

# DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO<sup>1</sup>

Helenise Sangoi Antunes<sup>2</sup>  
Graziela Franceschet Farias<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo refere-se à investigação qualitativa realizada na linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional do PPGE/UFSM. Com a participação de um professor colaborador, tivemos a oportunidade de aproximação de sua história de vida, bem como dos caminhos percorridos por ele para construir-se e consolidar-se enquanto professor do Ensino Superior. Ao nos aproximarmos da história de vida do colaborador, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre os percursos pessoais e os trajetos pela escolha profissional. Nesse trabalho de procurar ouvir este professor de Ensino Superior, observamos a presença constante de histórias relacionadas aos motivos da escolha profissional, aos processos de formação e da prática docente. Trata-se de memórias de um passado não tão remoto, que por isso mesmo possuem a intensidade, o movimento, a sutileza e a relação espaço/tempo reconstruídos no momento de cada lembrança escrita.

*Palavras-chave:* Formação de professores. História de vida. Ensino superior. Docência.

Este artigo está pautado em 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 no ensino superior 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 tacteameto da profissão.

1 Este artigo refere-se a uma pesquisa realizada na linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – PPGE/UFSM, vinculada ao GEPFICA-Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização. As ideias e fundamentações expressas sobre as etapas do ciclo de vida pessoal e profissional neste texto também se referem à investigação desenvolvida por Antunes (2001; 2011).

2 Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. PPGE/UFSM – professora@helenise.com.br

3 Doutoranda PPGE/UFSM – gfranceschet@yahoo.com.br

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 M. recebeu o convite para atuar enquanto Professor no Ensino Superior no já referido Curso, para ministrar disciplinas de Cálculo Estrutural, Fundamentos de Matemática Aplicada, Sistemas Estruturais, Fundamentos de Física, Tecnologia da Construção I, Materiais de Construção, Metodologia Científica e orientar o projeto estrutural dos Trabalhos de Conclusão de Curso de Arquitetura e Urbanismo.

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 documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência (ABRAHÃO, 2004, p.202).

No caso desta pesquisa, percebemos uma singularidade, pois o colaborador já possui 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 sentido, percebemos a necessidade de apresentar a história de vida do colaborador, principalmente procurando enfatizar 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 C., 2008).

**Observamos que o gosto e habilidades com as ciências exatas iniciaram-se 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 esmerar-se na Graduação em Engenharia Civil e também no Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva (NPOR- Material Bélico). No entanto, não deu continuidade à sua carreira militar, pois naquele ano, que poderia assumir como 2º tenente, não abriram vagas nos quartéis. Portanto, dedica-se integralmente ao Curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Santa Maria.

Outro elemento importante nesta análise é que C., em virtude da sua condição financeira, exercia atividades, na forma de estágio, ligadas à sua formação inicial em um Escritório de Engenharia Civil, concomitantemente ao Curso de Graduação, ainda em andamento. Acreditamos que este seja um fator importante no sentido de que o colaborador 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 (Relato autobiográfico de M., 2008).

**Observamos que, no momento da Colação de Grau no ano de 1992, o colaborador C., depara-se com um novo desafio, em que 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. E, o que o Mestrado significou para C. no tocante ao exercício profissional foi que:**

[...] constatei que esse curso impulsionou minha carreira para um nível muito científico (teórico-experimental), em que 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 C. 2008).

**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 colaborador 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, projetando-me 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 (Relato autobiográfico de C. 2008).

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 colaborador C., 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 foram um desafio para C., 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 (Relato autobiográfico de C. 2008).

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 frequência, 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 aguentar 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 C.:

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 professor 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 (Relato autobiográfico de C. 2008).

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 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 C. 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 (Relato autobiográfico de C. 2008).

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, C. ainda continua exercendo sua profissão de Engenheiro Civil, no sentido de prestar consultorias para a área de Patologias Estruturais. Experiências estas que ele 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 C., no Curso. Este grupo tem sido mais um espaço formativo, em que os alunos têm a possibilidade de vivenciar e compartilhar com as experiências de C.

Na troca de experiências com o colaborador C., é possível notar a alegria e o prazer que possui em planejar aulas, corrigir trabalhos, orientar alunos e se relacionar com a comunidade de docente e discente da Instituição à qual está vinculado. As características de harmonia entre o eu pessoal e o profissional demonstradas ao longo da pesquisa, guiam o colaborador para o bem-estar docente, os quais acreditaram que perdurará por anos ao longo do seu ciclo de vida pessoal e profissional.

Após vencer os desafios da fase de entrada na carreira, o colaborador 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. Conforme aponta Huberman (1992, p.40), "num dado momento, as pessoas passam a serem 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 segurança enquanto professor. Este já possui um repertório de condutas para atuar frente às diversas situações no processo ensino-aprendizagem e nas interações professor-aluno.

O professor sente-se seguro em relação às ações realizadas, não mais se julgando e nem avaliando de forma crítica e severa sua atuação 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. O educador passa por um período de segurança, 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, construindo, reavaliando e consolidando uma prática docente coerente com os preceitos nos quais acredita.

Destacamos neste sentido, que em julho de 2008 o colaborador C. foi o Professor Parainfo da II Turma do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/Santa Maria). E em julho de 2010 foi professor homenageado na turma de formandos do referido Curso de Graduação anteriormente mencionado.

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 o estudo nesta fase, aspiramos permanecer em contato com o colaborador e acompanhá-lo ao longo de seus trajetos profissionais e pessoais. Neste sentido, passamos a apresentar as demais fases deste ciclo, que C. ainda irá vivenciar

enquanto professor, pois a próxima fase, a 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 auto-avaliação, reflexão em torno dos resultados alcançados pela docência, desequilíbrio, tristeza, amargura, desorientação e insegurança que acabam interrompendo o prosseguimento da carreira. Quais os fatores que levariam a este desinvestimento 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, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a crise".

Assim como nos estudos realizados por Huberman (1989; 1992), Isaia (2000), neste também o professor é visto como “pessoa” e, nesta perspectiva, consideramos relevante considerar que ele possui vivências acumuladas e que podem, inclusive, levá-lo a questionar o sentido de sua existência, desde as escolhas intimamente pessoais, como também a opção pelo magistério. Muitos sonham e planejam o período em que vão abandonar a profissão e, nos próximos anos, dar início à outra.

A fase seguinte, segundo Huberman (1992), constitui-se no período de “serenidade e distanciamento afetivo”, e que corresponde à fase entre os 25 (vinte e cinco) e os 35 (trinta e cinco) anos de exercício profissional. Nesta fase, o professor começa progressivamente um processo interno/externo de desinvestimento na profissão, tornando-se mais tolerante e compreensivo em sala de aula. Essas características não devem ser entendidas num sentido negativo e depreciativo, porque podem ser posturas interessantes e adequadas para que se estabeleça uma relação de empatia entre professor e aluno.

As ideias até aqui apresentadas levam a questionar o fato da existência de professores que, apesar de uma idade significativamente distinta de seus alunos, conseguem aproximar, com mais facilidade e empatia, o trabalho com o grupo de alunos e não pensam jamais em parar de exercer a profissão de professor. Este é um fato instigante que pretendemos acompanhar na carreira docente deste professor.

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. Mas, nessa análise, devemos considerar sobre essa etapa, que há existência de vários aspectos nas histórias de vida que irão repercutir na maneira do professor exercer a docência no ensino superior.

Outra característica presente nesta fase apresenta-se com o 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, às novas ideias, ideias e posições diferentes das suas e, principalmente, à interação que os jovens possuem com a tecnologia.

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 frustrações profissionais, projetos que não deram os resultados esperados, problemas na interação professor-aluno, ressentimentos com os colegas de profissão, 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 quando falam da sua profissão, recordam da sala de aula como um espaço de satisfação, apresentam entusiasmo em pisar na sala de aula e continuar ensinando. Continuam sentindo-se professores de si mesmo e dos outros, mesmo já estando com anos de exercício profissional. Ensinam porque acreditam na capacidade de aprender do outro. Não se intimidam com as mudanças que ocorreram durante os anos, mas sim apresentam ainda curiosidade e humildade em aprender com as novas gerações. E, principalmente, apresentam muita tolerância com os comportamentos e comentários impiedosos, arrogantes e ignorantes que muitas vezes são proferidos a respeito da sua forma meiga, comprometida e generosa de ser professor de si e dos outros.

Pensamos que o exercício de uma profissão com desejo e aprimoramento profissional não é algo que se consiga abandonar com a aposentadoria. São conhecimentos, aprendizados e formas de pensar e refletir sobre a vida, sobre os seres vivos e a própria natureza humana que não se consegue deixar para um lado. Esquecê-las dentro de um baú. Acreditamos que o exercício ético e comprometido com a docência é algo que emana das entranhas do ser e não é facilmente substituído por outra forma de ser e de existir.

Não se quer, com isso, afirmar que esses educadores 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 que emana da vida e faz a vida ter sentido.

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 ao desinteresse, à falta de motivação e 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". Ou, em algumas trajetórias profissionais, deparamo-nos com profissionais da educação que se tornaram professores porque não tinham outra opção. Neste sentido, acreditamos que isto seja realmente um fator que poderá contribuir para o desinvestimento amargo, porque exercer uma profissão sem ter desejo, sem gostar de planejar aulas, de pesquisar e de interagir com seres humanos fará com que realmente os anos vivenciados nesta carreira sejam demasiadamente pesados, angustiantes e frustrantes.

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 vivências, 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 o ponto de vista desta pesquisa, 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 à sua profissão.

Esteve (1999, p.78), em investigações 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, destaca que existem fatores que 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 se modifica com o passar do tempo; de docentes que acabam por deixar a rotina tomar conta da sua ação pedagógica junto aos alunos; e, também, há professores que não possuem 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 à 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 (2001, 2005, 2005<sup>a</sup>, 2011),

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 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, as quais necessitam ser conhecidas.

As respostas a tais estratégias nos autorizam a pensar que tal enfoque deveria ser incorporado desde a entrada dos estudantes nos cursos de Licenciatura. 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 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 nas 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 de vários sujeitos envolvidos. No entanto, 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 e que é construído ao longo de uma vida.

Os espaços de formação que defendemos constituem-se nas trocas de experiências e de saberes, os quais, segundo Nóvoa (1992, p. 17), configuram-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 universitários passa também pela necessidade de produção de saberes e de valores comprometidos com os princípios da ética através do fortalecimento da autonomia, da capacidade de criação e inovação nas várias dimensões que fazem parte da existência humana.

Não é possível esquecer que o individualismo, a competição, a luta pela ascensão profissional e as exigências acadêmicas de produção acabam, na maioria das vezes, impedindo a troca de saberes construídos pelo exercício profissional e não incentivam 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 sentirem-se humanos e capazes de criar novas ideias e preceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

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), estão intimamente interligadas ao desgaste, que se origina na falta de capacidade de dominar as situações e os contextos de intervenção profissional.

Para que o professor consiga restaurar este domínio, acreditamos que ele precise refletir sobre suas ações, sobre seu cotidiano escolar, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus colegas e, também, conhecer as significações que os alunos 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 à sua profissão e que consolidam as suas práticas dirigiu esta escrita, no sentido de re-explorar as trajetórias do professor C., aliando a memória ao papel da reflexão sobre seu fazer docente e sobre as possibilidades de mudanças na compreensão desses fazeres 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.

Contextualizamos 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 construir como sujeitos com competências para agir e interagir na sociedade.

Foi nesse sentido, que também percebemos que o colaborador da pesquisa, no exercício da docência no Ensino Superior, passa grande parte de seu tempo incentivando os alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo a 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 colaborador, atualmente professor 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 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.

Em se tratando da experiência profissional, fica marcante para os docentes que o desenvolvimento profissional dos professores se faz ao longo do seu exercício. A aprendizagem da docência ocorre, também, no cotidiano da prática pedagógica e o tempo garante ao professor a confiança necessária para seu trabalho. Considerados em seu conjunto, esses referenciais sinalizam para um docente universitário que se desenvolve ao longo de suas trajetórias pessoal e profissional. Para Isaia (2001, p. 35), o docente universitário “[...] é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com sua própria história”.

Os saberes profissionais dos professores requerem uma síntese pessoal de suas experiências, uma diversificação dos seus trabalhos buscando a superação da insegurança, característica da entrada

na profissão. Assim, as marcas no percurso, no tempo e no espaço criam relações que elaboram o dia-a-dia dos docentes que produzem e socializam saberes profissionais durante partes significativas de suas vidas.

Acreditamos que o trabalho enquanto parte importante da construção da identidade do sujeito se exemplifica e se solidifica na profissão docente no dia-a-dia do professor, ou seja, em suas relações diárias com a sociedade, com a instituição, com seus alunos e em todas as implicações políticas que envolvem este convívio que abrange desde a relação professor-aluno, passando pelas condições de trabalho de cada instituição na qual ele está inserido, até as Leis e definições preconizadas pelo Ministério da Educação (FARIAS, 2010).

A docência constitui uma atividade inerente ao processo educativo desenvolvido pela universidade. Os valores, crenças e princípios que orientam a docência têm origem em um universo mais amplo, que reflete a própria construção da identidade do professor (FARIAS; ANTUNES, 2009). Para Tardif (2002), "os saberes docentes que servem de base para o ensino provêm de diferentes fontes, tais como: formação inicial e continuada, conhecimento da ciência de referência, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, entre outros". Portanto, o professor é um profissional que vivencia, em sua carreira, diferentes momentos que refletem experiências profissionais e pessoais.

## **ABSTRACT**

This article refers to the qualitative research conducted in the research line Teacher Training, Knowledge and Professional Development of PPGE/UFSM. With the participation of a collaborating professor, we had the opportunity to approach his life story, as well as the paths taken by him to build up and consolidate itself as a professor of Higher Education. When we approach the life history of the employee, we had the opportunity to learn more about the routes and paths for personal career choice. In this paper of seek listen to this professor of Higher Education, we noted the constant presence of stories related to the reasons of career choice, the processes of training and teaching practice. These are memories of a past not so remote, so it has the same intensity, movement, and subtle relationship between space/time reconstructed at the time of each memory writing.

**Keywords:** Teacher training. Life history. Higher education. Teaching.

## REFERÊNCIAS

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.

ANTUNES, H. S. *Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional*. Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: Ufrgs, 2001.

\_\_\_\_\_. (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.

\_\_\_\_\_. *Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional*. Santa Maria, Editora da UFSM, 2011.

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

CATANI, D. B. 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, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 1999.

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

FARIAS, G. F. *O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar? Lembranças de vida, Histórias sobre Alfabetização e Trajetórias Pessoais e Profissionais*. Santa Maria, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria: UFSM, 2010.

\_\_\_\_\_.; ANTUNES, H. S. A constituição de grupos de pesquisa e a figura feminina: a trajetória do grupo de estudos e pesquisa sobre formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) no cenário social. In.: *Revista Travessias*. n.07. 2009.

## Docência no ensino... - Helenise S. Antunes e Graziela F. Farias

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

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

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

ISAIA, S. M. de A. *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, M. C. (Org.) *Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação*. INEP, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, 2001.

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

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (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.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

**Recebido em: julho 2012**

**Publicado em: dezembro 2012**