DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

Amilton Sangoi Antunes – Acadêmico Curso de Arquitetura e Urbanismo/ULBRA - Autor
Helenise Sangoi Antunes - Profª. Drª. PPGE/UFSM - Orientadora
Graziela Franceschet Farias – Mestranda PPGE/UFSM – Co-autora
Marcos Alberto Oss Vaghetti – Prof. Dr. Curso de Arquitetura e Urbanismo/ULBRA – Co-autor

Esta pesquisa foi elaborada a partir de uma abordagem qualitativa fundamentada nos estudos de Fazenda (1995), utilizando-se como instrumentos de coleta de informações, as entrevistas semi-estruturadas e os relatos autobiográficos. O objetivo deste estudo é de relatar a experiência da docência de um Engenheiro Civil que se depara com a sua imersão enquanto professor no Curso de Arquitetura e Urbanismo, bem como, as dificuldades encontradas, por estar segundo Huberman (1992) na fase intitulada: entrada ou tacteamento da profissão.

A entrada na carreira da profissão professor, de um modo geral, segundo o referido autor é marcada por dúvidas e incertezas. No caso da pesquisa realizada, o colaborador encontra-se há 3 (três) anos como professor no Ensino Superior do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/Santa Maria) embora, tenha em torno de 20 (vinte) anos de exercício profissional enquanto Engenheiro Civil.

Por aliar a pesquisa à sua atuação profissional enquanto Engenheiro Civil, este se tornou um dos motivos que o sujeito recebeu o convite para atuar enquanto Professor no Ensino Superior no já referido Curso, para ministrar disciplinas de Cálculo Estrutural, Metodologia Científica e colaborar com a análise estrutural dos trabalhos de conclusão de Curso.

Utilizando as entrevistas semi-estruturadas e os relatos autobiográficos foi possível conhecer as memórias sobre o trajeto profissional e pessoal do colaborador.

> A pesquisa (auto) biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. (...) A

> pesquisa auto (biográfica) embora se utilize de diversas fontes, tais como as narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência (ABRAHÃO, 2004, p.202).

No caso desta pesquisa, percebemos uma singularidade, pois o sujeito/ colaborador já possuí 20 (vinte) anos de exercício profissional enquanto Engenheiro Civil, mas na profissão de professor de Ensino Superior do Curso de Arquitetura e Urbanismo apenas 3 (três) anos de exercício profissional. Neste sentindo, percebemos a necessidade de apresentar a história de vida do sujeito/colaborador, principalmente procurando enfocar o momento em que este demonstra o interesse pelas disciplinas de Matemática e Ciências, ainda no ensino fundamental:

> Foi na 6ª série, que tudo voltou ao "normal", pois já tinha o entrosamento necessário com os colegas e professores, tanto que para minha surpresa, ganhei uma premiação na Feira de Ciências da escola, com o trabalho experimental sobre o "Código Morse" (o código Morse é um sistema de representação de letras, números e sinais de pontuação através de um sinal codificado enviado intermitentemente). O desempenho continuou muito bom na 7ª e 8ª séries, especialmente nas disciplinas de matemática e ciências. (Relato autobiográfico de M.)

Observamos que o gosto e habilidades com as ciências exatas iniciaram ainda nos anos finais do ensino fundamental da educação básica, mas foi justamente no ensino médio, mais especificamente na Escola de 2º Grau Manoel Ribas que as mesmas se consolidaram, principalmente, no ano de 1984, quando foi aprovado no Concurso Vestibular para Engenharia Civil. Ao mesmo tempo, ingressou no Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva (NPOR- Material Bélico) em Santa Maria/RS.

Nesse momento, o colaborador recorda os desafios que teve de enfrentar, pois procurava esmera-se na Graduação em Engenharia Civil e também no Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva (NPOR- Material Bélico). Sendo

assim, obteve o 1º lugar em 1985 no Curso. No entanto não deu continuidade a sua carreira militar, pois naquele ano não abriram vagas nos quartéis, ano em que poderia assumir como 2º tenente. Contudo, dedica-se integralmente ao Curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Santa Maria.

Outro elemento importante nesta análise é que M., em virtude da sua condição financeira, trabalhava em um Escritório de Engenharia Civil, estágio este que realizava concomitantemente a graduação. Acreditamos que este seja um fator importante no sentido de que o sujeito da pesquisa podia aliar os conteúdos teóricos do curso com a prática no escritório de engenharia, qualificando ainda mais os seus caminhos acadêmicos, conforme relata:

> Todas essas circunstâncias na minha vida foram ótimas para meu crescimento intelectual e vivencial, pois presenciei todo tipo de situação que envolve um futuro profissional engenheiro, especialmente o relacionamento humano desde o simples operário até o mais graduado profissional engenheiro. Por isso não me arrependo nenhum pouco por ter prorrogado a minha formatura para mais 4 anos do tempo normal, pois graças a Deus, consegui contornar todos os obstáculos e adquirir resiliência enquanto pessoa,tornado muito forte meu objetivo de vida. (Relatos autobiográficos de M.).

Observamos, que no momento da Colação de Grau no ano de 1992, o colaborador R., depara-se com um novo desafio, onde iria atuar como Engenheiro Projetista e como Calculista Estrutural. Novamente, concomitante ao exercício profissional, no ano de 1996, foi aprovado no Mestrado em Engenharia Civil na UFSM, na área de Patologias da Construção, o qual conclui em 1999. Mas o que o Mestrado significou para M. no tocante ao exercício profissional:

> (...) constatei que esse curso impulsionou minha carreira para um nível muito científico (teórico-experimental), onde percebi que minha atuação no escritório passou a ter um envolvimento muito produtivo no sentido intelectual, o que antes do curso de Mestrado era uma simples visão técnica de questões da engenharia, passou a ser uma visão "refinada", com embasamento teórico e justificativas mais

> coerentes com o problema a ser enfrentado. (Relato autobiográfico de R.).

Notamos também, em seu relato autobiográfico, o ingresso no ano de 2000, no Curso de Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde o sujeito pôde dar continuidade ao seu estudo de Mestrado por mais 5 (cinco) anos, conforme escreve:

> Esse trabalho proporcionou para mim um crescimento intelectual muito intenso, me projetando naturalmente para um nível de docência, pois durante o curso de Doutorado que decidi realmente em "ser professor". O conhecimento em pesquisa científica e o despertar para o "ensinar", está muito conectados ns minha visão. Essa vinculação está atrelada ao "conhecer teórico-experimental" com o desejar que outros possam receber ensinamentos acerca desses conhecimentos. (Relatos autobiográficos de M.).

Percebemos que ao longo do seu exercício profissional enquanto Engenheiro Civil, o seu desejo em poder socializar o conhecimento com os outros foi sendo fortalecido na proporção de ser professor. É nesse dualismo criativo e reflexivo, que a história de vida do sujeito/colaborador M., vai sendo delineada entre o exercício profissional enquanto engenheiro civil e como professor universitário. Desejo este, que foi concretizado a partir do mês de outubro de 2004, quando foi convidado para atuar como docente no Curso de Arquitetura e Urbanismo da ULBRA/Santa Maria, podendo colocar em prática a sua vivência na área de Estruturas e Cálculo, bem como a sua atuação científica em nível de Doutorado.

Os primeiros anos de docência foi um desafio para M., conforme relata:

> (...) apesar da experiência em Cálculo e Estruturas, os primeiros meses de docência foram de noites mal dormidas, planejando e preparando as aulas, sempre na expectativa de estar frente a frente com o aluno. Como não tinha nada preparado para as aulas, foi o fim do doutorado e logo em seguida o início das aulas, que percebi que o primeiro semestre seria de reconhecimento do ambiente e do tipo do

> aluno de uma Universidade Privada. (Relatos autobiográficos de M.).

Para Huberman (1992) a entrada em serviço, correspondendo aos primeiros anos de ensino, constitui-se numa etapa desafiante do ciclo de vida profissional, uma vez que o profissional encontra-se no início de sua carreira profissional, marcada por incertezas sobre a forma mais adequada de ensinar. Porém, segundo o autor (op. cit, p.39),

> Em contrapartida, o aspecto da "descoberta" traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita freqüência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro.

O processo inicial de incertezas só é vencido em virtude da exaltação, de estar colocando em prática o que foi estudado durante o curso de formação. É a relação teoria-prática que está sendo vivida diariamente, a possibilidade de "tornar-se professor", responsabilizar-se por "sua" turma de alunos e ensinar os conteúdos julgados necessários para o processo de crescimento dos alunos. Esses fatores, aliados ao desejo de ensinar, auxiliam o professor a vencer os inúmeros obstáculos do início da carreira. Conforme relata M.:

> Também foi um desafio para eu ministrar o conteúdo de cálculo estrutural, pois a disciplina exige boa formação de matemática e raciocínio lógico. Então, além de saber e conhecer o conteúdo profundamente, o professo de cálculo estrutural tem que possuir um jogo de cintura para tornar as aulas atrativas e interessantes para o arquiteto. Tive que me cercar de livros que me ajudassem na didática de

> ensinar "cálculo estrutural" para arquitetos. (Relatos autobiográficos de M.).

Angústias e incertezas somente são trabalhadas com o passar do tempo na profissão e também em função da confiança conquistada pelo respeito demonstrado pelo grupo de colegas na escola, por alunos e comunidade escolar como um todo. E foi justamente num ambiente de trabalho acolhedor, desenvolvendo um trabalho dinâmico e de respeito pelos outros e pela equipe de gestores da ULBRA/SM, coordenação pedagógica, coordenação do Curso, colegas, funcionários e alunos, que se constituíram elementos que auxiliaram no seu exercício docente no Magistério do Ensino Superior.

Destacamos também a capacidade que M. teve de unir os conhecimentos da Engenharia Civil, aos da Arquitetura e Didática, no sentido de buscar construir uma prática reflexiva, criativa, dinâmica, em que seus alunos realmente pudessem aprender. Acreditamos que seja esta vontade de superação interior aliada ao desejo de ensinar que determinam a M. a força e a coragem em superar os desafios que os 3 (três) primeiros anos de exercício profissional apresentam:

> Ao mesmo tempo, o meu contato com a educação, especialmente nos últimos 10 anos, foi fundamental para que eu tivesse uma aproximação com a docência de uma forma madura, pois lendo a literatura da área, participando de eventos, palestras, indo nas escolas, além das trocas de conhecimentos com profissionais da educação na qual admiro muito foram fundamentais para buscar alternativas teórico-metodológicas para ensinar melhor. Para ser um ser humano e um professor comprometido com o processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos. (Relatos autobiográficos de M.).

Consideramos também a análise de trajetórias docentes, pois são vários os fatores que influenciam o exercício profissional: os aspectos pessoais e profissionais. Mas pensamos que seja justamente esse equilíbrio de fatores que auxiliaram e auxiliam na relação ensino-aprendizagem-conhecimento na análise

que estamos realizando. Contudo, M. ainda continua exercendo sua profissão de Engenheiro Civil, no sentido de prestar consultorias para a área de Patologias Estruturais. Experiências estas que leva para o interior da sala de aula e faz com que os alunos percebam as relações entre teoria-prática desde os primeiros momentos da formação inicial como profissionais da Arquitetura.

O envolvimento com o Curso de Arquitetura e Urbanismo, a sua formação científica e profissional e suas características pessoais e profissionais, determinaram também a criação de um Grupo de Pesquisa, coordenado por M., no Curso. Este grupo tem sido mais um espaço formativo, onde os alunos têm a possibilidade de vivenciar e compartilhar com as experiências de M.

Notamos a alegria de M. e o prazer que possui em planejar as aulas, corrigir trabalhos, orientar seus alunos e se relacionar com a comunidade docente e discente. Características de harmonia entre o eu pessoal e o profissional, demonstram o bem-estar docente, os quais acreditamos que perduraram ao longo do seu ciclo de vida pessoal e profissional.

Após vencer os desafios da fase de entrada na carreira, o sujeito vive a fase da estabilização, situada entre os 4 (quatro) e 6 (seis) anos de exercício docente, considerada por Huberman (op.cit, p.39) como o "estágio do comprometimento definitivo" ou da "estabilização" e da "tomada de responsabilidades".

Essa fase corresponde ao momento em que o professor compromete-se definitivamente com a profissão, tanto administrativa como subjetivamente. Conforme aponta Huberman (1992, p.40), "num dado momento, as pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas ainda assim, por um período de 8 (oito) a 10 (dez) anos no mínimo".

É importante lembrar que na pesquisa de Huberman (1992), a expressão "estabilização", significa um sentimento de competência pedagógica, afirmação e segurança enquanto docente. Este já possui um repertório de condutas e uma segurança significativa no processo ensino-aprendizagem. Pode também ser considerado um momento de confirmação de um conjunto de habilidades significativas em relação à prática pedagógica.

O professor sente-se competente naquilo que realiza, não mais se preocupando tanto consigo mesmo como ocorria na fase anterior. Concentra-se

nos objetivos didáticos que precisa alcançar, o que faz com que se sinta confiante e confortável na profissão escolhida, não se culpando constantemente pelo fracasso da turma, mas sabendo relativizar o insucesso da sua prática docente desenvolvida em sala de aula.

De uma situação de insegurança, medo e preocupação extrema consigo mesmo, o professor passa por um período de flexibilidade, prazer, humor e alegria. A presença desses sentimentos justifica-se principalmente porque o docente conseguiu atingir uma etapa da carreira docente que lhe permite sentir-se feliz e autoconfiante com o que está realizando, consolidando uma prática docente coerente com os preceitos nos quais acredita.

Destacamos neste sentido, que em julho de 2008 o sujeito/colaborador M. será o Professor Paraninfo da II Turma do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/Santa Maria). Acreditamos que este reconhecimento público seja decorrente da sua dedicação e da busca constante de seu aprimoramento enquanto pessoa e profissional, pois além de ensinar o conteúdo de suas disciplinas, de estimular para o fortalecimento da criticidade e da reflexão, preocupa-se com o exercício ético e profissional dos seus alunos, para a construção de uma sociedade mais justa, estética e ética.

Como pretendemos não encerrar nesta fase o estudo deste colaborador/sujeito e acompanhá-lo ao longo de seus trajetos profissionais e pessoais, passamos a apresentar as demais fases deste ciclo, que M. ainda irá vivenciar enquanto professor, pois a próxima fase, a fase da "diversificação", estará compreendida entre os 7 (sete) e os 25 (vinte e cinco) anos de exercício docente, constituindo-se num período em que o professor passa a buscar formas alternativas que envolvam o processo ensino-aprendizagem, a avaliação, o planejamento, a interação professor-aluno-comunidade. Enfim, poderá ou não questionar e refletir sobre a prática docente, a qual planeja e desenvolve em sala de aula, bem como sobre todos os elementos que dela fazem parte.

Neste momento, o docente deseja estar distante de todos os procedimentos que o levem a uma postura rígida. Ele quer buscar, questionar e reinventar muitos aspectos de seu cotidiano, apresentando disposição inclusive, para modificar aspectos incoerentes da instituição escolar, em função de que se sente competente e seguro para fazê-lo.

Ao mesmo tempo, não pode ser esquecido que nesta mesma etapa de carreira o professor pode questionar-se a respeito do trabalho desenvolvido. Segundo Huberman (1992, p.42), "Para um perfil-tipo, a leitura linear dos dados sugere que a fase da diversificação dá lugar ao aparecimento de um grande número de casos, ao longo de um período em que as pessoas se põem em questão, sem haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que é que está a ser posto em questão".

Os sintomas mais característicos segundo o autor vão desde uma ligeira sensação de rotina até uma crise existencial que poderá levar ao abandono da carreira. Mesmo estando numa fase de diversificação, que pressupõe modificação, inovação, criatividade, capacidade de aceitar desafios, segurança e capacidade de liderança na carreira docente, este momento pode ocasionar sentimentos de desequilíbrio, desorientação e insegurança que acabam pondo em jogo o prosseguimento da carreira. Quais os fatores que levariam a este desencanto em relação à profissão? Segundo Huberman (1989, p.43), "... para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subseqüente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a crise".

Na investigação realizada por Huberman (1989; 1992), por Isaia (2000) quanto nesta, o professor é visto como "pessoa", significa considerar que ele possui vivências acumuladas que podem inclusive levá-lo a questionar o sentido de sua vida, desde as escolhas mais pessoais, incluindo também a opção pela carreira docente. Muitos desejam abandonar a profissão de professor e, no período que resta de suas vidas, darem início à outra.

A fase seguinte, segundo Huberman (1992), constitui-se no período de "serenidade e distanciamento afetivo", correspondendo à fase entre os 25 (vinte e cinco) e os 35 (trinta e cinco) anos de exercício profissional, quando o professor começa progressivamente a desinvestir-se da profissão, tornando-se mais tolerante e compreensivo em sala de aula. Essas características não devem ser entendidas num sentido depreciativo, porque podem ser posturas interessantes e adequadas para que se estabeleça uma relação de respeito e harmonia entre professor e aluno. O distanciamento na profissão, para

professores que lecionam no caso específico dessa investigação, no ensino fundamental, muitas vezes, ocorre porque o próprio contexto social já prepara o docente para que progressivamente comece a dela desligar-se a fim de poder pensar em outros elementos que também lhe dêem prazer. Conforme Huberman (op. cit, p.45), "com efeito, o distanciamento afetivo entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos pode provir em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes subculturas, entre as quais o diálogo é mais difícil".

As idéias até aqui apresentadas levam a questionar o fato da existência de professores que, apesar de uma idade bastante distinta de seus alunos, conseguem trabalhar muito bem com eles, e não pensam jamais em parar de trabalhar; este é um fato significativo que pretenderemos compreender nesta pesquisa.

Ainda na fase compreendida entre os 25 (vinte e cinco) e os 35 (trinta e cinco) anos de exercício profissional, segundo Huberman (1992), encontra-se a etapa intitulada: "Conservantismo e Lamentações", que se constitui em paralelo à "serenidade, distanciamento/afetivo".

Na etapa "conservantismo e lamentações", segundo o referido autor, os professores que continuam exercendo a profissão começam a reclamar de vários aspectos de ordem material e subjetiva. Não é possível fazer generalizações, pois observo que os professores de ensino fundamental, de um modo geral, os que se encontram na entrada da carreira já apresentam alguns descontentamentos sobre as condições de trabalho. Mas nessa análise, deve ser levado em consideração sobre essa etapa, há existência de vários aspectos nas histórias de vida que irão repercutir na formação destes professores e na construção das significações sobre os processos de tornar-se e sentir-se professor ao longo de uma trajetória de vida.

Outra característica dessa fase apresenta-se como conservadorismo, entendido como sendo a resistência a mudanças. No caso do Magistério, é complexa essa característica, principalmente porque tal atitude oportuniza que haja progressivamente um distanciamento cultural do professor em relação às novas gerações, não só em função da idade cronológica, mas fundamentalmente devido à resistência às mudanças.

Essa fase poderá evoluir para a última, que se constitui, segundo Huberman (1992), no real "desinvestimento", situada entre os 35 (trinta e cinco) a 40 (quarenta) anos de exercício do Magistério, a qual poderá encaminhar-se para a amargura ou serenidade. A primeira manifesta-se quando o professor, ao final do ciclo profissional, não deseja continuar sendo professor porque acumulou muitas mágoas e descontentamentos no decorrer da carreira. O segundo caso manifesta-se em todos aqueles professores que, ao chegar ao final da sua carreira docente, ainda desejam continuar sendo professores.

Os professores que expressam um desinvestimento sereno são aqueles que, ao chegar ao final da carreira, ainda possuem brilho no olhar, entusiasmo em pisar na sala de aula e continuar ensinando. Não se quer com isso afirmar que esses últimos não possuam atitude crítica e autocrítica. Muito pelo contrário, são profissionais que fazem do seu trabalho a continuidade de suas vidas, que tratam com a mesma intensidade as dimensões da vida pessoal e profissional, que possuem vigor e contentamento pelas vitórias dos seus alunos e que ainda se emocionam com o ato de aprender e ensinar.

São bem conhecidas, desde a Educação Infantil até o ensino universitário, as queixas sobre as dificuldades de interação professor-aluno e vice-versa. Muitas vezes o problema reside justamente na tendência ao conservadorismo e na falta de atualização constante do professor, o que leva o aluno a desejar estar em qualquer lugar, menos na sala de aula. Percebemos que o problema não reside na idade cronológica do professor ou do aluno, mas na falta de flexibilidade, compreensão e também de humildade em buscar o conhecimento revelado pela primeira. Muito provavelmente seja justamente a resistência em buscar o novo e a dificuldade em aceitar o outro que acabam acarretando, no final da carreira docente, um "desinvestimento amargo".

O desinvestimento profissional é uma etapa da carreira docente pela qual todos os professores passarão, no entanto a forma como cada um irá percebê-la é um desafio que dependerá das histórias de vida, tanto pessoal como profissional, da forma como se deu a escolha profissional e, também, além desse aspecto, o contexto onde este está atuando como professor.

Compreender os aspectos inerentes à escolha profissional foi significativo sob ponto de vista desta investigação, principalmente porque a forma e os fatores determinantes desta escolha poderiam influenciar no ciclo de vida pessoal

e profissional. Isto porque eles são importantes principalmente ao final do ciclo profissional, quando podem ser encontrados seres humanos frustrados ou não em relação a sua profissão.

Esteve (1999, p.78), em pesquisas realizadas no período compreendendo entre 1982 e 1989, utilizando os arquivos da Inspeção Médica da Delegação de Educação e Ciência em Málaga, sobre o número de professores que apresentam mal-estar em relação a sua profissão. Os fatores apontados pelo autor auxiliam a compreender o quanto é complexa a tarefa de tornar-se e continuar sendo professor. Há casos de professores que deixam de desenvolver sua prática docente com qualidade porque sua personalidade fica afetada, de docentes que acabam por deixar a rotina tomar conta da sua ação pedagógica junto aos alunos; e também há professores que não possuem uma coerência teórico-prática e acabam por não responder às transformações e exigências das novas gerações.

Ainda outra questão a ser considerada relaciona-se aos sucessos alcançados no decorrer da carreira docente uma vez que muitos profissionais acabam muito cedo desinvestindo na profissão, principalmente porque os resultados esperados com a sua ação docente não foram concretizados. A frustração toma mais espaço na vida do professor do que propriamente uma avaliação positiva dos outros ganhos pessoais e até mesmo materiais que foram alcançados neste período. Porém é importante considerar, nesta análise, o que aponta Esteve (1999, p.102), "(...) há também professores felizes e eficientes. Homens e mulheres que se auto-realizam trabalhando no Magistério, que souberam elaborar respostas efetivas e integradas ante o aumento de exigências e a enorme transformação a que se viu submetida a profissão docente".

Nóvoa (1992) menciona que a década de 80 foi responsável pela construção de inúmeras pesquisas preocupadas em colocar no centro dos debates educativos o professor, as vidas de professores, as histórias de vida pessoal e profissional e a percepção do professor como pessoa. Tais estudos têm oportunizado incluir "... processos de reflexão e autoconhecimento que reconstituem os itinerários individuais de desenvolvimento" (CATANI, 1998, p.29).

São estas reconstruções dos itinerários de formação, a partir da aproximação das histórias de vida de professores que poderão permitir perguntar

sobre a relação entre as características de cada etapa profissional e as histórias de vida do professor no decorrer da sua carreira docente. Segundo Nóvoa (1992, p.17), "... a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino".

Muitas das lembranças da forma como o docente era tratado, conforme estudos de Antunes (2000, 2000ª, 2005 e 2005ª) enquanto ainda aluno do Ensino Fundamental, na maioria das vezes, influenciarão na maneira como ele tratará seus alunos. A memória da escola, dos antigos mestres e colegas também é um aspecto definidor no processo contínuo de tornar-se professor. Esses aspectos irão auxiliar no conhecimento e nas características das etapas profissionais vivenciadas ao longo da carreira docente.

A formação dos professores deve levar em consideração o desenvolvimento pessoal. O "professor é a pessoa", e, por essa razão, é preciso investir na identidade pessoal e no saber da experiência vivida. Esta experiência deve vir aliada à produção do saber para o melhor aproveitamento do formador e do formando, já que a formação está intimamente a ela ligada. Conforme comenta Holly (1992, p. 82), "há muitos fatores que influenciam no modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais; isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam".

Nesse sentido, pensar em construir estratégias para o professor que atua no Ensino Fundamental e repensar em serviço as suas práticas educativas proporciona condições para que os professores compreendam os significados em torno da sua escolha profissional, da sua carreira docente, da sua prática pedagógica, da sua formação inicial, da sua formação continuada e da sua existência enquanto ser humano e profissional. Todas as questões então colocadas partiram de um pressuposto: o professor precisa olhar para si mesmo e compreender-se como pessoa com uma história de vida que precisa ser conhecida, que realizou trajetórias singulares na carreira docente, que seus alunos e os seus colegas de profissão também são pessoas com histórias de vida pessoal e profissional que necessitam ser conhecidas.

As respostas a tais estratégias nos autorizam a pensar que tal enfoque deveria ser implementado desde a entrada dos estudantes nos seus cursos de

licenciaturas. Segundo Esteve (1999), deve haver nos currículos a incorporação de abordagens atualizadas e coerentes com os desafios da realidade na qual irão atuar e, por último, uma maior adequação dos conteúdos dessa formação inicial à realidade prática do Magistério, permitindo uma visão mais integral e profunda do contexto que cerca o jovem professor.

Esta perspectiva justifica-se a importância da utilização dos métodos autobiográficos e histórias de vida como uma forma de permitir que o indivíduo e a escola possam conhecer bem mais do que o aspecto funcional e institucional. Assim,

> A perspectiva autobiográfica e as 'histórias de vida' permitem, como metodologia, a re-apropriação da experiência passada, inventariando os próprios saberes e competências, adquiridos ao longo da vida, e a orientação da vida profissional e institucional a partir da assunção das determinantes da sua própria história (pessoal e sócio-histórica) e a sua transformação em projeto existencial inscrito socialmente (BOLÍVAR, 1997, p.87).

Bolívar (1997) aponta ainda que a perspectiva autobiográfica e as histórias de vida permitem ao professor aprender através das experiências vivenciadas, refletindo sobre suas ações e construindo uma forma crítica para evitar erros, sempre considerando que as instituições e organizações, a memória é ao mesmo tempo individual e coletiva.

A memória individual, segundo o autor, refere-se às lembranças e à capacidade de lembrar-se dos sujeitos nela envolvidos, sendo que, muitas vezes, esta memória poderá promover mudanças nas instituições. A memória coletiva é aquela construída socialmente através da interação dos vários sujeitos envolvidos. Mas ambas necessitam uma da outra e interagem dialeticamente entre si, porque, ao mesmo tempo em que a memória individual auxilia na construção da memória coletiva, esta também contribui na construção daquela.

As considerações sobre o papel da memória individual nas instituições remetem para a importância da intervenção do sujeito professor nas instituições escolares, por ser este fator humano decisivo nas mudanças das capacidades

individuais e das mudanças coletivas das organizações escolares e das suas culturas.

Ao contrário de confirmar um modelo de formação de professores que, na maioria das vezes, ainda se encontra centrado na relação passiva entre ensino-aprendizagem, conforme aponta Cunha (1999), a formação de professores proposta por este artigo está orientada pelo pressuposto de que tal formação deveria estar voltada à produção do conhecimento, especialmente no caso da formação profissional inicial.

A formação de professores não é considerada somente como um processo linear de acumulação de conhecimento e sim, como afirma Nóvoa (1992), como um processo de reflexão que o professor faz em relação a sua própria ação e sobre a reconstrução permanente dos processos identitários. Isto significa dizer que os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente. Logo, a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos através do ingresso no Curso de Engenharia Civil, mas também da trajetória de vida e do saber advindo da experiência. Por isso que acreditamos ser a prática docente desenvolvida no Ensino Superior um lugar de produção de conhecimento e de produção de saberes, mesmo quando o professor disto não está consciente. Logo, é necessário instaurar espaços no cotidiano escolar que compreendam o sujeito numa perspectiva global, assumindo a formação como sendo um processo interativo e dinâmico.

Os espaços de formação dentro da escola que defendo constituem-se nas trocas de experiências e de saberes, os quais, segundo Nóvoa (1992, p. 17), constituem-se também "nas opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal".

Acreditamos que o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos professores passa também pela necessidade de produção de saberes e de valores comprometidos com os princípios da ética através do fortalecimento da autonomia nas várias dimensões que fazem parte da existência humana.

Não é possível esquecer que a organização do cotidiano escolar acaba, na maioria das vezes, impedindo a troca de saberes construídos pelo exercício profissional e não incentiva o professor a investir nas experiências significativas nos seus percursos de formação e na sua reflexão teórico-prática. Logo, é importante estabelecer esses processos de produção de saberes para que os professores possam produzir significações instituintes sobre os ciclos de vida pessoal e profissional ao longo de suas carreiras.

É oportuno lembrar que muitas das situações de impotência ou desencanto experimentadas pelo professor em sua fase de "desinvestimento profissional amargo" apontada por Huberman (1992) referem-se ao desgaste que se origina de sua falta de capacidade de dominar as situações e os contextos de intervenção profissional.

Para que o professor consiga restaurar este domínio, acredito que ele precisa refletir sobre suas ações, sobre seu cotidiano escolar, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus colegas e, também, conhecer as significações que os alunos também produzem a respeito do que eles consideram como sendo um bom professor, uma boa aula bem como sobre os processos de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva desses alunos.

Schön (1992), afirma que a prática docente deve envolver o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, o que conduz o professor a repensar sua memória docente, seus percursos de formação e a sua trajetória nos ciclo de vida pessoal e profissional, para que chegue à compreensão de que está produzindo sua vida e sua profissão.

A necessidade de entender a rede de possíveis motivos pessoais e sociais das significações que os professores constroem em relação a sua profissão e que consolidam as suas práticas, dirigiu esta escrita no sentido de re-explorar as trajetórias do sujeito/colaborador, aliando a memória ao papel da reflexão sobre seu fazer docente e sobre as possibilidades de mudanças na compreensão desses fazer e no próprio fazer.

A partir da rememoração da sua trajetória pessoal e profissional foi possível conhecer os significados construídos sobre as suas lembranças de escola, sobre sua escolha profissional, sobre seu exercício profissional e sobre o seu ciclo de vida pessoal e profissional. Partindo das considerações iniciais também destacamos que as memórias são construídas a partir do contexto

pessoal, histórico, cultural, político e econômico na qual o colaborador desta pesquisa está inserido.

Contextualizou-se a escrita desta pesquisa a partir das mudanças constantes que ocorrem na sociedade, para as quais o professor precisa ter atenção e qualificação, podendo assim promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem na vida de cada pessoa, auxiliando e proporcionando ferramentas para se construírem como sujeitos com competências para agir e interagir na sociedade.

Foi nesse sentido, que também foi percebido que o colaborador/sujeito da pesquisa, no seu exercício da sua docência no Ensino Superior está sempre incentivando seus alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo para perceberem as relações que os conhecimentos ensinados possuem com a realidade, as relações da ética no exercício profissional, a busca pelo aprimoramento profissional através da inserção na iniciação científica e as relações interdisciplinares entre a Arquitetura e Urbanismo e a Engenharia Civil.

A partir da aproximação da história de vida deste sujeito/colaborador universitário, foi possível perceber que ele acredita que para que a educação aconteça em toda a sua complexidade é importante que o espaço de sala de aula seja um momento diferenciado e que mantenha viva a curiosidade e o interesse em conhecer. Nesse sentido, observamos na trajetória profissional e pessoal deste professor que ele acredita no rigor científico, na qualificação profissional, não esquecendo efetivamente da história de vida deste aluno.

O comprometimento do sujeito/colaborador com estes aspectos contribui para que ambiente escolar e universitário possa realmente ser significativo e interessante para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Para o colaborador desta pesquisa esse é um dos objetivos que devemos buscar enquanto professores para que o conhecimento possa promover algo marcante na vida das gerações que ingressam anualmente no Ensino Superior

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi et al. Professor Reflexivo In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.) **Imagens de professor –** significações do trabalho docente. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

ANTUNES, Helenise Sangoi et al. **O imaginário do professor em relação a sua profissão.** Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão. ISSN 1517-1353**.** Santa Maria, set.2000a.

_____(Org.). **Práticas Educativas: repensando o cotidiano dos(as) professores(as) em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

_____(Org.). **Trajetória Docente: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005a.

ABRAHÃO, M.H.M.B. **Pesquisa (auto) biográfica - tempo, memória e narrativas**. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: PUC/RS,2004.

BOLÍVAR, Antônio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 1997, p. 79-100.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUZA, Cyntia Pereira de. (Org.). **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 21-29.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992, p.79-110.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992, p.31-62.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Repercussão dos sentimentos e das condições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção de conhecimento e qualidade de ensino.** Porto Alegre: UFRGS.1992.316 f. Deste livro (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

_____. Professores universitários no contexto de suas trajetórias como pessoas e profissionais. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professor do ensino superior:** Identidade, docência e formação. INEP, Brasília, 2000.

NÓVOA, Antônio Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992, p.11-30.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

SCHÖN, D. A. **Educando o professor reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.