

## ARTIGOS

## A formação no ensino superior: quais trajetórias de formação têm os professores que formam professores para a escola básica?

Rejane Cavalheiro  
Sílvia Aguiar Isaia  
Doris Pires Vargas Bolzan

**RESUMO**

A pesquisa na qual o presente artigo se fundamenta insere-se na Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do PPGE/UFSM e volta-se para o estudo das Trajetórias de Formação dos Professores que atuam nos cursos de Pedagogia da UFSM. Seu objetivo é investigar a trajetória de formação que esses sujeitos vêm construindo e qual a repercussão da mesma na formação de futuros professores de educação infantil e anos iniciais. Os docentes participantes, a partir de suas trajetórias formativas, indicam a necessidade do saber lidar com as incertezas inerentes à docência, alicerçados em um lastro teórico-prático que lhes permita dar conta das encruzilhadas desse caminho pontilhado de obstáculos, mas, contudo, prenhe de realizações.

**PALAVRAS-CHAVE:** trajetórias de formação de professores; docência superior; concepções de formação.

## APRESENTAÇÃO

As análises presentes neste artigo se referem aos achados de pesquisa aplicada na Universidade Federal de Santa Maria, mais especificamente junto aos professores que atuam nos cursos de Pedagogia – anos iniciais e educação infantil, concluída em outubro de 2006. As abordagens de análise estão organizadas em seis blocos, cada um deles com um eixo norteador que dá a direção desejada para investigação conforme quadro a seguir.

BLOCO	TEMA
<b>Bloco 1 Eixo Norteador</b>	<b>Identificação pessoal</b> A influência da família na escolha da profissão de professor(a) e o modelo de escola presente nos diferentes cotidianos dos formadores
<b>Bloco 2 Eixo Norteador</b>	<b>Posição profissional na UFSM</b> Tramas que tecem o caminho da profissão
<b>Bloco 3 Eixo Norteador</b>	<b>Atuação nos cursos de Pedagogia</b> Armadilhas da formação
<b>Bloco 4 Eixo Norteador</b>	<b>Experiência na educação básica</b> Visão circular do tempo e as certezas da formação: não há mudança de fora para dentro
<b>Bloco 5 Eixo Norteador</b>	<b>Apreciação da formação</b> O medo dos professores e uma relação com o possível: o surgimento de novas matrizes curriculares
<b>Bloco 6 Eixo Norteador</b>	<b>Apreciação da pesquisa</b> Fortalecimento da universidade e enfraquecimento da formação

Os blocos costuram teoricamente as três questões de pesquisa que, em primeiro lugar, buscam responder às possíveis origens nas escolhas futuras de profissão. Em segundo, se propõem a investigar qual a concepção que os professores têm desenvolvido do que seja formação. E em terceiro, buscam trazer à tona o que pensam esses docentes que atuam nos cursos de formação sobre ser imprescindível estarem incluídos em suas trajetórias para que formem professores para atuar na escola básica.

São essas as três dimensões conceituais que dialogam com a realidade expressa nas narrativas dos entrevistados que tecem em uma mesma trama as vozes dos professores, dos autores escolhidos para referência teórica, entre eles a orientadora e coorientadora, e da autora da pesquisa.

### Pontes de significado nas diferentes trajetórias

Do cruzamento dos dados obtidos nas duas fases da pesquisa, de onde emergiram os blocos temáticos e eixos norteadores compondo a ambiência na qual se situa toda a análise que discute os resultados do entrelaçamento das narrativas, foram organizados os **eixos norteadores** que contextualizam os **blocos temáticos**, transversalizando a análise de conteúdo nos seus aspectos qualitativos, como discorreremos a seguir.

**BLOCO TEMÁTICO 1 - Identificação pessoal. Eixo norteador: A influência da família na escolha da profissão de professor(a) e o modelo de escola presente nos diferentes cotidianos dos formadores.**

O Centro de Educação (CE) é um espaço de formação predominantemente constituído por docentes que têm 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.

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 consequente reflexo de mudança.

No viés de análise especificada, assinalamos uma 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 escolares, sejam eles de ensino superior ou anterior a esse nível de ensino, seria impossível desconsiderar o aspecto da presença feminina em massa.

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 de a escola ter sido concebida como o espaço do 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 não somente de escola básica. No ensino superior, especificamente nesse ambiente de formação, a prevalência feminina sobre a masculina não acontece de outro modo.

Os dados também apontam um expressivo índice de 25% de professores com formação inicial em cursos diversos que não apontam a Pedagogia como um deles. São eles: Medicina, Medicina Veterinária, Música, Educação Especial, Engenharia Florestal, História, Geografia e Artes Visuais.

Um leque tão diversificado de escolhas profissionais, ao mesmo tempo que apresenta ênfases diferenciadas de formação, une-se na busca de ações que, obviamente, nem sempre são conjuntas, no entanto, são formadoras de pedagogos com um diferencial que, possivelmente, os qualifique tanto nos aprofundamentos teóricos quanto em suas práticas futuras, também pelos diferentes ângulos por onde passam as análises desses professores formadores. A diversidade das formações pode enriquecer 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, essa constatação também pode se dar ao contrário.

A diversidade nas ênfases de formação dos professores, hoje formadores de pedagogos, pode concorrer para uma pulverização de aspectos com ênfases, durante o tempo de curso, que não são consideradas imprescindíveis na formação daqueles que, especificamente, estão sendo preparados para atuarem em universos de educação infantil, anos iniciais e, opcionalmente, também com matérias pedagógicas em nível de ensino médio, nos cursos normais ou de magistério.

Sobre o ensinar e o aprender a ser professor, Bolzan (2002) afirma: "(...) 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).

Considerando que, paralelamente à constatação anteriormente apresentada, 41,7% dos docentes que atuam nos cursos de Pedagogia da UFSM são pedagogos, procuramos saber se essa constatação no cotidiano de um curso de formação de pedagogos representa um diferencial por conter aspectos que podem ser considerados como imprescindíveis, independentemente de esses formadores terem ou não alguma trajetória construída diretamente com os sujeitos para os quais formam os futuros professores. No caso de esse aspecto não representar um ponto relevante, quais seriam os aspectos que representariam?

## **BLOCO TEMÁTICO 2 - Posição profissional na UFSM. Eixo norteador: Tramas que tecem o caminho da profissão.**

A análise quantitativa dos dados obtidos na questão tempo, que envolve o tempo de serviço, o de regime de trabalho, o da progressão funcional e o da carga horária efetivamente lecionada na semana, influi e também é influenciada pelo número de disciplinas que os professores lecionam, pela titulação de maior nível obtida, entre outros fatores relacionados. Tecer essa identidade profissional/pessoal ao tentar estabelecer um perfil institucional para ter visibilidade de quem são os docentes que o constituem encontra o que Nóvoa (2000) define como: "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" (p. 139).

Nessas ambigüidades estão contidas as crises geracionais das quais nos fala Isaia (2000, 2003, 2006), que perpassam o desenvolvimento dos construtos mentais transformados pelo exercício de permanente reconstrução dos conhecimentos compartilhados dos quais nos fala Bolzan (2002) Isaia e Bolzan (2006).

Talvez para dar conta dessas, entre outras questões semelhantes, tenham sido acrescentados às matrizes curriculares os espaços conhecidos como PEDs.

Todos os sujeitos participantes que apontam a inclusão das PEDs na matriz curricular o fazem com o entendimento de que elas representam eixos articuladores dos diferentes saberes, objetos das disciplinas, no intuito de, prioritariamente, ser uma tentativa conjunta de provocação da tão necessária interdisciplinaridade.

**BLOCOTEMÁTICO 3 - Atuação nos cursos de Pedagogia. Eixo norteador: Encruzilhadas da formação.**

O bloco temático 3 apresenta os dados que revelam aspectos, entre outros, quanto à incidência de atuação dos professores nas duas formações da Pedagogia, bem como a quantidade de disciplinas com as quais trabalham nos cursos. O conjunto desses dados é constitutivo do perfil institucional específico de atuação dos professores na Pedagogia, e a análise deles revela o quão festo podem ser as armadilhas encontradas nas encruzilhadas desses caminhos formadores.

Numa incidência de 58,3% do total de professores da Pedagogia atuando diretamente em atividades de graduação, estes estão diluídos no percentual de titulação geral sobre a qual não sabemos se a maior parte dos professores formadores são os que possuem os mais altos níveis de titulação ou se a ênfase de professores com titulação mais alta está, predominantemente, nos que atuam concomitantemente nos níveis de graduação e pós-graduação.

Alguns dos entrevistados revelam que não ter tido uma formação inicial que os preparasse para atuar como professores num curso que forma futuros professores e, ainda assim, terem que dar conta disso pode ser, de alguma maneira, revertido pelo planejamento reflexivo compartilhado entre outras formas de dividir o fazer pedagógico, desde que as escutas nesses espaços e fora deles se mantenham sensíveis. A falta de alguma tentativa nessa direção é que pode pôr em risco a possível abrangência mais significativa e isso, sim, é capaz de comprometer o trabalho da formação que precisa ser continuada.

**BLOCO TEMÁTICO 4 - Experiência na educação básica. Eixo norteador: Visão circular do tempo e as certezas da formação: não há mudança de fora para dentro.**

O bloco temático 4 apresenta os dados que o eixo norteador denominado “Visão circular do tempo e as certezas da formação: não há mudança de fora para dentro” reúne, considerando que a análise revela aspectos relativos à experiência que os professores tenham tido em níveis de ensino em períodos anteriores à entrada como professores no ensino superior.

A intenção de pontuar o tempo de atuação em cada um dos níveis de ensino e para os quais os professores precisam formar é que, sem centrar a formação do professor, essencialmente, nos saberes da prática, e também não deixar de considerá-la como uma parte importante do construto mental docente que ao atuar diretamente com o nível superior desenvolve saberes teóricos e práticos, não somente exercita a projeção de um fazer firmado somente sob uma competência teórica, mas (re)elabora este saber com aprofundamento teórico tendo, como suportes de significação, as interações vividas.

Esses saberes que são docentes não estão 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 comunicarmos nessa contínua transformação pessoal e profissional.

Por conseguinte, podemos afirmar que, sendo a grande maioria dos professores que atuam nos cursos de formação de docentes pesquisadores, também podemos, igualmente, afirmar que pesquisadores-professores

estão formando pesquisadores-professores. Portanto, é possível dizermos que, com base nos dados coletados, os docentes dos cursos de Pedagogia da UFSM não têm a apropriação dos saberes da experiência nos referidos níveis que são parte importante e construtora do processo docente para o qual profissionalmente formam. Este é um perfil casual ou reflete uma realidade dos cursos de formação do ensino superior no Brasil?

O professor em si é um sujeito pesquisador e, no entrecruzamento das análises, constatamos a predominância da formação que tende a estar desenvolvendo um novo perfil que se anuncia: o de pesquisador-professor, em razão do perfil da trajetória de formação dos professores que atuam nesses cursos. Assim sendo, toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas ideias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação. Há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos. Dessa forma, interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores.

Ressaltamos o significado que tem a formação continuada e a abertura ao novo que nos constituem como sujeitos em processo de transformação pessoal e profissional. Essa análise parte do revelado na narrativa dos participantes, como a que segue: "(...) essa compreensão (...) tem que partir do Professor: que tu não vais sair um especialista em Políticas, em Metodologia, em Fundamentos... Tu tens é que saber onde buscar! (...). (Ar)

**BLOCO TEMÁTICO 5 - Apreciação da formação. Eixo norteador: Os medos dos professores e uma relação com o possível: o surgimento de novas matrizes curriculares.**

Procuramos interpretar se, na opinião dos docentes, os cursos estão voltados para a formação dos futuros professores, bem como se constituem os níveis de satisfação dos professores como docentes dos cursos de Pedagogia. Essas interpretações se dão a partir das narrativas colhidas com os participantes que apresentam suas próprias análises sobre o tema, demonstrando suas inquietações e possíveis alternativas de transformação.

As respostas divididas em dois subeixos temáticos indicam pontos que, na opinião deles, deveriam ser os de maior ênfase na formação dos alunos, bem como os requisitos que consideram imprescindíveis para que o professor atue na Pedagogia.

Constatamos que o percentual de 62,5% que considera que os cursos oferecem, em parte, subsídios para uma formação docente encontra-se refletido nas narrativas dos sujeitos que revelam o que pensam sobre a formação, como "Rocha":

Acho que a gente vai continuar a reformular eternamente as matrizes curriculares de cursos, seja de graduação ou de mestrado. (...) A pressão dos "ismos" 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. Vejo que infelizmente a nossa

academia está até certo ponto, doente. 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 idéias, 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 o fato de Rocha afirmar que a discussão do óbvio toma as reuniões se dê em razão das diferenças interpretativas em direções que nem sempre são as mesmas, acrescido de um desejo de avanço em questões que, dependendo da disciplina trabalhada, possam revelar maior visibilidade. Logo, algumas questões se repetem em diferentes direções, enquanto outras conseguem ser resolvidas com maior propriedade porque são pontuais a situações também pontuais.

Consideremos também outro ponto trazido por Rocha, que é a constância de propostas de mudança nas matrizes curriculares dos cursos. Tal evidência também pode ser uma das causas responsáveis pelo alto índice de 62,5% dos professores que apontam que os cursos, em parte, estão voltados para a formação docente de futuros professores com os quais contribuem para formar. O processo de formar que não encontra espaço para discutir que formação é essa pode abrir um enorme vazio de significação sobre o que não compartilha e, com isso, sem se dar conta, gerar um sentimento de não estar engajado, considerando que, por não saber o que o colega formador faz em aula com os alunos que também são os seus, aumentam as dúvidas do que pensam ser essencial na formação e que sozinhos não conseguem suprir e, a partir disso, faz-se a afirmação que eleva esse percentual ao nível apresentado. Esse sentimento talvez resulte da dúvida sobre o alcance do fazer do outro. A carência de interação pode causar também a falta de parâmetro que funciona como uma sinalização niveladora de possíveis aprofundamentos a serem estimulados. Sem saber se a ação pedagógica tem algo que, de alguma forma, complete o que nem mesmo o próprio professor identifica como elemento faltante na sua ação docente, recolhe-se e assume-se uma culpa que não lhe pertence. Possivelmente aí esteja a origem do surgimento dessa impressão de estar subsidiando em parte a formação desses futuros professores.

Vemos repetir-se nas narrativas dos docentes a sensação de que algo está faltando. Ao se depararem com as exigências, que nem sempre encontram respaldo diretamente na teoria da prática estudada, esses futuros professores cobram daqueles que lhes são referência uma competência que, naturalmente, ainda não têm, fazendo com que os docentes formadores, querendo suprir as faltas que certamente não demandam em decorrência de suas interações, sintam-se responsáveis e avaliem que a formação oferecida no curso corresponda, parcialmente, ao que esperavam ver demonstrado naqueles que contribuíram para formar. O lugar que, muitas vezes, leva a um percentual que poderíamos chamar de indicador de frustração pode também ser responsável pelos 62,5% apresentados.

Possivelmente seja o legado cultural do magistério que insiste em professar a direção certa das ideias, e que parecia tão distante da academia, o responsável por esse sentimento de não estar suprimindo o conjunto de elementos formadores esperado por tais professores. Essa representação assume competências que não lhes pertence. No esforço de dar conta da herança que, por ser cultural, invade todos os espaços, o docente que atua na formação de futuros professores é partícipe fundamental nesse processo que o



envolve e se faz reproduzir por mais que, reflexivamente, contrarie e invista em ações pedagógicas que atuem na contramão da reprodução de tais mecanismos. Ela é presente no professor, e uma das evidências dessa manifestação está na proposta de surgimento de, até poderíamos dizer, seguidas mudanças nas matrizes curriculares, pois uma nova já se estrutura, apenas três anos após a última.

A formação continuada é 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 é reconhecer que a linha condutora desse processo é tênue e fácil de provocar desequilíbrios nas interações que contribuem para formar, no entanto é, ao mesmo tempo, necessária, vital e transformadora.

Na narrativa de “Vento” podemos ver explicitada a ideia de tal pressuposto: “(...) eu acho que na educação eu me senti à vontade e gostei de trabalhar. (...) a gente tem uma autonomia, (...) Eu sei que eu tenho influência sobre as coisas. Que eu posso interferir nessas coisas e, com isso, as coisas podem mudar e eu posso mudar (...)”

Sobre a formação, apresentamos um outro subeixo que reúne proposições de cunho mais pessoal ao qual denominamos de “o escafandro da docência”

As proposições agrupadas nesse subeixo são: 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, em que só aparecem, não muito visíveis, os olhos de quem está dentro, e uma roupa, 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 no professor, também resultado de um processo cultural, de ter que parecer ser duro, autossuficiente e não raro inatingível. Dentro 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 essa concepção, a mesma continua dizendo *presente* no cotidiano de muitas relações docentes. Contudo, tenhamos a certeza de que também está presente, no interior de cada um de nós, o desejo de lidar com o medo de não conseguir estar em situação de querer aprender e a partir dele interagir com mediações, nossas e dos outros, que nos levam à superação dos medos sentidos. 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, estavam submetidos. Muito mais que as ideias, esses professores não hesitaram falar de seus temores, alegrias, realizações, memórias, planos e frustrações. As proposições manifestas por eles, neste subeixo de análise, sugerem o *mostrar-se* docente.

A outra proposição que se refere ao *estar preparado para dizer “não sei”* exige 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.



O gostar do contato com o outro, ter paciência, ter disponibilidade são relativos ao que postulam os professores sobre estabelecer uma vivência democrática e ética na construção do fazer pedagógico. São proposições que se intercomplementam e reafirmam que aqueles que não gostam do contato com o outro são impacientes e indisponíveis e, dificilmente, conseguem estabelecer a relação democrática de construção a que se referem.

Para “Sol”, esses requisitos imprescindíveis estão necessariamente ligados à trajetória de experiência prática construída pelo docente, especialmente pelo entendimento de que não há como ensinar o que não se tem construído, presente somente no aspecto teórico.

(...) 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 e não ficar só concordando (...) principalmente, as disciplinas que envolvem as metodologias, as práticas de ensino... (...)

**BLOCO TEMÁTICO 6 - Apreciação da pesquisa. Eixo norteador: O fortalecimento da universidade e o enfraquecimento da formação.**

Todo esse movimento que estimula também concorre para a mudança de foco na formação dos futuros professores. Não sabemos se o maior índice de docentes com titulação mais alta está concentrado na graduação ou na pós-graduação. Pelas análises, podemos afirmar que há uma tendência de que os professores com titulações mais baixas liderem as atividades que são desenvolvidas na graduação, no entanto destacamos que o estímulo ao alcance de titulações cada vez mais altas para que a universidade esteja colocada entre as mais bem conceituadas do país e, com isso, conquiste o respeito ao trabalho oferecido, bem como um maior número de bolsas, verbas para novas pesquisas entre outros, estimula também seus docentes a optarem por atuar fora da graduação, no intuito de aproveitarem o conteúdo de suas pesquisas no entendimento que o retorno de interação seja mais rápido e, dessa maneira, mais aprofundado. Com isso, a escolha pelo nome do eixo norteador como “O fortalecimento da universidade e o enfraquecimento da formação” se justifica pela contrapartida que todo esse estímulo pode provocar como resultado involuntário.

Num trecho 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, ele 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 têm 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 a pós-graduação e o deixar dos professores para 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... (...)

Como fazer para despertar, naquele sobre quem nos debruçamos para ensinar, a atenção àquilo que julgamos ser interessante que saibam no intuito de qualificar suas aprendizagens? O processo que ensina é também o processo que se prepara para transformar aquilo que já foi aprendido e nesse vai e vem de altos e baixos os “insights” acontecem, no entanto o próprio significado justifica que não podem ser previsíveis.

As medidas que parecem fortalecer a universidade e enfraquecer a formação passam por esses entendimentos. Contudo, é preciso reconhecer o valor que tem o tempo na transformação de todos esses elementos que direcionam a formação, seja ela inicial e também continuada.

Um fragmento da narrativa de “Vento” destaca o que pensa sobre o processo da própria formação:

Acho que meu processo de formação, de construção do meu Ser, na verdade, essa busca, essa inquietação, esse não conformismo com as coisas (...) fazem que eu me sinta sempre assim... caminhando. Não estou dizendo que caminho para o lugar certo, mas estou caminhando... não estou parado (risos). Porque não tem como separar esse profissional da pessoa que ela é. (...) E isso para mim, tem a ver com o próprio processo de aprendizado. (...) quando a gente aprende a gente muda. (...)

## REFLEXÕES ATUAIS: TECENDO A PARTIR DE FIOS AINDA SOLTOS

Nos fragmentos retirados das narrativas dos professores entrevistados sobre suas escolhas, impressões latentes de suas trajetórias e suas concepções a respeito de si mesmos desenvolvidas ao longo de suas vidas pessoais-profissionais, podemos constatar o que segue:

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 PPP, uma Matriz... É para 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:

(...) no final de 89 eu tinha acabado de me formar (...) Como eu sempre busquei ver a Educação Musical dentro da Pedagogia, não apenas pela visão de um bacharel ou pela visão de alguém que vem de uma licenciatura que estudou mais centrado de 5ª a 8ª série ou no Ensino Médio, mas principalmente assim, a Educação Musical vista no processo de desenvolvimento das crianças. Como é que os pensamentos são estruturados? 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.? (...)

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 (...)

Quanto a um curso ou outro... nos anos iniciais e educação infantil, os currículos são diferentes, tem tópicos diferentes, nos próprios programas das disciplinas. Mas não (...) vejo dificuldades de um pra outro, as diferenças são (...) peculiares à modalidade (...) é feita a reforma da matriz curricular, mas a reforma da cabeça do professor é mais difícil de fazer (...)

Rocha:

(...) Preso a essa rotina burocrática, ou essa teia de compromissos, para debater "o óbvio do óbvio", o professor, muitas vezes, vai se distanciando do contato direto com as grandes fontes do pensamento (...) Vejo que, infelizmente, a nossa academia está até certo ponto, doente. (...)

Água:

(...) No Curso de Pedagogia, meu Departamento vai atuar nos dois primeiros semestres. (...)

Os alunos chegando (...) Nós (...) não acompanhamos mais essa turma... É muito complicado esse olhar assim. (...) eu não sei como é que saem essas meninas depois. Inclusive se eu vou olhar no convite de formatura, a turma (...) não é mais a mesma. Me parece que nos perdemos. Eu, enquanto Professora do meu Departamento (...) vejo que (...) perdemos o bonde 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 delas que podemos afirmar que a necessidade do que precisam desenvolver com os alunos é um mobilizador das buscas dessa autoformação pessoal e profissional. A direção, a intensidade e a frequência dessas buscas são mediadas pelas interações entre os que formam, reconstróem 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 na relação que se dá entre a teoria e a prática num processo contínuo de compartilhamento fica explicitada, 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 esses fatores.

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

### **TECENDO FIOS AINDA SOLTOS**

Cinco dos sete sujeitos participantes da dimensão qualitativa da pesquisa, logo, bem mais do que a metade dos docentes entrevistados revelou 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 pseudopreparados, mas 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 desse caminho, naturalmente cheio de obstáculos, contudo, muito mais de realizações.

**REFERÊNCIAS**

ABRAHAM, A. (Org.). *El enseñante es También una Persona*. Barcelona: Gedisa, 1986.

ABRAHAM, A. *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1987.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 99-122.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BEHRES, Marilda Aparecida. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som, um manual prático*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9.394/96.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT de formação dos professores que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, set.-dez. 2001.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CAVACO, M. H. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

COOK, T. D.; REICHARDT, Ch. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Facultad de Filosofia y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1986.

DEMO, Pedro. Formação permanente de formadores – educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. (Org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados/NUPES, 1996.

ESCOTET, M. A. *Universidad y Devenir*. Buenos Aires: Lugar Editorial, [s.d.].

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Adaptado de acordo com a Lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, D.O. 30/04/2001, p. 21.

ESTRELA, Maria Tereza. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Desenvolvimento profissional de professores*. São Paulo: Atlas, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia Margarida dos Anjos...[et.al.]. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Ijuí, 1998.

HAYMAN, John L. *Investigación y educación*. Ed. Paidós Ibérica, S. A.; Barcelona, 1991.

HUBERMAN, Michel. *Os ciclos de vida pessoal e profissional*. [s.d.].

ISAIA, Silvia. 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.

ISAIA, Silvia. O professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a.

ISAIA, Silvia. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003b.

ISAIA, Silvia. Palestra "Desafios para a Docência Superior". In: SIMPÓSIO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, INEP, 2006. *Anais...*

ISAIA, Silvia; **BOLZAN, Doris**. Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas. 2006. In: Oswaldo Alonso Rays. (Org.). *Educação matemática e física: subsídios para a prática pedagógica*. 01 ed. Santa Maria: Editora Unifra, 2006, v. 01, p. 69-86.

ISAIA, Silvia; CUNHA, M. I. (Coord.). Formação docente e educação superior. In: MOROSINI, M. (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, Brasília: INEP, 2006. v. II: Glossário.

IRION, Plauta Carolina. *Cronologia do processo de instalação dos cursos de graduação na Universidade Federal de Santa Maria*. UFSM, 1960-1985. Santa Maria: UFSM, 1986.

LAROSA, J. et al. *Dejáme que te cuente. Ensaíos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.). *Universidade futurante*. Campinas: Papirus, 1997.

- LEVINSON, D. Hacia una concepción del curso de la vida adulta. In: LOUREIRO, C. *A docência como profissão*. Portugal: ASA, 2002.
- LUDKE, M. André; DALMAZO, M. E. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *Formação de professores: presente, passado e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCELO, Carlos. *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1989.
- MARCELO, Carlos. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1999.
- MARCELO, Carlos. (Org.). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU, 1995.
- MASETTO, Marcos. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 2000.
- MIZUKAMI, M. G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. (Org.). *Formação de professores – práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- MIZUKAMI, M. G. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MIZUKAMI, M. G. *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- MIZUKAMI, M. G.; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). *Formação de professores. Tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- MORAES, Roque. Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. In: GRILLO, M.; MEDEIROS, M. (Org.). *A construção do conhecimento e sua mediação metodológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 111-129.
- NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- NÓVOA, António. *Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- NÓVOA, António (Org.). *Organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Valeska F. Verbete: Professoralidade. In: MOROSINI, M. (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 383.



ORTEGA Y GASSET, J. *Obras completas*. 7. ed. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970. v. 5.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Pedagogia*. CE/ UFSM.

VAZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WITTROCK, Merlin C. *La Investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica S. A., 1986.

ZABALZA, M. *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.