

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PATHS ON TEACHER FORMATION IN HIGHER EDUCATION

Rejane Cavalheiro¹

RESUMO: A pesquisa na qual o presente artigo se fundamenta volta-se para o estudo das Trajetórias de Formação dos Professores no ensino superior. O mesmo foi realizado com professores dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Seu objetivo foi investigar a trajetória de formação que estes sujeitos vêm construindo para serem formadores de novos professores no ensino superior. A metodologia empregada foi quanti-qualitativa de cunho narrativo envolvendo dois momentos da investigação: o primeiro relativo a um questionário e o segundo, a uma entrevista individual. Os docentes participantes, a partir de suas trajetórias formativas, indicaram a necessidade do saber lidar com as incertezas inerentes a todo o processo, alicerçados em um lastro teórico-prático que lhes subsidia minimamente a serem formadores no exercício de ensinar novos formadores.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetórias de formação, docência Superior, concepções de formação.

ABSTRACT: The research on which this article is based turns to the study of the paths of teacher training in higher education. The same was done with teachers of pedagogy courses in the Federal University of Santa Maria, Rio Grande do Sul. Its purpose was to investigate the path of the training these participants are building to be trainers of new teachers in higher education. The methodology used was the imprint narrative involving two moments of research: the first - a questionnaire and the second - an individual interview. The participating teachers from their formative paths, indicated the necessity of coping with the inherent uncertainties in the whole process, grounded in theoretical-practical ballast which supports minimally them in order to be trainers in teaching new trainers.

KEYWORDS: Paths on training, teaching, training concepts.

1. Apresentação

O artigo apresenta um recorte da pesquisa, em nível de Mestrado, realizada pela autora, intitulada originalmente como

¹ Doutoranda em Educação/Universidade Federal de Santa Maria; Mestre em Educação/UFSM. E-mail: rejanecava@yahoo.com.br

“Trajetórias de Formação no Ensino Superior: um estudo com os Professores que atuam nos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria,” no Rio Grande do Sul. Tal estudo empregou, para a coleta de dados, um questionário para sessenta e quatro professores, na 1ª fase e, uma entrevista individual com sete professores, na 2ª fase. Três critérios selecionaram os participantes da segunda fase: 1º) atuação mínima de oito anos como docente do curso; 2º) experiência de ensino com base nas duas matrizes curriculares (1984 e 2004) em vigência concomitante; 3º) compor equitativamente um dos seguintes setores: Departamento de Metodologia de Ensino (M EN); Departamento de Fundamentos da Educação (FUE), Departamento de Administração Escolar (ADE) e Departamento de Educação Especial (EDE). Na ocasião da entrevista, três questões nortearam o tema que seria abordado. Considerando as próprias trajetórias, os docentes precisariam situarem-se para refletir sobre: 1º) qual o perfil formativo do professor que atuava em um curso de Pedagogia; 2º) qual a concepção de formação; 3º) qual a compreensão do papel de um formador em um curso que forma professores. Ao longo do texto, que apresenta uma análise de conteúdo dos referidos questionários e entrevistas, os docentes participantes serão referidos como elementos da natureza, nomes atribuídos no momento da realização de cada entrevista: *Luz, Terra, Água, Sol, Vento, Ar e Rocha*.

Os principais conceitos que orientaram a discussão dos resultados passaram por três pontos de abrangência. O primeiro se referiu às tentativas de busca de uma identidade de curso para definir mais claramente os propósitos desta formação. O segundo se propôs a investigar qual a concepção de formação que estes docentes têm desenvolvido. O terceiro, buscou trazer à tona, o que pensavam ser imprescindível estar incluído em suas trajetórias, para que formassem pedagogos.

Foram estas as três dimensões conceituais que dialogaram com a realidade expressa nas narrativas dos entrevistados que teceram em uma mesma trama as vozes dos professores, dos autores e da própria autora.

2. O diálogo entre os diversos participantes: construindo pontes de significado sobre a trajetória formativa dos Professores

Do entrelaçamento dos dados obtidos nas duas fases da pesquisa emergiram o que chamamos de *Blocos Temáticos* e *Eixos Norteadores* que, juntos, compuseram a ambiência na qual se situou toda a análise

que discutiu os resultados. Tal entrelaçamento dos resultados dos questionários e das narrativas das entrevistas, [inter] complementou a análise de conteúdo que foi usada no *stricto sensu*. Nos seus aspectos qualitativos foram descritos como apresentamos a seguir:

2.1 Identificação pessoal - escolhas profissionais e cotidianos familiares de formação.

O Centro de Educação – CE, em 2006, era um espaço de formação predominantemente constituído por docentes que tinham entre 26 e 55 anos de idade. Os dois extremos situam o período de formação referente à escolaridade inicial e acadêmica desses docentes em momentos político-educacionais vividos entre as décadas de 1965 e 1988. Sobre os valores traduzidos a partir dos modelos educativos vivenciados no período em que se dão as trajetórias de formação desses professores, desde a sua própria escolarização, e a repercussão destas nas suas docências, Mizukami (1996, p.63) diz:

Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por eles. A [re]elaboração dos quadros referenciais do professor constitui, neste contexto, uma mediação entre teoria e prática revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática.[...] Tais pré-concepções e comprometimentos podem se relacionar com a trajetória do professor enquanto estudante e são construídos durante os anos iniciais da experiência docente. São o produto de um jogo entre os valores do professor iniciante e o desenvolvimento de suas concepções, considerando oportunidades, características e limitações relativas à escola - comunidade em que atua .

É importante salientar que o entorno que circula a escola nesse período de tempo vivido foi marcado por profundas crises ideológicas que geraram grandes mudanças de natureza política, social, econômica e consequentes alterações culturais expressas através da arte, da música e do comportamento que privilegiou, com grande ênfase, o novo como o antídoto necessário para contestar o instituído. Esse fenômeno

sociológico, a passos lentos, provocou mudanças educativas no modo de ver e ouvir a voz dos mais jovens que descobriram a força política e social que representavam e uniram-se para comunicar como percebiam o mundo e qual relação estavam tentando desenvolver com ele, ainda que o reflexo de tudo isso fosse demorar uma ou duas décadas a mais para ter alguma visibilidade e conseqüente reflexo de mudança.

Outro dado da pesquisa que apresentou um expressivo índice e que merece destaque nesta categoria é o que aponta 62,5% de professores em idade, que caracteriza o que Isaia (2000), a partir do previsto por Levinson (2002), chama de era da *adulterz inicial e média*. Este período que para o autor está entre os 17 anos e 45 anos, tem a partir da faixa que o mesmo autor considera o *cume do ciclo vital* (entre 20 e 30 anos) um período marcado pelo modo de ser como diz Isaia (2000, p. 25), “[...] um misto de grandes satisfações e grandes tensões”. As primeiras, relativas ao amor, à sexualidade, à progressão profissional, à vida familiar e à realização de muitos objetivos buscados.

Há uma predominância de 100% entre os professores que iniciam suas atividades profissionais docentes no final da faixa que o autor descreve como *cume do ciclo vital*, continuando na segunda, que o autor propõe como *adulterz média* e que está compreendida entre 40 anos e 65 anos, assim descrita por Isaia (2000, p. 25):

Caracteriza-se fundamentalmente pelo papel de geração dominante, ou seja, o adulto médio não é só responsável por sua vida e por seu mundo, como também engaja-se na orientação de uma geração de jovens adultos que logo estarão buscando o lugar que ele ocupa em termos de comando e liderança. Nesse sentido, é estabelecida uma luta de gerações, isto é, entre os que no momento são os donos do mundo (adultos médios) e os que querem atingir este domínio (adultos jovens).

A este cômputo, ainda poderíamos acrescentar a variável que considera os filhos como os adultos jovens e, ligado a estes, o exercício dos professores que também são pais, de poderem experimentar a função de modelos na observação de valores, hábitos e atitudes sob outro prisma, que não era o profissional. Esta vivência coloca o professor como um profissional que tem a possibilidade de articular relações de afetividade e, como pais, a possibilidade de articular relações de saberes profissionais.

No viés de análise especificada, assinalamos outra questão importante que é a predominância de 70,8% de professores do sexo feminino, enquanto apenas 29,2% são do sexo masculino no CE. Na grande maioria dos espaços de formação de professores, seria impossível desconsiderar o aspecto da presença feminina marcante. Para Nóvoa (1992), a feminização do magistério, em especial o magistério que compreende o ensino na escola básica, tem em sua gênese como profissão, características como a docilidade, a preocupação com o cuidado, aliado ao fato da escola ter sido concebida como o espaço de controle, do silêncio, da obediência e da disciplina.

Entendemos que, historicamente, o papel feminino de organizar a vida familiar, em todos os aspectos que compreendem a formação de hábitos e atitudes, tenha migrado para espaços de ensino superior que formam futuros professores, e não mais, somente sobre os que atuam de forma direta na escola básica. No ensino superior, especificamente neste ambiente de formação de futuros Pedagogos, a prevalência feminina sobre a masculina foi comprovada e os fatores que contribuíram nas escolhas profissionais destes professores foram revelados nas entrevistas, nos quais elementos ligados ao universo feminino de organização do cotidiano infantil ficaram visíveis. Nos excertos das narrativas observamos a influência da família nas escolhas profissionais daqueles que hoje ainda atuam como professores neste curso:

Luz: [...] Meu pai e minha mãe eram professores e o meu universo de infância foi os livros. Não me lembro de mim fazendo outra coisa que não fosse desenhar, ensinar minhas bonecas enfim experimentar a imitação daquilo que eu via eles fazerem: mexer com livros e materiais de escrita que representavam o máximo para mim [...].

Água: [...] A minha mãe sempre conversou muito, no sentido de que a melhor coisa para uma mulher era ser professora (risos) e eu sinto que de alguma forma isso também foi influenciador. Eu me lembro porque ela sempre dizia assim: “- Olha, uma mulher pode casar, pode ser professora, pode ter seus filhos e administrar muito bem todas essas questões [...].

Sol: [...] a minha mãe, quando eu nasci, era professora primária, e com o meu nascimento ela abandonou a carreira. Porque, naquela época, tinham preferência

as mulheres que cuidavam os filhos [...] eu nasci em 1943. [...] Mulheres naquela época, [...] os maridos preferiam que ficassem em casa [...]. Ela sempre me passou aquele amor que teve pela profissão e lamentava ter deixado e eu acho que eu me criei assim, achando que era bom ser professora [...] porque a minha mãe tinha gostado tanto [...].

2.2 Posição profissional na UFSM - tramas que tecem o caminho da profissão.

Em relação à questão tempo que envolvia o tempo de serviço, o de regime de trabalho, o da progressão funcional e o da carga horária efetivamente lecionada na semana, sabe-se que este influiu e também foi influenciado pelo número de disciplinas que os professores lecionavam, pela titulação de maior nível obtida entre outros fatores relacionados.

A análise que auxiliou o traçado de um perfil institucional que definia como aquele conjunto se constituía, evidenciou um percentual de 58,3% de Professores Adjuntos, 25 % de professores Assistentes, 4,2% de Professores Auxiliares de Ensino e um representativo percentual de 12,5% de respostas em branco, ou seja, que não se encaixavam em nenhuma destas definições ou não souberam/não quiseram/ não sentiram-se à vontade para responder.

É interessante caracterizar os critérios de progressão no Plano de Carreira do Professor do Ensino Superior. Um professor que ingressa no ensino superior somente com o título de graduação ou especialização tem, na escala de promoção, o lugar de Professor Auxiliar. Este se apresenta como o nível de titulação mais baixo dentre todos. O professor que obtém o título de Mestre ocupa o lugar de Professor Assistente. O professor com título de Doutor integra o quadro de Professor Adjunto e passa por 04 quadros específicos de promoção dentro desta mesma categoria. A cada 02 anos, o professor pode ser promovido ao título de Adjunto 01, 02, 03 ou 04 sempre obedecendo ao critério do lugar acima imediato, ou seja, esta promoção não oferece a possibilidade do pulo entre a seqüência e segue critérios aditivos expressos no documento normativo já referido anteriormente. Para Professor Titular, os Professores Doutores passam por um concurso público para obtenção da promoção, o qual não tem tempo predeterminado de intervalo para acontecer.

Sobre isso, Terra comenta:

[...] Eu prestei concurso para Professor Auxiliar. E titular?

- Parece-me que, hoje, ainda é por uma defesa de livre docência ou, principalmente, aqui na nossa Universidade tem acontecido [...], são vagas que vêm especificamente. E é aberto concurso para Professor Titular. Tem que ser Doutor! Pelo menos tu tens que ser Adjunto 4. Porque tem gente hoje que é Adjunto 4, mas não tem o Doutorado. Geralmente a cada 2 anos, dentro do plano de carreira tu tens assim: Auxiliar 1, 2, 3 e 4. Tu podes ficar até 8 anos ali dentro como Auxiliar até passar para Assistente . Fazendo o Mestrado , passa para Assistente 1,2,3 e 4. Se tu não fizeres o Doutorado, tu vais ficar a vida inteira como Assistente 4. Só que as coisas foram mudando. Antes podia. Hoje, tu não podes mais. Hoje é exigida a qualificação profissional em termos de Pós-Graduação. Agora está surgindo o Professor Associado vai ser entre o

Titular [...], não sei bem como é que vai funcionar [...]².

Nos questionários respondidos, houve uma significativa indicação de 12,5% de docentes que optaram por revelarem não se encaixar em nenhum patamar de progressão. Provavelmente, sejam os mesmos que compõem o percentual de idênticos 12,5% com titulação máxima de especialistas. Estes, também provavelmente, se ocupam de quase todas as atividades docentes desempenhadas por aqueles professores que têm titulações bem superiores.

Ao tecer a identidade profissional/pessoal, numa tentativa de estabelecer o perfil institucional que nos desse a visibilidade de quem eram os docentes deste corpo e espaço de formação, encontramos o que Nóvoa (2000, p.139), descreve como:

² Esta nota de rodapé não faz parte do apresentado na pesquisa a qual insere-se o recorte que apresenta o artigo. Presta-se como um dispositivo de atualização dos dados ao leitor do mesmo. Na ocasião de término da pesquisa (outubro de 2006), a modalidade de Professor Associado estava sendo implementada. O acesso à classe de Professor Associado está regulamentado pela Resolução nº 014/2006 da UFSM concluída e publicada após o término da presente. Fonte: http://sucuri.cpd.ufsm.br/_pdf/docs/PDI_2006-2010.pdf

Uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambigüidades.

Nestas ambigüidades consideremos também contidas, as crises geracionais das quais nos fala Isaia (2000, 2003) que perpassam o desenvolvimento dos construtos mentais transformados pelo exercício de permanente reconstrução dos conhecimentos *compartilhados* dos quais nos fala Bolzan (2002). Estes, independente de suas titulações, são partes importantes e constituintes do o cenário de atuação que forma futuros professores.

Talvez para dar conta da necessidade deste compartilhar de saberes, entre outras questões semelhantes, tenham sido acrescidos às matrizes curriculares os espaços conhecidos como Práticas Educativas, as chamadas PEDs.

Todos os sujeitos participantes que apontaram a inclusão das PEDs na matriz curricular o fizeram com o entendimento de que estas representavam eixos articuladores dos diferentes saberes, objetos das disciplinas, no intuito de, prioritariamente, constituírem-se numa tentativa conjunta de provocação, na opinião dos entrevistados, da tão necessária, interdisciplinaridade.

Vento: [...] essa idéia da PED é uma grande ideia, mas [...] o fato de ser uma grande ideia não garante nada. [...] grande parte das dificuldades que estão surgindo [...] tem que haver não com os alunos, mas com a gente [...] professores! Já teve uma PED, por exemplo, que se chegou ao final do semestre, sem ter conseguido organizar um plano de trabalho, entre seis professores, por total incompetência nossa, por não conseguir enxergar um tema comum, de uma maneira de trabalhar conjunta a partir da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da História da Educação, da Pesquisa, das Políticas e assim por diante. [...] Mas a ideia da PED, acho que foi uma grande ideia. É um

exercício... na verdade uma tentativa de exercício inter ou transdisciplinar entre nós, professores [...].

2.3 Atuação nos cursos de Pedagogia - encruzilhadas da formação

O Bloco Temático 03 apresenta os dados que revelaram aspectos, entre outros, sobre a incidência de atuação dos professores nas duas formações da Pedagogia.

O Curso de Pedagogia desenvolvia, desde 1984, a formação de futuros professores sob uma grade curricular que previa duas titulações: a pedagogia que formava professores para atuarem na pré-escola e a pedagogia que preparava professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental. Com o passar do tempo, foi ficando cada vez mais notório que esta divisão não dava conta do seu objetivo pela simples separação e se constituía em um agravante limitador para o mercado de trabalho dos futuros formados, entre outras razões, como a necessidade de introduzir as novas orientações previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Após criterioso e demorado estudo sobre a grade curricular em atividade, em 2004, foi aprovada uma nova matriz que, gradativamente deveria substituir a grade curricular em funcionamento. A reformulação institucionalizava desde a inserção das já referidas práticas educativas (PEDs) entre outros aspectos da formação que, na nova modalidade, unificava a formação que titulava o formado como Licenciado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os dois cursos passariam a ser um só com as duas formações.

Saber como os docentes do curso, participantes da pesquisa, e atuantes nas duas matrizes planejavam suas abordagens, correspondia satisfazer a uma das questões de pesquisa. Procurou-se detectar nas narrativas dos sujeitos, indicadores que sinalizassem se estes faziam alguma distinção em seus planejamentos, considerando que os objetivos formadores de cada curso eram específicos e diferentes entre si: um formava para atuar em ambientes distintos de educação infantil ou séries iniciais enquanto o novo, se propunha formar um professor capaz de atuar nas duas modalidades de ensino, sabidamente diferenciados.

No percentual que apresentou o total dos professores, 9,7% não viam diferença entre as duas formações, considerando as disciplinas através das quais trabalhavam; enquanto um índice de 3,2% de formadores revelou ter mais afinidade teórica com a educação infantil; e outros,

igualmente, 3,2% revelaram que essa afinidade se dava com a prática no mesmo curso.

Paralelo a esta constatação, um percentual de quase 20% (19,4%) dos sujeitos participantes, na primeira fase da pesquisa, optou por não assinalar nenhuma das alternativas do questionário, que configura o que interpretou-se como sendo este o percentual de professores, que na ocasião, desenvolvia relações de ensino e de aprendizagem na formação de professores para um nível que os próprios não reconheciam, em si mesmo, afinidade, nem sob o ponto de vista teórico nem sob o ponto de vista prático, embora atuassem em um ou até mesmo nos dois cursos, pois há um índice de 26% deduzidos dos 58,3% de um somatório de 32,3% apresentados, que revelaram ter o mesmo nível de aprofundamento teórico nas duas formações.

Um pouco diluídos nestes percentuais de 26% e 19,4% estão os 8,3% dos professores que não atuavam diretamente com os acadêmicos nos cursos. No entanto, possivelmente participavam das propostas de reformulação sob vários aspectos nos currículos de ambos.

Podemos dizer então que, somente 1,7% do percentual destes professores, que revelaram não atuar diretamente com os futuros pedagogos, encontravam-se “diluídos” no índice dos 19,4% que indicaram não terem afinidade nem no campo teórico nem no campo da prática. A partir do que estes dados nos evidenciaram para interpretar, perguntamos: Os professores que sinalizaram tais afirmativas lançaram mão de quais recursos para darem conta do compromisso da formação que lhes era atribuída, como função, para que fossem desenvolvidas através de múltiplas interações pedagógicas dentro dos tempos que o curso lhes reservava?

A evidência a qual nos referimos no levantamento dos dados acima apresentados, pode de antemão responder, parcialmente, esta questão quando indicou um percentual de 56,5% de professores que atuavam sempre com as mesmas disciplinas, enquanto que outros 34,8% variavam suas atuações em diferentes disciplinas. Os professores que permaneceram com as mesmas disciplinas, disponibilizaram do recurso de reorganizar suas ações pedagógicas, naquilo que acharam conveniente. É claro que isso não assegurava nem garantia que a nova organização fosse a mais adequada e até mesmo a mais abrangente que a anterior, mesmo porque, garantia e segurança são dois termos que em

educação, já na época, não tinham o significado etimológico que lhes é atribuído no dicionário. No entanto, a oportunidade destas reorganizações existiu e pode representar uma forma de articulação para o aprofundamento teórico e prático que, certamente, qualificaram as trajetórias de autoformação destes docentes formadores até os dias de hoje.

Dos entrevistados que revelaram que não tiveram uma formação inicial que os preparasse para atuar como professores, num curso que forma futuros professores, tendo que dar conta disso, postularam que, de alguma maneira, isso era revertido pelo planejamento reflexivo compartilhado entre outras formas de dividir o fazer pedagógico, atentos às escutas nesses espaços e fora deles, para que a essas se mantivessem sensíveis. A falta de alguma tentativa nessa direção, é que poderia pôr em risco a possível abrangência mais significativa e isso sim, ser capaz de comprometer o trabalho de formação que precisava ser continuado. Os sujeitos revelaram, em suas narrativas, que as influências que sofreram ficavam para eles visíveis como visíveis ficaram também para nós ao encontrá-las nas narrativas, como apresentamos a seguir:

Água: [...] a primeira semente da professora pesquisadora é, ter [...] um lastro de leitura para poder olhar com outros olhos a realidade. É um outro fazer. [...] Eu entrei no magistério com uma idéia de sala de aula, de construção de disciplina, de normas, de regras [...]. De um curso que exigia uma sala de aula com alunos quietos, alunos que copiavam [...]. Era essa a sala de aula dinâmica, ideal [...]. [...] só a profª fala [...] e é nesse sentido que eu disse que foram os meus alunos que me ajudaram a construir o outro lado.

[...] lá pelo mês de outubro [...]. [...] leio um bilhete que uma aluna dizia que gostava de mim, que eu era bonita, todas aquelas coisas que as crianças mandam nos bilhetes pra gente. Mas que ela deixava de gostar de mim, [...] quando eu olhava com cara feia pro cicrano, eu gritava com o beltrano, [...] Então, ela estava colocando um ponto de interrogação na minha forma de como eu me relacionava com eles. A disciplina, as normas [...]. [...] - E isto me fez parar e pensar profundamente na forma como eu organizei a sala de aula especialmente nas questões da disciplina, na construção do conhecimento. [...] ela me desarticulou,

ela me fez pensar. Quais sentimentos passavam, enfim, pelas crianças [...].

[...] eu sempre fui uma aluna que sofri todo um processo disciplinar dentro da escola [...] no pré-escolar eram classes, um atrás do outro e uma disciplina muito rígida ...

Eu tinha 6 anos! [...] Mas eu lembro que depois do recreio me deu vontade de ir ao banheiro [...]. [...] Eu lembro de duas vezes que eu fui pedir e ela (a professora) me mandou sentar. [...] eu não agüentei mais. [...] eu fui pra casa, [...] em prantos [...] o sapato...uma galocha [...] toda molhada [...]. Então, eu sofri com a disciplina e no entanto, eu não fui capaz de quando professora me desfazer dessas amarras que a escola me ensinou [...].

Eu precisei de uma aluna que me chacoalhasse, pra pensar. [...] Ela desarticulou tudo que até então estava na minha cabeça tão bem amarrado [...].

A teoria, independente da matriz que a insere, não desconstrói o que parece ter sido perdido no tempo. É através de ações reflexivas que o professor tenta mudar o que consegue identificar e isso sim pode fazer a diferença no processo formativo de quem forma e daquele que está sendo formado.

Ar: [...] Então este ser professor, para mim, está se constituindo ainda [...]. E hoje, mais madura em relação a isso, com dezessete anos de trabalho [...] a gente tem um pouco mais de certeza, um pouco mais. Não é total! Um pouco mais de certeza das coisas que faz, e que argumenta [...].

Os dados ainda inserem um expressivo índice de 58,3% de professores com formação inicial em cursos como a Medicina, Medicina Veterinária, Música, Educação Especial, Engenharia Florestal, História, Geografia, Letras, Filosofia e Artes Visuais. Sendo estas as formações iniciais do percentual docente apresentado, que hoje ainda atua como professores no curso de Pedagogia do CE da UFSM, procuramos saber como estes se percebiam formando professores que atuariam em classes de Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF).

Um leque tão diversificado de escolhas formativas iniciais, no mesmo tempo que apresentava ênfases diferenciadas pela própria formação, unia-se na busca de ações que, obviamente, nem sempre foram conjuntas, no entanto, articulavam-se como formadoras de pedagogos com diferenciais reflexivos. Estes diferenciais, possivelmente, recaíram sob os aprofundamentos teóricos, originados nas ênfases de cada uma destas formações, entrelaçadas às orientações dos demais formadores pedagogos. A diversidade das formações, ao contrário de serem prejudiciais, enriqueciam o interior dos currículos, oxigenando atitudes do cotidiano pedagógico, nesse espaço de ensino, considerando outros processos equitativamente tão relevantes como o de qualquer outra natureza didática. No entanto, esta era uma percepção dos sujeitos.

A diversidade nas ênfases de formação dos professores poderia estar contribuindo também para uma pulverização de aspectos com ênfases, durante o tempo de curso, não consideradas imprescindíveis na formação daqueles que, especificamente, deveriam estar sendo preparados para atuarem na educação infantil, nos anos iniciais e, opcionalmente, também com matérias pedagógicas, em nível de Ensino Médio, nos cursos Normais e de Magistério.

Considerando que, paralelo à constatação anteriormente apresentada, 41,7% dos docentes eram Pedagogos atuantes nos cursos de Pedagogia da UFSM. Procuramos saber se este dado representava algum diferencial no cotidiano de um curso de formação de Pedagogos. Se este percentual poderia conter aspectos considerados como imprescindíveis, independente destes formadores terem ou não alguma trajetória construída diretamente com os sujeitos para os quais formavam os futuros professores. No caso deste aspecto não representar um ponto relevante, quais seriam os aspectos que representariam?

Ao tecermos a análise, a partir dos dados nesta questão, foi possível perceber que a formação de pedagogos não exigia que o corpo docente fosse composto em 100% por outros pedagogos ou ainda, que estivesse pontuado na formação de um Professor Pedagogo, referências orientadas exclusivamente por pedagogos. Estes profissionais, que integravam o percentual de 25%, revelaram que precisaram contar com os saberes da experiência obtidos como docentes já atuando no ensino superior. Deste lugar, se empenharam para significar suas lacunas de saberes que, a não interação direta nos níveis de ensino para os quais estavam formando, não os tinha subsidiado para serem referências que

precisavam se esforçar para serem. A partir destas buscas de saberes compartilhados, e não dependentes somente das interações com formadores pedagogos, aqueles futuros professores poderiam construir os saberes necessários para projetarem suas futuras ações profissionais pedagógicas. Sobre o ensinar e o aprender a ser professor, Bolzan (2002) diz:

[...] à medida que observamos como os professores aprendem podemos compreender por que ensinam desta ou daquela maneira. Os construtos mentais dos docentes interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, indicando novas formas de intervenção didática (p.20).

2.4 Experiência na Educação Básica - visão circular do tempo e as provisórias certezas da formação

O Bloco Temático 4 apresenta os dados que a análise revelou como experiência docente anterior à entrada no ensino superior.

Os saberes advindos da experiência anterior, que eram saberes docentes, não estavam separados daqueles do cotidiano. A forma como nos constituímos pessoas e professores resulta dos diversos tipos de interação que, de alguma forma, utilizamos para nos comunicar na contínua construção transformadora pessoal e profissional.

O perfil de formação que passou a ser desenvolvido no curso de Pedagogia do CE da UFSM estava sustentado prioritariamente nas trajetórias de pesquisa desses pesquisadores-professores.

Por conseguinte, é possível considerarmos que, sendo a grande maioria dos professores que atuavam nos cursos de pedagogia, pesquisadores, também podemos relacionar a um pesquisador-professor o perfil de formação daquele que constitui outros pesquisadores-professores. Quando a própria docência poderia ser tomada sob a concepção de ser uma ação de pesquisa em potencial, formando professores-pesquisadores e, não o contrário. Portanto, é possível considerarmos que os docentes dos cursos de Pedagogia da UFSM não tinham a apropriação dos saberes da experiência nos referidos níveis para os quais, profissionalmente, se formavam. Neste entendimento, orientavam a formação do lugar de onde podiam ver: eram pesquisadores

que ensinavam futuros professores a também tornarem-se pesquisadores.

O professor em si é um sujeito pesquisador. No entanto, primeiramente, precisa ser um professor. Um professor pesquisador dos elementos imbricados em sua docência. A pesquisa precisa estar entranhada neste vir a ser, distanciando-se do estranhamento deste nunca ter sido. Existe uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos. Dessa forma, interação e mediação foram fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores.

Ressaltamos o significado para a análise da importância da formação continuada nestas trajetórias e a abertura ao novo que os constituiu como sujeitos em processo de transformação pessoal e profissional, essa sim precisava ser permanente.

Para os possíveis efeitos que essas lacunas poderiam provocar, mesmo que o preenchimento destas não fossem pré-requisitos para atuarem em cursos de formação, a universidade emprega alternativas de transformação.

A integração da universidade com escolas, através de estágios, projetos de extensão e assessoramento docente, grupos de estudos, entre outras formas de difundir e se apropriar de conhecimentos, cria as situações de caráter reflexivo sobre o fazer pedagógico, num trabalho de investimento conjunto, que se empenha para transformar os saberes da experiência docente, nos níveis que se dedicam a estudar, mas não têm experiência, em aportes teóricos, na complexa dinâmica que envolveu o ensinar aprendendo e o aprender ensinando.

Luz: [...] eu sou Professora do Ensino Superior, mas eu nunca deixei de estar presente na escola, então quer dizer que eu tenho essa realidade de escola muito presente na minha atuação através de estágios, de projetos e estágios acadêmicos. [...] eu entrei muito cedo na Universidade, isso para mim era uma questão de princípio. Eu não poderia jamais me tornar uma professora do Ensino Superior e não ter mais essa vivência. Que tipo de profissional eu seria? Isso pra mim sempre foi presente. [...] Eu queria e sempre me senti muito à vontade neste espaço, mas nunca quis

me separar da escola de educação básica. Então esta realidade, este discurso eu trago para a minha teoria. Quando eu vou falar das dificuldades de aprendizagem, eu trago o relato de experiências que eu vivencio na escola [...].

Considerando o que nos diz Isaia (2003) sobre docência superior, ressaltamos o significado que assume neste contexto, a formação continuada e a abertura ao novo que constituiu estes docentes como sujeitos, em processo de transformação pessoal e profissional, capazes de aproveitarem as oportunidades de interação para aprofundamentos teórico-reflexivos. Ao discutirem situações que eram presentes no cotidiano dos alunos, nos espaços escolares, beneficiavam-se, aproveitando as situações de ensino e de aprendizagem, pelo compartilhar os saberes.

Ar: [...] E essa compreensão que tem que partir do Professor, tu não vais sair um especialista em Políticas, em Metodologia, em Fundamentos... Tu tens é que saber onde buscar! [...].

A superação de possíveis falhas e avanços teórico-práticos, dos quais tivemos visibilidade, bem como a forma que pensava o conjunto daqueles professores formadores sobre as próprias formações, são questões objetos de análise que entrelaçam aspectos quantitativos com aspectos qualitativos compondo assim a apresentação dos Blocos Temáticos 5 e 6 que expressam Eixos norteadores bem distintos e ao mesmo tempo interconexos.

2.5 Apreciação da formação - os professores e uma relação com o possível: o surgimento de novas matrizes curriculares

Procuramos interpretar se, na opinião dos docentes, os cursos estavam voltados para a formação dos futuros professores e, como se constituíam os níveis de satisfação destes professores como docentes dos cursos de Pedagogia.

As respostas foram divididas em dois *subeixos* temáticos que indicavam pontos que, nas suas opiniões, deveriam ser os de maior ênfase na formação dos alunos, bem como os requisitos que consideravam imprescindíveis para que o professor atuasse na Pedagogia.

Um significativo percentual de 62,5% considerou que os Cursos ofereciam, *em parte*, subsídios para uma formação docente. Sobre isso, Rocha diz o seguinte:

[...] Acho que a gente vai continuar a reformular eternamente as matrizes curriculares de cursos, seja de graduação ou de mestrado. [...] A pressão dos “ismos”³ pedagógicos nos faz perder muito tempo com os meios e pouco tempo com os fins da educação. Disso resulta na reconhecida tendência de fazer reunião para marcar reunião. Preso a essa rotina burocrática, ou essa teia de compromissos, para debater “o óbvio do óbvio”, o professor muitas vezes [...] vai se esvaziando de sentido. Noto isso perfeitamente quando, ao terminar uma reunião exaustiva de 4 horas, as pessoas, além de já terem marcado mais duas ou três reuniões, ainda saem dizendo: - Temos de nos reunir mais seguido. Sim, concordo que temos de nos reunir mais vezes, mas para debater ideias, leituras realizadas, teorias em voga, etc. E cadê o tempo para preparar bem as aulas, escrever bons artigos e livros, orientar bem os alunos, etc. [...] penso que, enquanto não invertermos essa lógica, estaremos condenados a agir como Sísifo, e rolar a pedra permanentemente até o alto da montanha [...].

Podemos dizer que Rocha, ao explicitar uma rotina de reuniões sob a perspectiva que as mesmas não se desenvolviam dentro do esperado, revelou subjetivamente um acúmulo de episódios anteriores que se constituíam em perdas sucessivas, desperdiçadas por não serem como deveriam ser, sob o seu ponto de vista, melhor aproveitadas. Na sua opinião, estas deveriam ser espaços de trocas e de saberes compartilhados que não aconteciam.

Na análise, foi possível considerar que as urgências por discussões acerca de novas inferências pedagógicas, apeladas por Rocha, possivelmente, tenham se dado em função do momento que se caracterizava por incertezas, ainda mais latentes no esforço conjunto de construir uma nova identidade de formação em si como formadores e

³ Os “ismos” são os diversos movimentos pedagógicos que surgem de tempos em tempos na educação, prometendo solução mágica para tudo. Nota posterior concedida pelo entrevistado.

naquela na qual se propunham desenvolver com seus formandos uma nova modalidade de curso de Pedagogia.

Consideremos também outro ponto trazido por Rocha que foi a constância de propostas de mudança nas matrizes curriculares dos cursos. Tal evidência também pode ter sido uma das causas responsáveis pelo alto índice de 62,5% dos professores que apontaram que os cursos, *em parte*, estariam voltados para a formação docente de futuros professores aos quais contribuíam para formar.

A ânsia no processo de formar, provocada pelo desejo de encontrar e conseguir espaços possíveis para discutir que formação era essa, pode ter representado para Rocha, entre outros, esse aparente vazio de aproveitamento sobre os saberes que não conseguiam compartilhar satisfatoriamente.

Essa lacuna autoformativa, poderia ter sido a responsável por desencadear um processo que gerava esse sentimento de falta, de ausência em estar engajado naquilo que desejava qualificar, considerando que, por não saber o que o colega formador fazia em aula com os alunos, que também eram os seus, aumentava-lhe as dúvidas do que pensava ser essencial na formação, e que sozinho, certamente, não conseguiria suprir. O sentimento expresso pode ter resultado da dúvida sobre o alcance do fazer do outro.

A carência de interações reflexivas com seus pares poderia ser uma das causas para a falta de parâmetro como uma sinalização para possíveis aprofundamentos que precisavam ser estimulados.

Sem uma visibilidade melhor, nem mesmo o próprio professor conseguia identificar qual seria o elemento faltante em sua ação docente. Neste caso, optou por recolher-se e assumir uma culpa que não lhe pertencia. Possivelmente, aí esteja a origem do surgimento daquela impressão que o fazia ter a impressão que estavam subsidiando *em parte* a formação de futuros professores e que nem outras tantas matrizes curriculares poderiam dar conta.

Podemos compreender que a origem dessa sensação, possivelmente, não estivesse na necessidade de significar a nova matriz curricular, discutindo suas aplicações e vazios pelas quais estava sendo proposta. A impressão que desocupava de sentidos as discussões, nas

reuniões, poderia também estar no legado cultural do magistério que, ao longo de sua existência, insistiu em conduzir, mostrar, iluminar e orientar a direção certa das ideias.

O que parecia tão distante da academia, na verdade nos revelou sua íntima relação como em qualquer nível de ensino e de aprendizagem. Essa herança cultural, ao estilo da figura mitológica de Atlas, condenado a *levar o mundo nas costas*, poderia também ser considerada como uma das razões responsáveis por aquele sentimento de não estar suprindo o conjunto de elementos formadores esperado por estes professores.

A formação contínua, é reconhecidamente um elemento-chave e alimentador da trajetória em processo permanente de transformação. Destacá-la como um requisito imprescindível a ser buscado pelo professor formador, nos cursos de pedagogia, era reconhecer que a linha condutora daquele processo era tênue e fácil de provocar desequilíbrios nas interações que contribuíam na formação e, por isso, necessária, vital e transformadora.

Sobre a formação apresentamos outro subeixo que reuniu proposições de cunho mais pessoal às quais denominamos de “O escafandro da docência”.

As proposições agrupadas neste subeixo foram: gostar de ser professor; estar preparado para dizer “não sei”; gostar do contato com o outro; ter paciência; ter disponibilidade e estabelecer uma vivência democrática e ética na construção do fazer pedagógico.

O escafandro é um equipamento de mergulho, projetado para passar longos períodos de tempo submerso a grandes profundidades. É constituído por capacete onde só aparecem, não muito visíveis, os olhos de quem está dentro e, como roupa uma única peça que cobre o corpo inteiro, independente do sexo de seu usuário. Ambos impermeáveis e, geralmente, construídos com material pesado, resistente e duro.

A escolha que fizemos, ao denominar este subeixo como “o escafandro da docência”, tem a ver com o desejo semeado, também resultado de um processo cultural, no professor, de ter que parecer ser duro, no sentido de demonstrar auto-suficiência em sua área de docência e, não raro com argumentos de explanação, incontestáveis ainda que às

vezes não estejam no foco de maior aprofundamento, mesmo que dentro de sua área de conhecimento.

No interior do escafandro, o mergulhador pode suar frio, ter medo, mover-se. Mas o que pode ser visto por fora é uma estrutura bem composta, articulada e, em muitos aspectos, até mesmo previsível. Por mais que o esforço seja contínuo para mudar esta concepção, a mesma continua dizendo *presente* no cotidiano de muitas relações docentes. Os professores que vivem suas trajetórias docentes como formadores nos cursos de Pedagogia do CE da UFSM não tiveram receio de abrir *seus escafandros*, contrariando todas as pressões a que, na condição de referência docente, assumiram ser. Muito mais que as ideias, estes professores não hesitaram falar de seus temores, alegrias, realizações, memórias, planos e frustrações. As proposições manifestas por eles, neste subeixo de análise, sugerem este *mostrar-se docente*.

A outra proposição que se referiu ao *estar preparado para dizer "não sei"* exigiu maturidade e comprometimento com o próprio conhecimento e isso só quem teve a noção de interior de *escafandro* e a coragem para sair dele é que pode dizer. Convidamos o leitor para que, na condição docente e de pesquisadores, possam fazer o mesmo: abram seus escafandros. Isso será uma autoformação, parte de um processo de intraformação continuada por indução à leitura do que aqui apresentamos.

Continuando a análise dos dados que se deram a seguir, tivemos o *gostar do contato com o outro; ter paciência; ter disponibilidade*. Estes foram relativos ao que postulavam os professores sobre *estabelecerem uma vivência democrática e ética na construção de seus fazeres pedagógicos*. Foram proposições intercomplementares que reafirmavam que aqueles que não gostavam do contato com o outro eram impacientes e indisponíveis e, dificilmente, conseguiam estabelecer a relação democrática de construção a que se referiam.

Para *"Sol"*, estes requisitos imprescindíveis estavam necessariamente ligados à trajetória de experiência prática construída pelo docente, especialmente, naquele entendimento que não tinham como ensinar o que não estava em si construído, presente somente na dimensão teórica.

[...] na minha concepção de formação [...] de professores em primeiro lugar [...] tem que trazer

alguma experiência, ter passado pela prática com essa clientela que a gente está preparando [...] que são as crianças, os alunos dos anos iniciais, e também os adolescentes [...] isso é muito importante para quem lida com formação de professores (...) é trazer a sua trajetória profissional [...] principalmente, as disciplinas que envolvem as metodologias, as práticas de ensino [...].

2.6 Apreciação da pesquisa - o fortalecimento da universidade e o enfraquecimento da formação

O Bloco Temático 6 se refere às sugestões feitas à *apreciação que os professores faziam sobre o que possivelmente teria faltado levantar no decorrer do questionário e que nas suas opiniões poderia qualificar os encaminhamentos anunciados de pesquisa.*

O movimento que estimulava, também concorria para contribuir com a mudança de foco na formação dos futuros professores. Não sabemos se o índice de docentes com titulação mais alta estava concentrado na graduação ou na pós-graduação.

Pelas análises, é possível afirmarmos que havia uma tendência de que os professores com titulações mais baixas liderassem as atividades desenvolvidas na graduação dos cursos. Na antevisão desta prática, é importante destacarmos a pressão que as políticas públicas, vigentes para o ensino superior, exerciam e ainda exercem sobre a gestão e funcionamento das ações que prioritariamente deveriam ser pedagógicas. O incentivo das políticas públicas para titulações cada vez mais altas dos docentes no ensino superior tem o intuito de, a partir de medidas como essa, colocar a universidade entre as mais bem conceituadas do país. Nesta pressão, que misturava desejo e expectativa de seus participantes, estava também a conquista do respeito ao trabalho oferecido no *ranking* das demais Instituições de Ensino Superior- IES, bem como um maior número de bolsas, verbas para novas pesquisas, entre outras peças constituintes deste imenso domínio, que normalmente mantém em atividade um misto de realização e vaidade, onde ministrar aula em nível de graduação poderia ser revertido, sem prejuízo, por aqueles pares com titulação mais baixa, enquanto providenciavam ações de pesquisa e extensão nas suas áreas de conhecimento.

Num excerto da narrativa de “Ar”, essa constatação fica bastante clara quando diz:

[...] nos é cobrado enquanto política, de Professores universitários, prioridades diferentes da concepção que a gente tem como Professor [...] Em 1º lugar, tem que ter uma titulação máxima: doutorado [...] tenha que mostrar o quê? Produtividade! [...] Trabalho produzido! E nesse trabalho produzido, a quantidade. A publicação. E essa quantidade é que vai mostrar o recurso financeiro que retorna para a própria instituição. [...] Claro que se tem trabalhos muito relevantes, mas é tudo [...] muito tímido [...] porque de alguma forma quando a gente faz doutorado, [...] eu não fiz [...] e eu resisto um pouco em fazer [...] porque fazendo doutorado, ficamos muito voltados, e eu vejo isso pela prática da maioria dos meus colegas, [...], o voltar destes professores para o pós-graduação e o deixar a graduação. Então eu questiono: o que é a Universidade? A Universidade que a gente está [...] é para trabalhar com ensino, pesquisa e extensão. [...] na formação. A nossa profissão se faz [...] onde? Na graduação. Então a ênfase tem que ser dada a essa [...].

O processo que ensina é também o processo que se prepara para transformar aquilo que já foi aprendido e neste vai e vem de altos e baixos, os *insight's* acontecem. No entanto, o próprio significado justifica que não podem ser previsíveis.

As medidas que pareciam *fortalecer a Universidade e enfraquecer a formação* passavam por estes entendimentos. Contudo, era preciso reconhecer o valor que tem o tempo na transformação de todos estes elementos que direcionaram a formação, seja ela inicial e também continuada.

3. Tecendo a partir de fios ainda soltos

Nos excertos retirados das narrativas dos professores entrevistados, foi possível reunir impressões latentes de suas trajetórias e de suas concepções a respeito de si mesmos, desenvolvidas ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Na exposição destes, procuramos articular o que predominou sobre como se dava este saber fazer docente

que buscava, entre tantos aspectos, aquele que os constituía como um grupo formador inquieto pelo melhor e engajado num objetivo que nos parece extensivo a todos:

Ar: [...] A questão da formação está na cabeça [...] é de tu te desprenderes daquelas certezas que tu tens [...] é sentar junto com teu colega, não ter vergonha de mostrar o que tu fazes [...] ouvir [...]. Porque o que a gente percebe [...] ouvindo os alunos? [...], pra quê que existe um Projeto Político Pedagógico - PPP, uma Matriz [...]. É pra que tu saibas mais ou menos o que está sendo trabalhado [...]. professores de um mesmo Departamento não sabem o que o outro trabalha [...].

Luz: [...] E eu me cobro sempre é a questão de atualização, de leitura. Na área da educação tem sempre muitas coisas novas, muitas discussões novas, teorias enfim, pesquisas... é uma demanda grande e que nem sempre a gente dá conta. Estou sempre me cobrando [...] dedico meus horários de lazer. Meus horários de lazer se transformam em estudar [...].

Terra: [...] Quais são as relações que a Educação Musical mantém com a construção do conhecimento matemático?...Construção da linguagem? Com a questão da elaboração das grafias pra uma coisa e pra outra... como é que elas se juntam?As respostas [...] em que medida são repassadas essas respostas pra língua portuguesa, para língua matemática, no campo dos sociais.? [...].

Sol: [...] Eu acho que a medida que o Curso vai avançando a gente vai procurando, [...] aperfeiçoar e procurando sanar essas dificuldades todas que vêm sendo encontradas. Não é fácil, porque [...] temos problemas de choque de horários [...] estamos atendendo em duas Matrizes, este é o grande problema para mim ainda. Nós estamos, às vezes no mesmo momento, em duas situações diferentes, atendendo duas turmas diferentes, atendendo uma PED e uma disciplina lá num outro andar e então a gente corre entre as duas, entre os dois encontros, mas à medida que essas turmas forem se extinguindo eu acho que vai ficar bem mais fácil.

Vento: [...] Então [...] trabalho nos dois cursos. Quando eu voltei, estava sendo implementada a matriz nova no curso de Pedagogia, inclusive acompanhei, trabalhei com a coordenadora do curso um pouco, em época de férias, estava começando o primeiro semestre no currículo novo[...] ajudei em algumas coisas e acabei conhecendo um pouco do curso que já tinha sido trabalhado na outra Matriz. [...] o Curso de Pedagogia é o curso que eu não tenho nenhum problema [...] já trabalhei com a Educação Física, agora esse semestre estou trabalhando com a Matemática. E Pedagogia é o curso que eu mais gosto de trabalhar, [...] trabalhei com Educação Infantil e Anos Iniciais, esse semestre inclusive estou trabalhando com Anos Iniciais e está muito legal [...].

Água: [...] No Curso de Pedagogia, meu Departamento, vai atuar nos dois primeiros semestres [...] - Os alunos chegando [...] Nós [...] não acompanhamos mais essa turma [...] Eu, enquanto Professora do meu Departamento [...] vejo que [...] perdemos o bonde da história, ou da formação [...] Eu não converso com quem vai lá trabalhar no estágio com elas. [...] e, nesse sentido da gente articular...eu vejo que não há. O que eu penso que talvez, quem deva ter trabalhado na organização dessa Nova Matriz pensou em introduzir a PED, esse eixo articulador de trazer um trabalho mais integrado, entre os Professores que estão em cada semestre, talvez seja isso. Articular uma disciplina ou trazer um eixo que vai ser responsável por nos unir de alguma forma [...].

Os diferentes elementos que, ao longo das análises foram aqui descritos, explicitam de forma pontual o grau de importância que é atribuído à necessidade de formação permanente do professor, sinalizada através das narrativas que cruzaram a apresentação. É a partir destas, que podemos afirmar que a necessidade do que precisam desenvolver com os alunos é um mobilizador das buscas desta autoformação pessoal e profissional.

A direção, a intensidade e a frequência destas buscas são mediadas pelas interações entre os que formam, reconstruem a própria formação docente e contribuem no processo formativo daqueles que se propõem a serem futuros professores.

A concepção de que os saberes docentes precisam estar fundados nas relações que se dão entre a teoria e a prática, num processo contínuo de compartilhar os saberes da área e da profissão, fica explicitado, bem como as situações que são criadas para dar conta de uma também contínua e renovada demanda no nível de ensino para o qual se dedicam a formar.

Com isso podemos afirmar que para os professores dos Cursos de Pedagogia do CE da UFSM, a Trajetória pessoal e profissional é permeável a todos estes fatores.

A questão valorativa da professoralidade passa a representar um fator que problematiza a própria docência, incluindo, neste aspecto, todos aqueles que se referem ao aprender, ao ensinar, ao construir-se professor, ao manter sempre à tona o sentido de inacabamento, bem como as incertezas sobre quais os aspectos procedimentais e atitudinais se fundamentam.

Ao assumirem, sem culpas, os inúmeros “não sei”, estes prestam-se ao papel de incentivos para que se dediquem e, com isso avancem, cada vez mais, tanto no campo do saber teórico como no campo do saber que interpreta e lida com a prática que precisa ser reflexiva.

Cinco dos sete sujeitos participantes da dimensão qualitativa da pesquisa revelaram que ser professor é uma representação profissional por eles vivenciada desde a infância. Os professores compartilham, reivindicam a plasticidade do tempo e exigem de si cada vez mais.

Encruzilhadas dos caminhos de formação que mudam, fortalecem, relativizam e nos apresentam olhares singulares em direções que formam muito mais do que profissionais preparados. São profissionais capazes de pensarem a própria docência como uma construção de saberes compartilhados de um fazer docente possível na impossibilidade.

Num curso que forma futuros professores, com o foco na educação básica, é do conhecimento dos docentes que promovem institucionalmente tal formação que, lidar com dúvidas e certezas, em si, já é a própria autoformação e para que o façam é preciso que tenham um lastro teórico consistente que dê conta das encruzilhadas e desestabilize o que constitui as chamadas armadilhas deste caminho, naturalmente cheio de obstáculos, contudo, muito mais de realizações.

Referências

BOLZAN, D.P.V. *Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ISAIA, S. O Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. O Professor Universitário no Contexto de Suas Trajetórias Como pessoa e como Profissional. In: MOROSINI, M. (Org). *Professor do Ensino Superior*. Identidade, Docência e Formação. Brasília: Plano, 2000.

MIZUKAMI, M.G. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A.M.; _____. (Org.). *Formação de Professores-Práticas Pedagógicas e Escola*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a Profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Vidas de Professores*. 2.ed. Porto: Porto, 2000.

Recebido em: 10/03/2011

Aprovado em: 26/07/2011