importantes na relação entre os espaços de atuação na escola e na docência universitária. O professor universitário tem “uma experiência por um lado mais tranqüila. Você trabalha com pessoas, vamos chamar assim adultas, dificilmente você vai ter a preocupação que tem o professor da educação básica com disciplina”. E que na

experiência da universidade nós trabalhamos dentro da nossa área de conhecimento, na área das ciências sociais e humanas, com Filosofia, com Pedagogia, nós trabalhamos também com a leitura de mundo, com a leitura de realidade que nos obriga continuamente a interpretar os acontecimentos contemporâneos e dar a ênfase para que os problemas pedagógicos ou profissionais de modo geral sejam contextualizado, eles não podem ser vistos do ponto de vista de questões isoladas. (CLOVIS GUTERRES)

Percebe-se um constante processo de formação e a busca contextualizada pelo conhecimento por parte do formador pesquisado, pela necessidade do estabelecimento de interlocuções entre o conhecimento específico a ser debatido e a situação que está em vigência no momento, desafiando-o a um constante aprimoramento dos saberes docentes.

Essas várias experiências constituem um mosaico de saberes, com singularidades formativas e diversidades culturais que tornam o espaço de formação um lugar onde as diferenças possibilitam interlocuções atrativas e identificam as características marcantes em cada um e que compõem os saberes para o ser e o fazer docente. As singularidades nas trajetórias docentes dos sujeitos da pesquisa enriquecem a trajetória da instituição e do ensino, pois como coloca Gauthier (1999) trabalha-se com o conhecimento social vivo.

Na construção de um conjunto de conhecimentos necessários a atuação docente cada professor constrói seu repertório com base nas experiências pessoais e profissionais.

A ação do professor do ensino superior precisa promover o desenvolvimento da autonomia, estimular a criatividade, a cooperação e a partilha de idéias. A

consciência de que educar é um ato político, que deve ter a ética como eixo principal é algo que a familiaridade com os saberes pedagógicos deverá despertar no professor, os quais nem sempre são considerados uma condição necessária para a admissão de novos docentes. (GRILLO, 2006, p. 69).

Os saberes são construídos continuamente, é um processo de aprendizagem que ocorre nas relações conceituais, interpessoais, a cada processo há oportunidades para outras aprendizagens. Os fatores ligados às questões tecnológicas, mais propriamente com o avanço da informação pela internet, a disponibilidade de equipamentos e materiais para utilização em pesquisa e no ensino também foi destacado pelos sujeitos entrevistados, reportando-se ao período docente de ingresso na Universidade e o momento recente. Cunha reforça o importante papel que o professor desempenha nessa interlocução,

há, entretanto, uma função que a máquina não faz, pois só a sensibilidade humana pode intervir interpretativamente e interativamente no conhecimento. Essa função é ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos. Venho defendendo que é nessa direção que precisamos reconstruir a função docente, aceitando o desafio de uma nova perspectiva para a profissionalização. Essa posição coincide com as teorias contemporâneas, que procuram ressignificar o saber docente tanto no campo dos conhecimentos como no campo da subjetividade. (2000, p. 48)

Fernando Leyton Soto destaca os avanços proporcionados pela tecnologia e a possibilidade que ela proporciona de conectar-nos com as informações em território nacional e também internacional quase que no momento em que os fatos acontecem, bem como auxiliou no desenvolvimento de pesquisas tecnológicas, citando como exemplo a Vale do Silício²⁹. Também ressalta que a universidade deveria desempenhar um papel social de acompanhamento e monitoramento com relação às pesquisas realizadas em determinadas áreas.

Agora eu tenho que te dizer que eu vejo, por exemplo, que muitas das inovações, dos saberes no campo tecnológico efetivamente cancelando as empresas privadas no primeiro mundo, o chamado primeiro mundo, sobretudo os Estados Unidos, pesquisas de ponta em geral estão associadas a empresas que praticamente tem seu “reitec”, um tanque de pensamento, tem um grupo que está aí, pagos e muito bem pagos justamente para promover mais o interesse particular dessa empresa e se fundamentou o grande debate até que ponto a sociedade tem que digamos ou inclusive contratam as universidades para fazer esses projetos, para ajudar a financiar. Então o debate está instalado lá também, por isso mesmo, que financiar pesquisas de empresas determinadas e algumas nas áreas militares e de alta sensibilidade, deveria ter um controle social e as universidades públicas deveriam

²⁹ Vale do Silício é um conjunto de empresas implantadas na Califórnia - EUA a partir da década de 50 com objetivo de inovar científica e tecnologicamente, se destacando na produção de chips, na eletrônica e na informática.

assumir esse papel. Uma coisa que tem se desenvolvido muito nos Estados Unidos e está se espalhando por todo mundo porque agora a privatização, a globalização tem signo, tem o mercado. (FERNANDO LEYTON SOTO)

As representações imaginárias que esses atores históricos, professores de diferentes gerações, construíram em relação ao sujeito professor e sua condição docente possibilitou a compreensão dos processos constitutivos da construção educacional da trajetória docente no olhar de si e podem de certa forma, compor um corpo de saberes em relação à condição docente de períodos históricos diversos. Trazer para a narrativa o ser, o fazer e o saber de diferentes períodos de tempo, seu modo de ver, de pensar e de agir nos espaços formativos configura um corpo de saberes sobre o fazer e estar no espaço de formação e no exercício da docência. A importância de conhecer os motivos e representações que levaram professores de diferentes períodos a comporem seus saberes com relação à profissão professor traz para as gerações posteriores a história da categoria docente, as sutilezas e singularidades presentes na história educacional.

Para Cunha,

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. Assumem que a docência é uma ação complexa, que exigem saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se produz, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, constituem-se nos alicerces de sua formação. (2006, p. 19)

As gerações docentes universitárias trazem saberes produzidos em cada período e as inovações construídas, a partir das características que constituem sua trajetória e da ideologia que marcam os períodos pela criação e transformação da qual foram ator e autores.

Os saberes utilizados no ser e no fazer docente trazem as características históricas que marcaram os períodos de inserção social dos sujeitos pesquisados. Os saberes precisam ser repassados para que possamos conhecer as trajetórias educacionais e a construção dos referenciais formativos, pelas circunstâncias do exercício profissional que colocam a necessidade de atualizações no campo de trabalho, exigindo do docente um processo de aprendizagem contínua e de produção de saberes que acontece no decorrer da atuação profissional. Esses saberes são enriquecidos pela trajetória singular que cada pessoa percorre

antes e durante o exercício docente. As marcas pessoais identificam singularidades no ser e no fazer-se profissional que torna esse professor um sujeito diferente dos outros.

7 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: UMA IMAGEM “ALICAÍDA³⁰”?

Nos modos de viver e de conviver com as mudanças sociais, culturais e históricas, os seres humanos adquiriram formas diversificadas de relação com os acontecimentos. Aprendemos, muitas vezes, durante os nossos processos formativos a questionar o conhecimento e a própria condição humana, construindo discursos e trajetórias singulares, a partir das experiências e dos significados que atribuímos aos espaços de formação e atuação profissional.

Esses desafios colocados à formação e à prática docente têm produzido inúmeras pesquisas que ressaltam as dificuldades e a inadequação dos processos formativos para o exercício profissional. Parece que criamos dois mundos que não conseguem dialogar. De um lado, os espaços de formação de professores e de outro, os espaços de exercício do ser professor e, muitas vezes, ambos com discursos de desprestígio em relação ao professor.

Nesse sentido, Oliveira coloca que

o lugar social do professor também pode estar “abalado”. A profanação é um processo internalizado e divulgado por alguns que vivem um mal-estar na “docência”. Este, inclui ainda um processo de auto-profanação, compreendido no campo do imaginário social como uma auto-depreciação da profissão e da escolha pelo ofício pelo próprio professor. (2005, p.191).

Na experiência de dialogar com as gerações universitárias, evidenciaram-se marcas dos contextos formativos decorrentes do período histórico em que esse sujeito vivenciou sua formação pessoal e profissional. O contato com as diversas experiências produzidas nas inter-relações, como também com o conhecimento, evidenciam as particularidades e as mudanças percebidas na forma de colocar os fatos, de forma que pontos destacados por uma geração não foram marcantes para a outra.

O diálogo entre os sujeitos que compõe os diversos espaços sociais proporciona a troca de experiências, a construção de representações e a valorização do ser humano enquanto sujeito que atua em espaços de produção cultural e de conhecimentos.

As representações dos docentes das gerações universitárias trouxeram as significações da construção do ser professor do ensino superior. Nas falas dos professores colaboradores a imagem do professor universitário transformou-se no decorrer das três décadas (70, 80 e 90), pelas mudanças sociais, políticas, ideológicas, culturais, econômicas e estruturais. No olhar

³⁰ Expressão utilizada pelo Fernando Leyton Soto

dos três professores formadores entrevistados, a análise dos contextos evidencia os aspectos que influenciaram na formação, as condições de exercício da docência superior, os desafios e as dificuldades que se apresentam à categoria docente.

As representações da imagem do professor universitário também são trazidas na fala dos sujeitos. Assim, como Laplantine (1997, p. 10) afirma “não concebemos as imagens como passivas, pois de qualquer maneira constituem-se a forma como, em momentos diversos, percebemos a vida social, a natureza e as pessoas que nos circundam: construídas no universo mental, superpõem-se, alteram-se, transformam-se”.

As experiências de vida, marcadas pelas questões históricas, culturais e sociais de cada período, mobilizaram os sujeitos na construção de seus percursos formativos imprimindo marcas na forma de ser e de atuar. A inserção no exercício docente no ensino superior tem características singulares na dos colaboradores. Fernando Leyton Soto, ao narrar o significado de ser professor universitário, afirma que

bom, ser professor universitário é uma pergunta enorme sabe (risos), é uma pergunta enorme. Para mim são os intelectuais da vida com idéias. O professor como o professor universitário tem que ser por natureza da função que a universidade tem, um trabalhador de idéias e, nesse sentido, acho que ser professor universitário impõe naturalmente o que está aí estruturado, formalizado, tem que ocupar-se de ensinar docência, tem que fazer pesquisa. (...) O professor universitário sua função é nas três atividades, tem que permear uma constante preocupação com os paradigmas universais do fazer o território e acompanhar, estar no circuito, na corrente de circulação de idéias, esse é o espaço privilegiado. A sociedade paga para ver isso, para que possamos também retribuir isso e canalizar as atividades com a docência, a pesquisa e atenção às necessidades da sociedade que inclui não apenas a dimensão assistencialista porque esse foi um modelo da extensão e ainda predomina muito, e principalmente que se faça essa vinculação, que eu penso que ela deve informar sobre visões de sociedade, propostas, devolução e também processo de elaboração de propostas para aperfeiçoar, por exemplo, o sistema de governo, o sistema político e não somente assistencialista.

As experiências anteriores com a educação de adultos, bem como em outros níveis de ensino, e o desenvolvimento de projetos para organizações em diversos países contribuíram, segundo Fernando Leyton Soto, na formação, e para o exercício profissional no ensino superior.

Tu sabes que na verdade não tinha como meta, eu lecionei em todos os níveis, digamos para mim foi muito útil isso. Na educação de adultos, me encontrei depois com Paulo Freire que estava exilado no Chile. Trabalhei um pouco no Ministério e participei do grupo de rapazes em torno dele, era o ídolo. Ele fundou, mas eu estava acompanhando isso como guri, e surgiu nossa escolinha, também a continuação dessa escolinha depois virou escola noturna de adultos nesse programa que Paulo Freire montou, ele existiu no Chile no Ministério da Educação no Departamento de Educação de Adultos, foi ele que criou e esse processo eu acompanhei. Trabalhei

realmente em todos os níveis, também em escolas secundárias já como estudante de Pedagogia. A escolha pelo ensino superior não está associada a um fator assim especial sabe, mas está associado a esta marca inicial que eu realmente escolhi ser (professor). Mas não posso me queixar, também inclusive nesse plano pessoal, das oportunidades que a educação tem me dado, inclusive as materiais, eu tenho tido a oportunidade de entrar e sair, que eu sei que não são comuns ainda e eu tenho tido isso. Algo assim específico que tenha me levado, na verdade eu continuo pensando mais do que nunca que provavelmente o nível que deveria ser muito mais bem remunerado é o nível dos professores que se preocupam com a primeira infância e antes, por tudo que a própria reflexão, que os próprios estudos tem me indicado, a base está aqui, mas eu sei que isso é utópico, que é massivo, mas acho que muitos dos problemas, da solução dos problemas que estão aí a vista e são digamos espantosos, a solução vem com sistema forte e colocar toda essa legião, que somos os professores, é um investimento, então esse seria realmente um nível a meu ver em retrospectiva. (FERNANDO LEYTON SOTO)

Na fala de Fernando Leyton Soto, percebe-se que a imagem do professor apresenta-se abalada. Este coloca que o professor deveria ser um investimento, trazendo um imaginário de descontentamento com relação à importância dispensada para a categoria docente em todos os níveis educacionais. O Fernando Leyton Soto, a partir dos estudos que realizou, coloca sua preocupação com a educação da primeira infância e com relação aos professores que trabalham nesse nível.

Para Clovis Guterres, o professor universitário tem um compromisso que ultrapassa o espaço de sala de aula. A sua inserção na docência universitária, segundo ele, foi impulsionada pelas experiências pessoais, pelas inter-relações e também por ele discordar das formas de atuação docente. Afirma também que, em sua atuação docente sempre procura colocar o ser humano acima das estruturas.

O professor universitário não é apenas um professor no sentido profissional do termo, mas é alguém que defende posições políticas, posições sindicais, que luta pela própria classe onde trabalha, luta pela melhoria da condição do profissional propriamente dito, tanto sobre as condições de pesquisa, as condições de trabalho, todos os aspectos, inclusive as condições salariais. (...) Um fator que me levou a ser professor universitário? Um fator... que talvez assim, de anti-professor, o fato de ser anti-professor. Acho que na verdade eu sempre rejeitei o formato do professor propriamente dito, a forma de relação do professor assim, tradicional com os alunos, o caráter disciplinar exagerado, o caráter de autoridade que determina as coisas. Então, acho que mais um caráter de inversão do que seria um professor no meu entendimento no caso. Sempre rejeitei, por exemplo, reprovar alunos de qualquer espécie, sempre procurei dar as maiores alternativas possíveis. Eu acho que quando a gente reprova um aluno, no fundo a gente se reprova a si mesmo. Então, por isso eu criei várias alternativas, as maiores possíveis no caso, a gente encontra situações gravíssimas no caso, mas sempre nesse sentido porque eu acho que a idéia de professor ultrapassa esses limites acadêmicos em que você acaba sacrificando as pessoas em função das estruturas, das burocracias e como na tese eu havia defendido que a pessoa está acima das estruturas, eu jamais, em momento nenhum, coloquei as estruturas sobre as pessoas. (CLOVIS GUTERRES)

A fala de Helenise Sangoi Antunes também afirma que a escolha pela docência no ensino superior foi motivada pelas interações com os formadores. Ela demonstra satisfação em trabalhar com a formação de professores. Ser professor universitário, para Helenise Sangoi Antunes, é

um grande privilégio, eu acho que todos nós deveríamos ter assim muito orgulho, eu particularmente tenho muito orgulho de ser professora universitária, gosto do que eu faço, me dedico com muito empenho, tento fazer o melhor de mim porque eu sei que eu sou um exemplo de formação então tudo, eu sempre falo para as alunas o professor universitário ele tem que fazer o máximo das suas possibilidades porque ele está formando uma nova geração, mostrar esperança, mostrar dedicação, mostrar comprometimento político, buscar a formação pedagógica sempre atualizada porque é de nossas mãos que vão sair outros professores e os erros que a gente comete eles só vão se multiplicar, mas os acertos também. É por isso que a gente deve buscar com muita satisfação, com muito boa vontade, me realizo, gosto de trabalhar com os alunos, me descobri também agora nessa parte mais administrativa que também eu gosto, mas sem deixar de forma alguma a aula na graduação, a aula na pós-graduação, a pesquisa, a escrita de artigos. Tudo isso eu acho que é um privilégio, gostaria que todos os nossos professores de todos os níveis pudessem ter as condições de trabalho e de oportunidade de crescimento que uma universidade oferece.

As possibilidades que a Universidade oferece para o desenvolvimento de pesquisas, e a relação com os professores, foram fatores que motivaram Helenise Sangoi Antunes para o exercício da docência no ensino superior.

O exemplo de grandes professores aqui do Centro, de pessoas que realmente marcaram a vida da gente pela forma afetuosa de ser com os alunos, da forma comprometida, eu comecei a perceber assim e principalmente a paixão pela pesquisa, acredito que em outros ambientes eu não teria, a vontade de pesquisar e de fazer extensão infelizmente somente na Universidade ainda. Essas condições de trabalho que a gente tem, não que eu esteja afirmando que a gente não possa fazer pesquisa no ensino fundamental, na educação infantil na educação de jovens e adultos, com certeza, mas as precárias condições de trabalho faz com que o professor trabalhe as vezes 40 ou 60 horas e que infelizmente ele não vai ter um horário para a pesquisa como nós temos aqui, apesar da gente ter uma carga horária elevada na graduação, na pós-graduação, ainda a gente tem condições de coordenar um grupo de pesquisa, de tu formar jovens pesquisadores, ah essa é uma grande paixão formar jovens pesquisadores, passar para eles essa vontade, esse desejo de ser professor. (HELENISE SANGOI ANTUNES)

A questão estrutural também tem influência na construção do ser professor. Na década de 70, a Universidade Federal de Santa Maria não era bem estruturada como atualmente. Iniciada em 1960, ainda estava em fase de implementação, a estrutura física era bem menor, a informática e a internet não eram realidade, não dispunha de bibliotecas com acervo bibliográfico variado, também característica de um período de ditadura que reprimia qualquer tentativa de reação às determinações do governo militar. O controle em relação ao acesso aos

livros e as informações permitia ao governo manter o domínio sobre a sociedade. No relato dos sujeitos podem ser evidenciados alguns fatores desses períodos.

Eu vim para o Brasil no período que estava a ditadura aqui, em 71 eu cheguei, mas eu cheguei no Brasil pelo projeto da Organização dos Estados Americanos (OEA), que é projeto que o fundador da Universidade tinha realmente auspiciado quando a universidade estava meio, ainda não bem realmente consolidada, estava construindo os prédios, já estava decidido o homem, me refiro ao Mariano, já tinha conseguido essa luta ciclopes que ele dava, ele conseguiu então realmente trazer o curso para está Universidade nascente.(...) Que condições existiam de trabalho na década de 70? O que era disponibilizado para o trabalho mais pedagógico? Nós não tínhamos condições muito favoráveis. Os primeiros prédios não estavam muito bem construídos na parte material, mas este projeto era um pouco como uma ilha porque, claro, os olhos internacionais aqui³¹, e lógico nós somos iguais em todas as partes e nós gostamos de mostrar para os demais que fomos bem recebidos, então éramos privilegiados, mas ainda assim os recursos eram realmente escassos do ponto de vista material. O mais crítico desse ponto de vista eram realmente as bibliotecas, a informação. Nessa época, nós não tínhamos outra maneira de sair, nós não tínhamos esse aparelho que está aí (apontando o computador da sala) a internet que abre e democratiza a informação de uma maneira fantástica. A biblioteca central era toda a informação, havia recursos para comprar livros, mas também nisso se notava os signos do tempo, era também controlado os tipos de leituras, os tipos de livros, os tipos de bibliografia. Havia escassez, dentro dessa escassez também um condicionamento, a utilização dos livros, é um discurso mais oficial não são todos permitidos. Os recursos humanos não havia e nós tínhamos que importar, eu fazia parte dessa importação também, mas quando eu digo que nós tínhamos que importar era porque eu como a parte internacional tinha que ver a parte dos professores internacionais, claro que sempre com os donos da casa, então trazíamos professores brasileiros e também estrangeiros, tivemos grandes professores que passaram por aqui, autoridades no seu campo. O campo do curso era planejamento curricular, especialistas em planejamento curricular nessa época, nessa faculdade estamos falando particularmente e um pouco do mestrado na universidade. (...) Um lastro muito forte, comunidade pequena como Santa Maria e também (pausa) o sistema político dos governos dependendo um pouco do seu teor político também tinha seu correspondente no grupo social que apóia é claro, então definitivamente era a burguesia local que tinha acesso a instituição pública, agora estou falando coisas que quem sabe a prudência, como dizia Sancho Panza “avante cote”, não debes falar (risos). Mas certamente, era realmente a grupo que se posicionou. É, um pouco ainda sendo pública e aberta a todo mundo nós sabemos que ainda continua esse esquema, mas era tão forte na época, realmente digamos tudo era preenchido por esse critério, então nada parecia republicano. E isso é um laço muito mais permanente que uma ditadura, um golpe porque é estrutural, a estrutura social que está, entra na cabeça e então considera natural e ouve gente, professores novos que eu não conhecia que lutaram e abriram aqui, conseguiram então liberar, abriram as portas e colocam no debate, para grande surpresa seguramente na época. Propor então, mostrar um pouco da riqueza desse mundo das idéias que de uma maneira se dá de ser guardiã e promotora da circulação das idéias que é o papel, um de seus papéis, mas isso como sempre não é gratuito, tem gente a quem devemos isso, então foi e que se espera dos colegas e que eu sempre reconhecerei. (FERNANDO LEYTON SOTO)

Fernando Leyton Soto destaca que a transição política vivenciada na época era de grande expressão. Um movimento destacado pelo Fernando Leyton Soto, como um fato

³¹ O sujeito faz referência ao projeto da Faculdade Interamericana de Educação.

curioso que aconteceu no Brasil foi a expansão do ensino público no período de ditadura militar.

Este um movimento que curiosamente se deu num governo militar, a ampliação do ensino público superior brasileiro, muito curioso isso, realmente a gente associa, pelo menos na América Espanhola, as ditaduras nossas com condições mais conservadoras, mais de direita e privilegia mais o papel do setor privado, sobretudo hoje e não o setor público, mas os militares, essa revolução foi realmente uma revolução estadista, com um papel forte do Estado. Isso, na minha interpretação, explica porque eles investiram na educação superior e neste programa de expansão, foi uma expansão enorme no Brasil em comparação sobretudo do ensino público e surgiu essa (UFSM) e outras universidades, em São Paulo tinha uma e agora está proliferando por todas as partes o ensino público, não foi fácil e não está sendo fácil agora e com a privatização é um movimento inverso. (FERNANDO LEYTON SOTO)

Na década de 80, a situação apresentava mudanças sócio-econômicas e culturais decorrentes, tanto do fim da ditadura, como alterações estruturais nas instituições educativas do país. Para Clovis Guterres,

há uma mudança tecnológica nas universidades, proporcionado mudanças bem significativas, formas novas. Naquela época não tinham os computadores, então tudo era feito a máquina de escrever, a minha tese de mestrado que eu defendi em 77 ela foi feita a máquina e rodada naqueles mimeógrafos a tinta não a álcool a tinta no caso, não e depois se mandava fazer a capa em separado. Era uma situação completamente diferente de hoje. (...) No que diz respeito às mudanças que ocorreram na carreira do magistério, elas são muitas, vamos chamar no caso, mas nós poderíamos retomar uma espécie de redefinição da própria universidade a partir da reforma de 68, houve a redefinição de rumos dentro ainda do período de ditadura. Não sei, tudo indica naquela época, no início de 70 os professores ganhavam mais profissionalmente no caso, mas foi uma retomada das universidades também e praticamente de uma década.

A década de 90 apresenta variadas transformações em termos de estrutura, principalmente com relação a década de 70. Clovis Guterres faz uma análise do contexto das políticas para o profissional docente em termos salariais, afirmando que tivemos “um governo que nos congela, nós professores universitários do ponto de vista salarial praticamente nós ficamos quase que 10 anos sem aumento, poucas coisas significativas”. E que o atual governo,

para nós professores na verdade foi melhor que o de FHC do ponto de vista de restituições salariais, de pesquisa, ou de criação de novas instituições universitárias não tenho dúvida. É um projeto político que atingiu bastante também a classe mais pobre, que também teve uma grande repercussão, mas também teve o contraponto que ficou ruim para todo mundo, a questão da corrupção no caso. (CLOVIS GUTERRES)

O relato da professora Helenise Sangoi Antunes, pertence à geração docente universitária da década de 90, apresenta um discurso voltado para o avanço científico-tecnológico, com a modernização das estruturas físicas e também de acesso a informação escrita e digital. As mudanças na infra-estrutura e nos incentivos para pesquisa também são destacados por ela.

A gente sentia falta também desse engajamento mais político que muitas vezes o que eles diziam eles não cumpriam, mas isso também não deixava de eu ir lá com eles buscar a informação, não desprestigiava eles. O que a gente sentia falta naquela época era pesquisa, hoje o Centro de Educação é outro. Hoje, eu ficava pensando que bom se eu estivesse agora fazendo o curso de Pedagogia. Porque lá eu era uma pioneira, a gente tinha que ir atrás, ir lá professor tem um edital no CNPq vamos concorrer a esse edital, porque professor não sabia, era muito incipiente bolsa de iniciação a pesquisa, era muito incipiente grandes editais, o que era instituído era que esses editais financeiros eram para áreas tecnológicas, a educação jamais ia ganhar, por exemplo a gente tem aquele edital universal que concorre todas as áreas, isso CNPq não era voltado. O olhar do MEC não era voltado para a educação como está sendo voltado agora de uma forma mais democrático, de mais incentivo, de mais acesso, hoje existe uma política de incentivo a pesquisa e a extensão, mesmo que não seja a ideal, mas por exemplo, todo o aluno que entra na Universidade de uma certa forma ele sabe que tem as bolsas de iniciação científica, tem as bolsas PRAE, tem as bolsas FIPE, tem a bolsa FIEIX. Então essa era a configuração, era um Centro com docentes que não percebiam o potencial de busca que eles tinham, tanto que muitos dos doutores daquela época não se envolviam com pesquisa, eles davam aula no mestrado e eles não tinham produtividade em pesquisa, a CAPES mudou muito nesses dez anos, a exigência do professor universitário mudou, não basta o professor auleiro, o da sala de aula, é o professor que da aula, compromisso com a graduação, compromisso com a pós-graduação, o envolvimento administrativo e com o envolvimento na pesquisa, então isso mudou muito aqui no CE/UFSM. (HELENISE SANGOI ANTUNES)

Com relação ao espaço físico e a estrutura de trabalho, Helenise Sangoi Antunes trata sobre um período em que o Centro de Educação não concentrava as aulas em um mesmo prédio, afirmando que,

Eu ainda peguei as aulas lá no prédio antigo (hoje, CCR), o que favorecia na verdade naquele Centro, ele era pequeno, não comportava toda a dimensão do Centro de Educação, uma parte também ficava fora o que fragmentava muito porque ficava lá no antigo Hospital Universitário. Mas ele era em andares, então no segundo e no terceiro concentrava todos os departamentos, tinha mais uma forma de um trabalho mais próximo dos professores e das chefias de departamento, agora ficou muito diluído, esse novo prédio, essa nova configuração arquitetônica. O centro diluiu muito, separou muito a pós-graduação, a graduação, então isso dificulta um pouco a nossa convivência aqui dentro, acho que dificulta às vezes.

Pode-se observar que as mudanças nas condições de trabalho não acompanharam uma melhoria nas condições salariais. Nos relatos da década de 70, o direcionamento político era voltado para o professor, depositando nele a formação de recursos humanos para o

aperfeiçoamento e avanço do país. Além disso, no decorrer dos anos 80 e 90, os investimentos foram mais em produtos e na construção de estruturas físicas visíveis, enquanto que os recursos humanos foram sendo desprestigiados, exigindo constantes lutas e movimentos para conseguir algo e não perder o que já havia sido conquistado.

As interações entre gerações docentes que vivenciaram e atuam em espaços educacionais evidenciam as concepções construídas, as representações e os significados que a formação e os contextos sociais, culturais e históricos aludem ao ser professor e aos espaços de convivência. Nesse sentido, pode-se tecer uma rede de interações na busca do ser e do fazer docente que propicie a construção de saberes e a criação de significados, os quais busquem instituir um outro imaginário.

A pedagogia universitária ganha espaços de discussão que ultrapassam os espaços formais de ensino. Na sociedade de mudanças e de conflitos, desafios são colocados à formação docente e aos formadores de professores. São exigidas aulas dinâmicas, reflexivas e que possibilitem a formação de um profissional capaz de trabalhar com questões sociais complexas, que exercitem uma auto-formação em serviço, já que também foram formados em modelos de ensino tradicionais.

As aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados e precisos atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. (OLIVEIRA, 2004, p.17)

As representações que docentes universitários trazem com relação a aspectos de sua condição docente permitiram articular um panorama das significações imaginárias que permeiam a docência universitária e os espaços de formação. O conjunto de fatores que compõem os períodos históricos, tanto o contexto nacional quanto os órgãos internacionais, tem influência sobre o profissional docente e colaboraram para a construção da imagem do professor na sociedade. Para Fernando Leyton Soto,

a gente enxergava as condições em relação ao professor universitário, é muito respeitado na América Latina em geral, mas aqui também, comparado, diziam que tinham condições obviamente aparentemente muito melhores. Depois disso, notamos no período digamos democrático, ali se democratizou o acesso, isso ampliou e tenho a impressão que houve uma baixa em termos salariais, eu não tenho estudos disso, primeiro porque não sei o ponto de partida, mas certamente ainda assim estava por cima dos níveis salariais dos países vizinhos para estabelecer um critério de comparação. E nós conhecemos mais ou menos a história recente, digamos depois vem o governo de Fernando Henrique Cardoso que curiosamente um intelectual, um universitário e mesmo um sociólogo destacado não nos tratou muito bem, isso

também se traduziu numa política salarial. Quando eu voltei a dez anos, eu acompanhava de fora também, mas dez anos, faço uma adequação com os níveis de inflação e também estamos vendo o governo do Lula que não é também, 1 centavo por cada cem reais de aumento, então mais ou menos traduz. Tenho a impressão que agora, tem havido mais com preço do que estamos pagando, nós estamos falando aqui, trabalhando com o resultado da greve que estamos pagando e que não deu muito resultado, mas deu. Nessa frente, nós não somos diferentes ao mundo inteiro, a profissão docente é mal paga em todas as partes do mundo, é mal reconhecida, desgraçadamente não há um reconhecimento da importância da atuação dele e também do ato que produz o professor.

Na fala de Fernando Leyton Soto percebe-se que o lugar social do professor também é caracterizado pelas condições salariais. O pouco investimento em termos salariais transformou o imaginário do professor e da sociedade, mudando o lugar social do professor.

Clovis Guterres traz uma perspectiva de mudança no imaginário social, quando destaca que a atuação docente universitária é um constante reinvestir na profissão.

Ser professor universitário é experimentar a vida dia-a-dia, e cada turma que chega é um desafio, porque não sabemos o que são, o que querem, e onde querem chegar. Nós trabalhamos com essa imprevisibilidade das coisas e ao mesmo tempo com esse ritual de passagem, as pessoas vão sempre passando por nós e nós que ficamos aqui, de certa forma. (CLOVIS GUTERRES)

Nesse sentido de transitoriedade, Cunha coloca que

talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações. (2006, p. 15)

O discurso de Fernando Leyton Soto, quando coloca a necessidade do reconhecimento da atividade desempenhada pelos intelectuais, traz a percepção de que o professor não tem no imaginário social um lugar de destaque. Tanto as experiências em outros contextos, como a trajetória em projetos para organizações internacionais permitem um contraponto do lugar que o professor tem na realidade educacional de outros países pela experiência e representação de Fernando Leyton Soto.

Olha, nos Estados Unidos não tem muita graça ser professor universitário, como eu falava antes pode ser um condicionamento cultural, mas falta essa noção de que tenha alguma coisa especial que transcende a coisa puramente funcional, puramente de relação de trabalho, de tarefa cumprida e de salário recebido. (...) Foi quando eu trabalhei um tempo, fiz um concurso aqui também na Universidade de Porto Alegre na UFRGS, foi nesse momento que eu realmente senti, me encontrei um pouco com as raízes, essas raízes que colocam a atividade intelectual num lugar mais de acordo

com o que eu cresci acostumado, eu acho que os intelectuais que trabalham no mundo do ensino, no mundo de ler realmente têm que ser reconhecidos. (FERNANDO LEYTON SOTO)

A narrativa de Clovis Gueterres traz o contexto da Universidade do final dos anos 60 e início da década de 70. O período de reforma universitária, a implementação do curso de Pós-graduação e a influência na organização atual da instituição universitária repercutem nas mudanças estruturais e nos processos formativos.

É, vamos chamar assim, foi um período também de grandes mudanças do ponto de vista educacional. Nós pegamos a chamada reforma universitária, naquela época era o período de implantação da própria reforma universitária. Nós discutimos muito isso, e não era a reforma universitária que os estudantes desejavam, mas foi aquela reforma universitária que a própria ditadura impôs, sendo assim nós pegamos todo o período de implantação e de mudanças nessa reforma universitária, que hoje está sendo reformulada. A estrutura da Universidade antes era de Faculdades e passaram a ser então de Centros, como é até hoje. (...) A pós – graduação no Brasil só toma corpo mesmo a partir de 1966, ela existia de uma forma muito fragmentada e esporádica de 30 até 65. A partir daí ela é sistematizada, mas ela se organiza de forma mais sistemática a partir de 1969, note que era uma situação muito recente naquela época, estava recém se estruturando. Então, o Brasil estava se voltando para a pesquisa, apesar de tudo, a própria reforma universitária foi voltada para esse caráter de pesquisa e a reformulação da pós-graduação também se voltou para a pesquisa, vamos chamar que nós estávamos na origem do processo de reformulação ou de uma mudança numa universidade antes voltada para uma formação profissional para uma universidade agora voltada para a pesquisa. Em 1974, ao mesmo tempo, quando eu termino o curso de graduação, também já tinha iniciado os cursos de pós-graduação. Em Santa Maria tinha iniciado um curso de Pós-graduação que era chamada Faculdade Interamericana de Educação. (CLOVIS GUTERRES)

As pesquisas que se iniciam com os cursos de Pós-graduação naquele período, conforme menciona Clovis Guterres, não tinham o destaque que tem hoje.

A pesquisa era uma questão mais esporádica na verdade, dependia muito do aluno. Mas, não tinha esses projetos específicos, nem o professor convidava o aluno para participar de pesquisa como se fosse uma coisa instituída, poderia ocorrer eventualmente, mas não havia essa forma como nós temos hoje. Tanto é que os cursos de pós-graduação estavam praticamente iniciando de certa forma. (CLOVIS GUTERRES)

Nesses movimentos vividos pelo professor, Fernando Leyton Soto coloca o olhar sobre a imagem do professor universitário hoje. A utilização do termo “alicaídas”, de asas caídas, pelo Fernando Leyton Soto, apresenta a imagem do professor universitário simbolicamente abalada.

Como é que você vê a imagem do professor universitário hoje? Um pouco alicaida, alicaida existe essa palavra em português? Com as asas caídas, um pouco alicaida, o que vem também ao encontro dos sinais dos tempos, atividade intelectual, o trabalho está “num poça”, é a praticidade, é a produtividade e digamos é a comercialização da vida, de toda a vida das pessoas e por conseguinte do saber também, se serve para produzir algo tudo bem e então compramos ao menor preço possível e tudo bem. Um “deterioro” desse conceito no imaginário coletivo de dizer olha o trabalho intelectual no mundo das idéias é uma atividade de grande transcendência para a saúde e para o desenvolvimento, isso não somente o pensamento em saberes para aplicação no mundo do domínio do meio ambiente, mas para nosso bem estar sendo que também material. O bem estar material, sendo que muito importante para o campo da cultura, infelizmente outra dimensão, que não são estritamente econômicas nem estritamente políticas, mas que dizem com dimensões mais globais da condição humana, eu acho que tá muito abandonada essa ação. (...) Não vejo um movimento tendo raízes profundas nas propostas políticas, eu acho que realmente na contingência nós perdemos uma chance nesse sentido. O governo não deu até agora a devida atenção, não acho que deu a devida atenção, ao contrário quase, mas essa relação que faço é no mundo em geral com algumas exceções, digamos no mundo em geral, mas tem nos países centrais, vamos dizer chamados centrais, eu vejo que eles têm muito claro aonde tem que investir, em que saberes investir, mas eu acho que é também uma utilização dos saberes apenas para fins de domínio mundial, pode ser que eu seja com isso, como se chama, quando a gente tem medo de fantasmas? (FERNANDO LEYTON SOTO)

As representações trazidas pelos sujeitos mostram um cenário com vivências que expressam receios quanto aos rumos que a sociedade está construindo. No espaço educacional, também há fatores que, muitas vezes, não obtêm a devida importância, como a questão da formação cultural mencionada pelo Fernando Leyton Soto.

Observou-se que a ação docente universitária torna o sujeito aprendiz característico de um processo formativo que contribuirá e pode definir sua prática docente. Os estilos de atuar nos espaços formativos provêm dos saberes que fizeram e fazem parte da formação pessoal e profissional inicial e continuada. As condições em que estas ocorreram caracterizam o professor.

Com relação à imagem do professor universitário, Helenise Sangoi Antunes também afirma que não há um reconhecimento do real trabalho que esse profissional desempenha.

Eu penso que o imaginário instituído que está na sociedade hoje não corresponde a verdadeira função social do professor, porque para muitos nós vivemos numa ilha de fantasia, onde o orçamento em termos de município é sempre dito que o orçamento maior do que o próprio município, as pessoas tem um imaginário construído que o professor universitário ganha muito bem, que tem as melhores condições de vida, que tem as melhores condições de trabalho, não vou dizer que isso não confere, a gente tem sim dentro do magistério assim uma das condições mais favoráveis mas não quer dizer eu a gente não seja exigido na mesma proporcionalidade. Professor realmente que se dedica, que acredita, que veste a camiseta ele realmente tem o horário dele todo voltado ou para a graduação, ou para a pós-graduação, para a pesquisa, para extensão e muitos de nós ainda para cargos administrativos. Então, acredito que a grande função nossa enquanto professor ainda é construir um novo imaginário na comunidade. A comunidade desconhece qual é o papel social desse professor universitário e muitos professores universitários também desconhecem,

porque eles acham e acreditam que esse conhecimento que eles receberam é para uso e benefício próprio e não é, é para uso e benefício da sociedade. Esse comprometimento social que está faltando tanto por parte de nós professores enquanto classe como a universidade se dar conta desse papel que não é o papel assistencialista, mas é um papel de transformação, de comprometimento político. (HELENISE SANGOI ANTUNES)

Helenise Sangoi Antunes apresenta uma fala caracterizada pela tensão entre dois imaginários, o da sociedade e o dos professores. O imaginário instituído na sociedade e em alguns professores, segundo ela, não condiz com a imagem do professor universitário comprometido com seu trabalho e com as questões sociais. Na fala, Helenise Sangoi Antunes reconhece que o imaginário social com relação ao professor universitário é como alguém que possui boas condições de trabalho, o quê não deixa de ser verdadeiro se comparado aos outros níveis do magistério. No entanto, ela também evidencia que é necessário criar um outro imaginário na sociedade e nos professores, o qual reconheça a função social de transformação exercida pelo docente universitário, tanto na formação acadêmica como na formação da sociedade.

Clovis Guterres, que ingressou na docência universitária na década de 80, aponta mudanças percebidas por ele com relação ao exercício docente em sala de aula. Afirma que

a graduação na universidade, acho que não muda muito do que é hoje. As formas de relação entre professor e aluno acho que não mudaram muito, talvez se cobrasse com maior profundidade os textos, uma maior densidade, um maior número de leituras eram cobradas isso sem dúvida e até as avaliações acho que eram um pouco mais rigorosas, um pouco mais densas, mas tinha assim como tem hoje, muitos trabalhos eram feitos, dependia muito da área no caso, na nossa área da filosofia mais eram trabalhos que tinham que ser desenvolvidos mesmos. (CLOVIS GUTERRES)

As mudanças na representação simbólica do ser professor são permeadas por questões micro e macro sociais, as quais constituíram as gerações aqui destacadas. A imagem docente do professor da década de 70 como o “mágico” que, formando os profissionais capacitados, produziria o progresso para o país, colaborou para um elevado prestígio da categoria docente superior tanto por parte dos governos quanto da sociedade que depositava grande expectativa na formação universitária.

Na década de 80, com a expansão do sistema de ensino superior e as instabilidades políticas, os movimentos sociais pela reivindicação de um sistema democrático e o autoritarismo dos governos fizeram com que o professor universitário se mobilizasse para manter os direitos adquiridos, para exigir melhores condições salariais e de trabalho e ter direito a sindicalização. A realização das greves foi uma forma encontrada pelos professores

para pressionarem o governo no sentido de atender suas reivindicações, recebendo, na maioria das vezes, muito pouco do que era solicitado. O professor passa de um lugar social de “mágico, produtor do progresso” para alguém que precisa lutar para manter seus direitos e atrair o olhar da sociedade para as condições de trabalho e para a situação das instituições públicas de ensino superior. Fato que também abalou a imagem do professor universitário.

Da década de 90 até hoje, muitas mudanças aconteceram no campo educacional tais como a nova reestruturação da Universidade, com mudanças nas matrizes curriculares dos Cursos, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o incentivo às pesquisas pelos órgãos de fomento, CNPq, CAPES, FAPERGS, a criação de grupos de pesquisa e de programas de incentivo dentro da Universidade, inovações tecnológicas, a disponibilidade de livros e informações tanto nas bibliotecas quanto em meio digital, e mais recentemente, a Educação a Distância.

As mudanças tecnológicas e de infra-estrutura nas instituições não trouxeram tranquilidade para formação docente, estabelecendo patamares de desigualdades de investimento nos recursos humanos e nos recursos materiais. A instabilidade social também transferiu para a formação docente a insegurança com relação ao papel a ser desempenhado na formação humana.

Ao discutir o social precisa-se perceber como são tecidas essas relações na sociedade. Questões como: Que lugar tem a pessoa na sociedade? Qual o valor dado ao ser humano? Como questões éticas e de profissionalismo são percebidas nos espaços de formação? Que imagem estamos contribuindo para construir com relação ao ser professor? Quais os imaginários instituintes que estamos produzindo para a valorização da formação e do exercício docente? são relevantes neste contexto.

Nas últimas décadas, no panorama das políticas públicas para os professores houve um desinvestimento em recursos humanos para um investimento em infra-estrutura com a expansão das unidades dos cursos de graduação e pós-graduação, inclusive o ensino à distância, não havendo uma contrapartida na mesma proporção para as políticas salariais, contratação de recursos humanos e de investimento em formação continuada de docentes.

Os processos de mudança social e as significações que os professores e a sociedade construíram com relação à imagem do professor universitário contribuíram para a construção de um imaginário permeado de dúvidas e incertezas quanto ao papel desse formador. Para Castoriadis,

este elemento, que dá à funcionalidade de cada sistema institucional sua orientação

específica, que sobredetermina a escolha e as conexões das redes simbólicas, criação de cada época histórica, sua singular maneira de viver, de ver e de fazer sua própria existência, seu mundo e suas relações com ele, esse estruturante originário, esse significado-significante central, fonte do que se dá cada vez como sentido indiscutível e indiscutido, suporte das articulações e das distinções do que importa e do que não importa, origem do aumento da existência dos objetos de investimento prático, afetivo e intelectual, individuais ou coletivos – este elemento nada mais é do que o *imaginário* da sociedade ou da época considerada. (1982, p. 175)

Na mudança de períodos, há características marcantes. Alguém que passa da máquina de datilografia com impressão em mimeógrafos para o computador e impressoras a laser, do quadro de giz para o quadro branco, do difícil acesso aos livros para a era digital com a internet que conecta você em tempo “real” com as informações e com as pessoas de outros lugares e, ainda, com relação a infra-estrutura da Universidade atualmente e da década de 70, percebe-se uma mudança significativa nos processos formativos e nas condições de trabalho.

Nas três trajetórias docentes pesquisadas há aspectos singulares que marcaram a escolha pela docência no ensino superior. Para Fernando Leyton Soto, a inserção na docência no ensino superior ocorreu através de uma bolsa de estudos, assim a bolsa o mantinha estudando e ele em contrapartida deveria lecionar nos cursos de graduação. Para Clovis Guterres, a escolha por ser professor universitário foi impulsionada por não concordar com a forma rígida e fechada que existiam nas relações entre os professores e os alunos e por rejeitar o formato tradicional de professor. Enquanto isso, para Helenise Sangoi Antunes foram às experiências positivas e a motivação que os professores formadores demonstravam no exercício docente, além do gosto pela pesquisa e pelo trabalho docente.

Dessa forma, tinha-se a imagem do professor, na década de 70, visto como quem iria trazer o progresso e, nas palavras de Fernando Leyton Soto, alguém que realizaria um milagre. Já na década de 80, um período com lutas para a manutenção e melhoria do ensino superior público, a imagem do professor muda de um lugar de destaque para as mobilizações, buscando melhorias para a categoria e para o espaço educacional, além de manter direitos adquiridos. Na década de 90, pela representação trazida pelo Fernando Leyton Soto, a imagem do professor universitário “alcaída”, pode ser percebida também no relato dos sujeitos pesquisados em relação as políticas para essa categoria, tendo em vista as condições de trabalho e as exigências de produção por parte dos órgãos de fomento. Além disso, houve o não reconhecimento da sociedade, segundo Helenise Sangoi Antunes, do real papel que desempenham os docentes universitários e de sua importância nos processos formativos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proporcionou o conhecimento dos processos constitutivos do ser professor no olhar de três gerações de professores universitários. Suas histórias de vida trouxeram as singularidades e as percepções dos momentos históricos que compõem os seus imaginários sociais.

Conhecer os processos formativos dos professores possibilitou a compreensão da trajetória educacional e a repercussão dos fatores macro e micro sociais na construção do imaginário que permeia os espaços de formação e o imaginário social. A mudança no imaginário instituído caracterizado pelos colaboradores da pesquisa e pelo não reconhecimento da dimensão e importância do papel desempenhado pelos formadores colocam a necessidade de criação de um outro imaginário instituinte sobre a categoria docente.

As histórias de vida e as representações com relação as condições de formação e de exercício profissional de gerações docentes universitárias trouxeram as transformações nos contextos da formação universitária e social, desde a década de 70 até os dias atuais, as experiências dos colaboradores em contextos particulares e a inserção no cenário do Centro de Educação, enquanto espaço de trabalho, pesquisa e troca de experiências.

O convívio das gerações enriquece a trajetória do Centro como espaço de produção de conhecimentos, que pode, a partir das experiências dos professores nos diferentes momentos históricos, mudar a imagem docente do professor universitário, a partir das transformações nas representações, nas mudanças e nas características da sociedade e dos contextos formativos.

Três gerações com inserção em macro e micro contextos diversificados. Fernando Leyton Soto com inserção na docência universitária no período da Ditadura, no qual a Universidade encontra-se em fase de implementação. Um período, a fala de Fernando Leyton Soto, marcado por um forte controle e supervisão do governo militar em todas as instâncias, não só nas Universidades, mas também nos movimentos estudantis. Um período também de controle sobre o que era lido e falado nas Universidades, além de não haver as opções tecnológicas de hoje, nem mesmo a estrutura física.

Na década de 80, temos um período digamos de transição com o fim da ditadura e a reestruturação da sociedade, momento em que Clovis Guterres se insere na docência universitária no Centro de Educação. É também o período de implementação dos cursos de

pós-graduação, com isso os professores eram licenciados ou tinham bacharelados, poucos possuíam o grau de mestre. Além disso, a universidade apresenta maior estrutura física. Na década de 80, segundo Clovis Guterres, a pesquisa não tinha a estrutura que tem hoje e não existiam programas de iniciação científica, o curso de Pós-graduação estava se estruturando. Com relação a condição salarial, o colaborador, afirma que as condições da época eram melhores e que muitos benefícios conquistados pela luta dos docentes perderam-se no decorrer dos anos.

Helenise Sangoi Antunes, insere-se na docência universitária por concurso público no final da década de 90 e traz uma narrativa marcada pela presença da pesquisa, a participação nas instâncias universitárias deliberativas, a aproximação com os professores em sala de aula, há também o incentivo dos órgãos de fomento através de bolsas de pesquisa. Nessa década, mais precisamente em 1999, o Centro de Educação possui uma estrutura mais consistente com prédio próprio, salas para grupos de pesquisas, laboratórios de ensino e o avanço tecnológico também propicia maior facilidade de acesso à informação e aos livros. Há disponibilidade de recursos didáticos, mas o investimento em recursos humanos não acompanha o avanço científico-tecnológico, exigindo do professor universitário maior produção científica para adequação às políticas dos órgãos de fomento, como CAPES, CNPq.

Na década de 70, o profissional docente tinha a preocupação com a formação profissional dos acadêmicos devido a situação instalada pelos movimentos de repressão da ditadura. No transcorrer das décadas de 80 e 90, além da formação dos acadêmicos, os avanços tecnológicos e das estruturas físicas das instituições, dos programas de pós-graduação, a educação a distância, a pesquisa, os projetos de extensão e os grupos de pesquisa também incorporam-se ao exercício profissional no ensino superior. As melhorias nas condições de trabalho também trouxeram um maior número de tarefas a serem desempenhadas pelo professor universitário.

O lugar social do professor universitário também mudou no decorrer das três décadas pesquisadas. No relato dos participantes da pesquisa percebeu-se tal mudança tanto no destaque feito sobre o olhar que a sociedade tem do professor universitário, quanto pela inadequação de investimentos por parte do governo. Havia o não reconhecimento da importância do trabalho docente, muitas vezes, no olhar dos próprios professores, que cansados pelo número de tarefas que lhes eram exigidas e pelo pouco investimento nas condições salariais e de recursos humanos, que lhes impõem condições inadequadas de trabalho.

Nos três relatos aparece a necessidade de reestruturação da universidade, voltando-se não somente para o caráter assistencialista, mas de formação crítica e direcionada para uma análise das estruturas sociais com uma visão de mundo que transcende a sala de aula.

A realização da pesquisa permitiu à aproximação com as trajetórias dos três sujeitos pesquisados, acompanhando, pelo relato, as transformações na formação e no campo educacional dessas três gerações docentes universitárias. Os professores entrevistados trazem na narrativa as singularidades e as experiências dos contextos sociais e formativos. O exercício docente no período da ditadura foi marcado pela repressão e controle da liberdade de expressão em espaços de produção de idéias tais como as universidades.

Não poderia deixar de destacar, o comprometimento ético no desenvolvimento da pesquisa, pela disponibilidade dos sujeitos em participar do processo investigativo e pelo consentimento para sua identificação na pesquisa. Acredito que esse fato pode ser a criação de um novo imaginário instituinte para a categoria docente, divulgando os saberes construídos e assumindo a construção de referenciais para o campo educacional a partir do relato dos próprios professores.

A realização desta pesquisa com identificação dos sujeitos trouxe algumas indagações que me fizeram refletir quanto ao papel de pesquisador e no momento da autorização para utilização de depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa. Fui sujeita de três pesquisas, uma recentemente para uma colega do Mestrado e a autorização foi por pseudônimo, e quando recebi as autorizações dos sujeitos da pesquisa com a identificação, fiquei feliz, apreensiva e em um processo reflexivo que me fez pensar em relação à cedência de uso de material para pesquisas. Foi uma experiência gratificante. A análise com a identificação dos sujeitos da pesquisa exige maior comprometimento do pesquisador, não estou com isso afirmando que a utilização de pseudônimos isenta a análise ética e coerente, essa foi a impressão que tive ao experienciar esse trabalho.

O trabalho com as narrativas orais dos professores formadores durante o mestrado proporcionou momentos de muita satisfação. A oportunidade de conhecer, pelo relato dos sujeitos, as singularidades, os caminhos percorridos e as representações construídas com relação a formação, as experiências de alunos e a docência universitária de períodos históricos diferentes propiciou a compreensão dos percursos educacionais e trouxe, a partir do olhar dos sujeitos, o imaginário docente e a trajetória do Centro de Educação.

A pesquisa também é relevante para a Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, pois através da narrativa oral da trajetória singular de três gerações de docentes

universitários, foram apresentadas as transformações educacionais e as representações imaginárias sobre o ensino superior a partir da vivência dos próprios sujeitos.

9 BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma P.A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003. 176 p.

ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. 144 p.

BRANDÃO, Margarida. **Modos de Ser Professor**. Lisboa: EDUCA, 1999. 265 p.

BYINGTON, Carlos A.B. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. 159 p.

CAMARGO, Aspásia. Os Usos da História de Vida: trabalhando elites políticas. Dados. In: **Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro**, v.1, p. 5-28, 1984.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do Labirinto II**. – Domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 466 p.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418 p.

CATANI, Denice B. A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. **Revista História da Educação**, Rio Grande do Sul, n. 04, p. 119-129, 1998.

CHENÈ, Adèle. (et al). O método autobiográfico e a formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. 157 p.

CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. 432p.

COLON, T Antoni. **A (des) construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 190 p.

CORTESÃO, Luiza. **Ser Professor**: um ofício em risco de extinção? São Paulo, Cortez, 2002. 128 p.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa. (org) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000. 80 p.

CUNHA, Maria Isabel da. (Coordenador geral). **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. 118 p. (Relatório de Pesquisa).

ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (orgs). **Professora – Pesquisadora -uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 125p.

FÁVERO, M.L.A. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org) **Formação de Professores**: pensar e fazer. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 104 p.

FAZENDA, Ivani Catarina e SEVERINO, Antônio Joaquim (orgs.) **Formação Docente**: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002. 224 p.

FERRARROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34. 157 p.

FERREIRA, Rodolfo. Magistério, mídia e imagem: o jogo das expectativas. In: OLIVEIRA, Valeska F. de. **Imagens de Professor**: significações do trabalho docente. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004. 328 p.

FERRIGNO, José C. **Co-educação entre gerações**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: SESC, 2003. 233 p.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997. 230 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto:

Porto Ed., 1999. 272 p.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, W. Martin e GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, C. et all. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 1998. 457 p.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de Professores**. 2.ed. Lisboa: Porto Ed.,1990. p.63-78. 216 p.

GRILLO, Marlene. Percursos da Constituição da docência. In: ENRICONE, Délcia (org). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 118 p .

HERNANDEZ, Fernando. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. 5. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 199 p.

KANDJIMBO, Luis. Agostinho Neto e a Geração Literária de 40. In: MATA, Inocência e PADILHA, Laura. (Coord.). **Mário Pinto de Andrade: um intelectual na política**. Lisboa: Ed. Colibri, 2000, p.53-70.

KRAMER, Sônia. Leitura e Escrita de Professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, v. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 07, p. 19-41 , 1998.

LAPLANTINE, François e TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LINHARES, Célia F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (org). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 104 p.

LOUREIRO, Carlos. A Docência como Profissão. Lisboa: ASA, 2001. 160 p.

MARRE, Jacques L. História de Vida e Método Biográfico. **Cadernos de Sociologia**, v. 3, n. 3, p. 89–141, 1991.

MARQUES, Mário O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. 168 p.

MATURANA, Humberto R. e ZOLLER-VERDEN, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004. 272 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e Aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002. 203 p.

MONTALVÃO, Eliza C., MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Conhecimentos de futuras professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de Ensino e Aprendizagem. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M.R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 350 p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991. 182 p.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed, 1992. 216 p.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995. 192 p.

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza (org). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. 304 p.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de Oliveira. Imaginário e memória docente: um quebra-cabeças montado em rede. In: RAYS, Oswaldo Alonso (org). **Educação**: ensaios reflexivos. Santa Maria: Pallotti, 2002.

_____. Espaços e tempos produzindo um professor. In: MELLO, Elena; COSTA, Fátima e MOREIRA, Jacira (orgs). **Pedagogia Universitária**: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org). **Imagens de Professor**: significações do trabalho docente. 2. ed. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2004. 328p.

ORTEGA Y GASSET, José. **Obras Completas**. 7. ed. Madrid: Ed. de La Revista de Occidente, V. 5, 1970.

PEIXOTO, Maria do Carmo de L. O acesso ao ensino superior nos periódicos nacionais. In: SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr, João dos Reis (org). **Educação Superior**: análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001. 238 p.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. **Formação de professores** – pesquisa, representações e poder. Belo horizonte: Autêntica, 2000. 168 p.

PESQUISA NACIONAL DA UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. 224 p.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 246 p.

QUEIROZ, Maria Isaura de. Relatos Oraís do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208 p.

REALI, Aline Maria de M. R. e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores – práticas pedagógicas e escola**. São Paulo: EdUFSCar/INEP, 2002. 350 p.

REIGOTA, Marcos; POSSAS, R.; RIBEIRO, A. (orgs). **Trajetórias e narrativas através da educação ambiental, Rio de Janeiro**: DP&A, 2003. 160 p.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora**: suas crenças, sua fala. Campinas: Alínea, 1998. 136 p.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo desing para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim e FAZENDA, Ivani C. A. **Formação Docente**: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002. 224 p.

SILVA, Rita de Cássia da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (org). **Aprendendo a Ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso tempo). 96 p.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda e PRANDINI, Regina. Perspectivas para a análise de Entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TOMIZAKI, Kimi. A herança operária entre a fábrica e a escola. **Revista Tempo Social**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153 – 171, 2006.

Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses**: MDT. 6. ed. rev. e ampl. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. 67 p.

VICTORIO FILHO, Aldo e CASTELLANO, Solange. **Cultura e Conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144 p.

VIELLA, Maria dos A. L. (org). **Tempo e espaços de formação**. Chapecó: Argos 2003. p. 240.

10 ANEXOS

10.1 Roteiro para entrevista da História de Vida Oral

1. Como você descreveria a sua trajetória formativa
2. Em que momento decidiu que seria professor.
3. Como você descreveria sua formação inicial para alguém que não vivenciou este período.
4. Quando você entrou na universidade e o que mudou nesse tempo? (político e socialmente)
5. Como sentia sendo professor na década de (70, 80, 90) e quais as dificuldades que se apresentam a sua formação.
6. Na carreira do magistério superior, quais foram, na sua concepção, as mudanças que ocorreram? Que ganhos e que perdas nas condições de trabalho (verbas para pesquisa, condições, salário) você destacaria?
7. O que significa para você ser professor universitário?
8. Como era a imagem do professor universitário naquela época
9. Como você se sentia sendo professor universitário quando ingressou na Universidade e como se sente hoje.
10. Algum fator especial impulsionou-o a ser professor Universitário?

10.2 Carta de Cessão

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO*

1. Pelo presente documento, eu,
 CPF nº., CI nº., emitida
 por....., nacionalidade, estado
 civil....., profissão,, residente e domiciliado
cedo e transfiro neste
 ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a
 a totalidade de meus
 direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral/escrito prestado no
 dia....., na cidade de
 perante o/a(s) pesquisador(es)

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o Depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome ou o pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Deixo plenamente autorizado(a) a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.

* As informações que constam nesse termo de cessão estão de acordo com o manual indicado pelo Comitê de Ética da UFSM para elaboração desse documento: BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética e Pesquisa. Manual operacional para comitês de ética em pesquisa. 4 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006.

4. Declaro ter total confiabilidade no(a) investigador(a), disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que seja utilizado meus relatos (parciais ou totais) nos resultados da pesquisa, por tempo indeterminado. Para isso desejo que seja utilizado o seguinte nome/pseudônimo

5. Asseguro ter sido esclarecido sobre os procedimentos e desenvolvimento do projeto “A condição docente no olhar de três gerações de professores formadores”, de autoria de Neoclesia Chenet sob orientação da Prof. Dr. Valeska Fortes de Oliveira, tendo compreendido todos os passos da investigação descritos a seguir:

Objetivos: Trazendo como questão de pesquisa: quais as representações que os docentes do ensino superior de diferentes gerações construíram em relação a formação, ao lugar social do professor e as condições de trabalho nos diversos espaços e tempos de formação sinalizando para a condição docente. Para problematizar esta questão trago como objetivos: conhecer os processos de formação de docentes que viveram em espaços e tempos distintos; conhecer as representações que os docentes de três gerações construíram em relação ao lugar social do professor; e conhecer as transformações nas condições de trabalho de três gerações de professores.

Metodologia: Para abordar a formação, as condições de trabalho e o lugar social do professor, elegemos as entrevistas orais semi-estruturadas, com um roteiro guia que pode ser flexibilizado dependendo do andamento da entrevista, possibilitando um contato entre o entrevistador e o entrevistado. As entrevistas serão gravadas, transcritas para análise e, com autorização, para uso na pesquisa e trabalhos dela decorrentes.

6. Afirmo que tenho total conhecimento sobre o Projeto, do qual meu(s) relato(s) fazem parte, declaro estar ciente de que posso recusar-me a responder qualquer questionamento com a qual não me sinta confortável em responder, bem como posso recusar-me a continuar participando da pesquisa, retirando meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da investigação.

7. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com o(a) pesquisador(a), tendo a certeza de que em qualquer momento ele(a) estará disponível para explicar eventuais dúvidas existentes.

Informações sobre o(a) pesquisador(a):

Nome

CI CPF

Endereço residencial

Telefone e-mail

Instituição

Outras informações pertinentes

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Santa Maria, de de

Nome do cedente

CPF

Pesquisador

CPF