

O ESCAFANDRO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Rejane Cavalheiro – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

RESUMO

Este artigo é um recorte de pesquisa realizada numa IES pública federal e conta com narrativas (LARROSA; CONNELLY; CLANDININ *et al*, 1995) de sete professores sobre suas Trajetórias de Formação. O que orienta a análise destas escutas são eixos temáticos que ao perpassarem a evidência de que os professores do Ensino Superior não dispõem de preparação para atuarem neste nível de ensino, propõe também a tessitura de uma abordagem centrada na pessoa do profissional docente. Ao entrelaçar as memórias que vinculam as escolhas de formação, visualizaremos o que reconhecem como as oportunidades de construção, a efetivação da ação pedagógica e os sentimentos que estão contidos e que expressam como atreladas em cada uma das etapas do caminho formador e formativo. Três dimensões conceituais estão presentes: as narrativas, com aportes teóricos elencados por Isaia (2006), Bolzan (2004), Nóvoa (2000) Zabalza (2004), a interpretação da autora que entrelaça a realidade com/e o desejo formador docente. Os posicionamentos gravitam em torno de pressuposições que vão desde auto-requisitos até projeções de um mínimo e um máximo esperados de si mesmos, num misto de memórias, realidade, algumas frustrações e muita esperança de que podem ainda e sempre mais, além do muito que já realizam.

PALAVRAS-CHAVE

Trajetórias docentes; Formação; Ensino Superior.

THE DIVING BELL TEACHING IN HIGHER EDUCATION**ABSTRACT**

This article is a cutout of a public survey and federal account with IES narratives (LARROSA; CONNELLY, CLANDININ *et al*, 1995) of seven teachers on their training Paths. What guides the analysis of these thematic axes are tapping the evidence that the teachers of higher education have no preparation to act at this level of education, also proposes the tessitura of a person-centric approach of teaching professional. To entwine the memories that link training choices, visualize what they recognize as the building opportunities, the practice of educational action and feelings that are contained and that express how pegged at each step of the way trainer and training. Three conceptual dimensions are present: the narratives, with theoretical contributions listed by Isaia (2006), Bolzan (2004), Nóvoa (2000) Zabalza (2004), the author's interpretation that interweaves reality with/and wish teacher trainer. The placements gravitate around assumptions ranging from auto-requirements by projections of a minimum and maximum expected of themselves with a mixture of memoirs, reality, some frustrations and much hope that they can still and always more, in addition to much that already perform.

KEYWORDS

Educational Trajectories; Training; Higher Education.

1. APRESENTAÇÃO

Iniciamos por definir os termos escolhidos para compor o título deste artigo no intuito de situar o leitor no sentido do uso desta metáfora que analisa as narrativas dos professores como vozes que expressam a visão interna de si, muitas vezes diferente do que se pode observar externamente no processo de serem, sentirem-se e constituírem-se pessoas/profissionais. As intra-combinações que equalizam subjetividades e formação profissional docente podem produzir o ser profissional que, não raro, busca desempenhar uma postura externa para satisfazer uma expectativa cultural docente esperada por seus pares e alunos e que nem sempre encontra eco naquela que é real, vestindo-se então, em situações diversas, com um escafandro que chamamos da docência por se prestar a deixar revelado o que esperam ver naquele que tem como função profissional formar docentes no ensino superior.

O escafandro é um equipamento de mergulho, projetado para o mergulhador permanecer por longo período de tempo a grandes profundidades. É constituído por capacete onde aparece somente, não muito visíveis por quem vê de fora, os olhos de quem está dentro e, uma roupa constituída de peça única cobrindo/envolvendo o corpo inteiro, independente do tamanho, sexo, ou qualquer outra característica fenotípica de seu usuário. Sua função é manter o mergulhador protegido dos imprevistos do ambiente externo que lhe exige uma conduta de domínio, ainda que esta seja sobre o próprio controle emocional, de certa forma preservando-lhe uma pseudo integridade em um ambiente que a qualquer momento pode tornar-se hostil.

No texto, a referência ao *escafandro da docência no ensino superior* se dá na intenção de sinalizar o foco da análise que utiliza as narrativas dos professores na perspectiva de olhar e ver além do que é possível deixar-se observar pelo outro. Ao mostrarem os sentimentos, as expectativas, os medos, as alegrias, as inseguranças, as certezas, os planos de buscas no intuito de qualificarem a profissão escolhida e os rumos que dão a si dentro desta é que procuraremos decompor os elementos constitutivos docência para descrevê-los e classificá-los no que chamaremos de eixos temáticos. Os eixos temáticos são classificações que agrupam em blocos de análise aquelas narrativas que focam o mesmo recorte trazido pelos sujeitos explorados pela subjetividade da autora para a composição dos mesmos. Lankshear e Knobel (2008, p. 42) chamam a isso de análise de domínio que *implica uma busca por meio de dados, para identificar domínios culturais. Isso significa buscar regularidades, nas quais um “termo*

incluído” esteja ligado a um “termo oculto” por uma relação semântica. A partir dos indicadores que emergem desta análise crítica procuramos apresentar a guisa dos mesmos, alguns pontos que nos pareceram evidentes.

2. SER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A docência no ensino superior é atividade profissional voltada à formação (GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004) de futuros egressos para o mercado de trabalho que, neste caso, é a docência na educação básica¹.

A trajetória de formar-se docente do ensino superior está cercada de ambiguidades (ISAIA, 2000, 2003), presentes em todas as ações deste ambiente. Nestas ambiguidades consideremos além dos aspectos auto-formativos, também os inter e hétero formadores que incidem sobre quem se dedica a formar e sobre aqueles que se propõem desenvolver em si uma formação profissional, neste caso, direcionado ao ser professor.

O texto apresenta as análises realizadas a partir de entrevistas narrativas (LARROSA, CONELLY, CLANDININ *et al*, 1995) em que os fios da memória dos professores tramam as suas trajetórias formativas, permitindo-lhes reconstruir/refletir sua caminhada docente.

A escolha dos professores participantes levou em conta os seguintes critérios: atuação há pelo menos oito anos nos cursos de Pedagogia - Séries Iniciais e Pré-escolar e, a concomitância entre as duas matrizes curriculares em vigência na época em que estas estavam sendo implementadas e, por este motivo, enfrentando um período de concomitância até que a primeira se extinguisse. Neste sentido, os docentes atuavam alternando o foco formativo que precisava ser contemplado e que objetivará formalmente a proposta de mudança. Os critérios de análise às narrativas tinham como perspectiva buscar saber quem eram os docentes e como se constituíam docentes no ensino superior, quando é de domínio público que nenhum curso dedica-se a formar professores para desenvolverem suas docências especificamente no ensino superior. Nesta ambiência (MACIEL, 2000) de pesquisa o objetivo foi descobrir se os cursos de pedagogia estavam voltados para a formação de futuros professores e/ ou futuros educadores e, como se constituíam os níveis de satisfação dos formadores como protagonistas

¹ Atribuindo ao conjunto Educação Básica o previsto na LDBN 9394/96 Art. 21, I - a Educação Básica compõe-se formada pela a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

da ação apontada. Sobre o que pensam os professores sobre as ações que propõem, Bolzan (2002, p.21) diz:

Os professores agem, freqüentemente, de acordo com o que pensam (...) Seu processo de pensamento está permeado por teorias e crenças, porém este pensamento não é observável. No entanto sua conduta produz efeitos observáveis nos alunos (...) 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.

É importante a esta altura do texto, que possamos definir também o que significa ser docente que tem por profissão ensinar a ser professor aquele que busca na interação docente-discente, uma alternativa institucional de auto-formação para ensinar na escola básica. Para esta definição, consideremos o que nos diz Isaia (1992, 2000, 2002) que utiliza os achados de Ortega y Gasset (1970), Hubermann (1989, 1998; 1999; Riegel (1979) e Marcelo (1999) para afirmar que considera parte da formação deste sujeito da própria docência, as diferentes fases da vida que o envolvem em suas instâncias de abrangência, já referidas, à medida que este passa pelos movimentos que incluem a escolha da profissão, os espaços institucionais por onde desenvolve este ser professor continuamente e que se reflete diretamente na formação não somente no âmbito pessoal, mas também no âmbito profissional.

Tecer as narrativas dos sujeitos com o sentido aferido a este ser e sentir-se docente no ensino superior considerando diversos aspectos que contemplam o ser na íntegra, com o mostrar-se, expondo-se à crítica do outro, é o que teremos como tema de abordagem. Esta utiliza as narrativas dos sujeitos participantes como fio condutor para que se conduza uma análise na direção que ao entrelaçar as memórias destes sujeitos encontra sentimentos, projeções, recuos, autocríticas, ousadias, situações onde os saberes específicos e da profissão foram compartilhados (BOLZAN, 2006) entre outros que não abriram esta possibilidade, proposições de autossuperação e transposição de desejos pessoais em articulações e feitos coletivos.

1º Eixo temático: A Iminência Docente

Ao definirmos o campo teórico da docência e do ser/sentir-se docente, apresentamos o que os professores participantes da pesquisa pensam sobre o que consideram imprescindível ao professor para que este atue na formação do Pedagogo.

*Rocha*²

(...) A pressão dos *ismos* pedagógicos nos faz perder muito tempo com os meios e pouco tempo com os fins da educação. Disso resulta a reconhecida tendência de fazer reunião para marcar reunião. Preso a essa rotina burocrática, ou essa teia de compromissos, para debater o “óbvio do óbvio”, o professor muitas vezes (...) vai se esvaziando de sentido. Noto isso perfeitamente quando, ao terminar uma reunião exaustiva de 4 horas, as pessoas, além de já terem marcado mais duas ou três reuniões, ainda saem dizendo:- “Temos que nos reunir mais seguido”. Sim, concordo que temos de nos reunir mais vezes, mas para debater ideias, leituras realizadas, teorias em voga, etc.(...) Penso que enquanto não invertermos essa lógica, estaremos condenados a agir como Sísifo e rolar a pedra eternamente até o alto da montanha.

Podemos dizer que *Rocha* ao se referir a uma rotina de reuniões sob a perspectiva que as mesmas não se desenvolvem dentro do esperado, revela subjetivamente um acúmulo de episódios anteriores que se constituíram em perdas sucessivas, desperdiçadas por não serem como deveriam ser, sob o seu ponto de vista, melhor aproveitadas. Na opinião deste colaborador, estas deveriam ser espaços de trocas e de saberes compartilhados (BOLZAN, 2006) que não acontecem. Os *ismos* a que também *Rocha* faz referência são os diversos movimentos pedagógicos que surgem de tempos em tempos na educação, prometendo solução mágica para tudo e que, além de desgastarem as reflexões em campos conceituais pouco claros, tornando opaca a visão que deveria focar a atenção aos saberes que embasam muitas das abordagens geralmente contidas em ondas pedagógicas. Foi possível considerarmos que a urgência por discussões acerca de novas inferências pedagógicas, mencionadas por *Rocha*, possivelmente tenham se dado em função do momento da pesquisa que se caracterizava por incertezas, ainda mais latentes no esforço conjunto dos docentes que buscavam construir uma identidade diferenciada de formação no curso em que atuavam.

Estava sendo proposta uma mudança na matriz curricular no intuito desta prestar-se a suprir as faltas identificadas pelo grupo. Esta proposta de mudança trazia a sombra de outras realizadas anteriormente, e que não obtiveram o alcance desejado.

A ânsia no processo de formar, provocada pelo desejo de encontrar e conseguir espaços possíveis para discutir que formação era essa, pode ter representado pela narrativa do sujeito entrevistado, entre outros sujeitos como *Terra*, *Vento* e *Ar*, esse aparente vazio de aproveitamento sobre os saberes que não conseguiam compartilhar satisfatoriamente. Por fora o escafandro não dava sinais destes movimentos coletivos internos e subjetivos individuais

² Os sujeitos participantes da pesquisa tiveram atribuídos como seus pseudônimos, elementos da natureza. Rocha é um deles. Os outros são: Sol, Água, Terra, Vento, Luz e Ar; que serão trazidos ao longo do texto.

A vontade impaciente de querer mover-se para além do que pode ser visto, ainda que se visualize numa aparente inoperância, se traduz como um dos sentimentos de interior do escafandro.

Sentir sem mostrar e continuar mergulhando para encontrar. Tentar dar-se a parecer e não ser visto, ora por uma mudança de matriz curricular que não satisfaz os desejos projetados, ora por uma reunião de óbvios não ditos - o óbvio também precisa ser dito-, ora por essa clausura de si que passa a ser impeditiva aos olhos dos outros.

Como usuários de artefatos permanentes de isolamento e carência de interações reflexivas com seus pares, submersos na mesma *água* que, ora apresenta uma aparência turva e ora esta parece ser tão transparente, mas por ocupar uma densidade maior do que o volume que a própria ação representa, move-se quase imperceptivelmente, inclusive na percepção da própria ação.

Poderíamos nos referir a estas oscilações de volume e clareza na visibilidade dos processos de formação docente imaginando-os como reservatórios de saberes docentes que represados produzem diferenciados redemoinhos formativos que frequentemente *respingam faltas*, presumivelmente retroalimentados nas trajetórias de autoformação. Por não conseguirem dar conta, como o desejado, na mudança de direção que tais *redemoinhos* produzem como efeito, agitam-se e manifestam este sentir-se faltante do qual nos falam os sujeitos, daquilo que se propõem realizar como docentes. As auto-atribuições decorrem na estipulação de uma responsabilidade que responda pelo desencadeamento deste sentimento que busca o compartilhar de desejos docentes para ver qualificada sua interação com seus pares, mas não os encontra.

Este é um processo que gera outros tantos movimentos formativos e que se dão de forma paralela às trajetórias do desenvolvimento da docência. Estas abrangem desde o não saber o que seus pares realizam com os alunos que também são seus, incitando dúvidas que se multiplicam e a partir delas submergem cada vez mais na sensação de que sozinhos não conseguirão suprir o que entendem como ser imprescindível à formação de todos que participam deste processo formativo, incluindo-se.

Sem a visibilidade clara de sua própria ação e daqueles com os quais precisaria compartilhar saberes que ensinam a ensinar, praticando o aprender a aprender assumem uma culpa que não lhes pertence. Possivelmente neste movimento possamos encontrar a origem daquela impressão trazida por *Rocha* que demonstra um sentimento de estar subsidiando *em*

parte a formação dos futuros professores aos quais tem a responsabilidade de contribuir para formar que, nem outras tantas matrizes curriculares poderiam dar conta para suprir o desejo que os fez pensar na proposta de uma nova, fechando-se mais uma vez as escotilhas de um escafandro coletivo. Não há como precisar o tempo deste mergulho.

2º eixo temático: **Interior de Escafandro**

De dentro do *escafandro* o conjunto destes elementos compõe o cenário de um interior de si mesmo, controlado até certo ponto, e que pode estar buscando no outro o que lhe é faltante. Ao trazer para si o sentimento da dúvida, paira a concepção de não estar sendo suficientemente um bom formador de novos professores.

O sentimento que traz a impressão que desocupa *de sentidos as discussões das reuniões* pode também estar no legado cultural do magistério que, ao longo de sua existência, insiste em pegar para si a incumbência de ter obrigatoriamente na condição de um modelo pressuposto de *escafandro*, conduzir, guiar, liderar, nortear, mostrar, iluminar e ensinar orientando a direção *certa* das ideias.

O que parece não ter espaço aprovado no ensino superior na verdade nos revela sua íntima relação como em qualquer nível de ensino e de aprendizagem. Essa herança cultural ao estilo da figura mitológica de Atlas, *condenado a levar o mundo nas costas eternamente*, poderia também ser considerada como uma das razões responsáveis por aquele sentimento dos professores de não estarem suprimindo o conjunto de elementos formadores esperados por si mesmos. Contudo precisam parecer fortes, conservando também seu espírito de liderança e de prática sustentada no conhecimento que ensinam.

Todo este processo traz à tona o que foi semeado e, muitas vezes, respondido por este profissional, que forma outros profissionais da docência. Resultante da cultura que pressiona uma lógica na escala do imaginário social que produz esse profissional no mesmo tempo que este é também seu produtor, precisaria parecer ser duro (usando o escafandro) no sentido de mostrar auto-suficiência na área de sua docência. Como se a docência se desse descolada da interação com o outro que são os seus pares e os seus alunos. Práticas e saberes, que invariavelmente invadem outras áreas as quais se vê obrigado a também ter que dominar ainda que minimamente.

No interior de 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 este esforço seja contínuo para mudar tal concepção, a mesma continua forte no cotidiano de muitas relações formadoras docentes. As narrativas dos professores, na categoria em que se insere o tema deste texto, sugerem o mostrar-se docente com a maturidade profissional que o respalda para assumir o saber reconhecer *os não sei* e o comprometimento com o próprio conhecimento que dá a coragem de, já tendo vivido o interior de escafandro, sair dele para aceitar o sujeito profissional de buscas formativas permanentes. Na narrativa de *Luz* há uma referência sobre como esta faz o enfrentamento neste aspecto.

- (...) eu era aquela que cobrava, pedia leitura, (...) isso fazia de mim, e faz ainda, eu estar atualizada, estudar, cobrar, essas coisas que vão te constituindo... A imagem do Professor. E quando, (...) eu não tinha conhecimento, eu dizia: na próxima orientação vamos ver, eu vou procurar, vou te orientar (...) até porque têm síndromes que a gente desconhece ...(...)e há uma diversidade grande, termos médicos que estão nos laudos, coisas assim que a gente tem que ir atrás.(...)

A análise das narrativas dos sujeitos levanta sentimentos relativos ao *gostar do contato com o outro; ter paciência; ter disponibilidade* o que nos leva a considerar que estas atuam em fluxo intercomplementar. Estão expressas nas narrativas de *Sol e Água*, que apresentamos a seguir. Ao enunciarem requisitos julgados imprescindíveis na perspectiva que privilegia as trajetórias formativas que integram experiências construídas nas suas práticas docentes, expressam também que entendem não haver vértice que encontre o ensinar num ângulo que não têm construído em si, a não ser na dimensão teórica.

Sol:

(...) Na minha concepção de formação, os professores têm que trazer alguma experiência, ter passado pela prática com esta 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(...) trazer a sua trajetória profissional principalmente nas disciplinas que envolvem as metodologias e as práticas de ensino.

Água:

(...) a primeira semente da professora pesquisadora, é ter (...) um lastro de leitura para poder olhar com outros olhos a realidade. Não é só aquilo que tu constróis dentro da sala de aula enquanto aluna. É a tua formação. Tu tens que ir construindo do lado de fora da sala de aula. É um outro fazer. É um outro olhar. (...)

Ainda no foco de análise das narrativas dos sujeitos que refletem sobre o que pensam ser imprescindível estar contemplado no rol formativo de um professor de ensino superior, destacam a importância da *postura ética; a vivência como professores regentes nos diferentes*

níveis da educação básica que resumiria um desejo de valorização da experiência prática na área que se dedicam a ensinar formando; e ter afinidade com o curso, gostar do estar formando pedagogos.

Na narrativa de *Ar*, vemos expresso o que este pensa sobre postura ética.

-(...) Pelo relato dos alunos em sala de aula (...) quando a gente questiona algumas coisas(...):-tem aquele Professor que chega na sala de aula e pergunta...O que vocês estão fazendo num curso de Formação de Professores? O que vocês querem sendo pedagogas? (...) desacreditando no próprio trabalho e isso para mim é fundamental! (...) isso se constitui para mim o ser Professora. (...) é aquele compromisso, aquele envolvimento, de tu te colocares na grande maioria das vezes, no lugar daqueles alunos e, principalmente lá na escola (...) como um espaço de formação continuada, porque a escola também faz formação(...) ela é formadora. (...)

A ética reúne subsídios que exercem maior incidência de ensino do que a formação teórica que se proponha a criar situações de análise sobre o ser docente. É na docência do formador que a teoria se funde e transforma-se em exemplo, contribuindo com o parâmetro que utiliza a [com]vivência para também projetar a possibilidade de também vir- a- ser.

Na continuidade das análises encontramos ainda dentro deste eixo aquela que se refere ao *docente ter tido experiência na educação básica anterior ao ingresso como formador nos cursos de Pedagogia*. Com o regime de trabalho de dedicação exclusiva, é determinante que se o professor não tem esta trajetória, não a terá em nível direto. No entanto os mesmos revelam que precisam continuar buscando alternativas viáveis de compensação. Estas variam através da pesquisa, da intensificação de projetos de diversas ordens e extensão, da mudança das matrizes curriculares e/ou da unificação destas, do avanço de viabilização das PEDs³ e tantas outras formas quanto forem possíveis desde que a partir delas esteja aberta a possibilidade de refletir sobre as ações que se apresentem, compartilhando tais reflexões que são caminhos abertos a novos entendimentos e, conseqüentemente, a novas propostas de interação.

O pressuposto no conjunto das narrativas que elege o *ter afinidade com o curso* está intimamente ligado à ética que ao desenvolver laços de respeito ao fazer docente do pedagogo dificilmente não contribuirá com a superação de muitas das dificuldades que são inerentes à realização do previsto na formação dentro do curso.

O fato de reconhecer, respeitar e ressaltar pontos que são especificidades a que o curso remete, depura a reflexão sobre sua importância e desenvolve naqueles que estão em processo

³ PEDs – Práticas Educativas. São o conjunto das DCGs, obrigatórias no semestre. São eixos articuladores de temas teóricos presentes em todos os semestres.

formativo como estudantes de pedagogia, uma postura de valorização e elevação da autoestima profissional futura que, ao desenvolvê-la aprofunda também a visão que tem como professor formador sobre as questões que envolvem tais aspectos e de certa forma *rompe com a possibilidade de fechamento de escafandro* por não incorrer na ação de temer mostrar-se por inteiro.

Estes posicionamentos que encontramos expressos nas narrativas dos sujeitos chamamos de “pontes de desconstrução”, e dão nome ao terceiro eixo temático que apresentamos a seguir.

3º Eixo Temático: **Pontes de desconstrução: travessias necessárias a caminho da docência**

As *pontes de desconstrução* aparecem na análise das narrativas como uma referência aos estímulos no desenvolvimento de processos reflexivos aos quais os docentes formadores têm como intenção representar na formação dos futuros professores como uma estratégia de emancipação dos constructos mentais destes aos quais contribuem para formar. Cunha (2003, p.369) ao se referir a um sentimento que pressupõe o surgimento de um processo de desconstrução, acrescenta a palavra *experiência* e diz:

(...) é processo em que se pode decompor a história de vida identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional conseqüente e fundamentada. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. Exige dos homens como explica Freire (1977, p.100), uma “arqueologia” da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer caminhos que levam a processos emancipatórios.

Apresentamos no seguimento desta lógica ao termo, a *desconstrução* como um processo que utiliza *pontes de novos saberes* em referência às transformações que nesta reedificação terão que ser construídas. Incluídas neste subtítulo estão as seguintes proposições em comum colhidas das narrativas: *ter conhecimento do desenvolvimento infantil; utilizar bibliografia atualizada; ter apropriação teórica dos conteúdos; respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem; saber articular com a realidade onde está inserido; compreender as metodologias de forma interdisciplinar; considerar que o objeto do ensino é a docência acoplada à investigação no contexto escolar; ter formação continuada.*

Estas são produzidas no limite do fazer docente. Aquele no qual o professor tem para exercer a sua professoralidade de forma a satisfazer-se com ela. Tomando por análise o que destacamos em comum nas narrativas apresentadas aqui como sendo a primeira proposição: como poderá um professor em curso de formação, dar conta de seu ofício formador sem *conhecer* minimamente as fases e características, ainda que sejam as mais evidentes, do *desenvolvimento infantil*? Talvez a intenção pensada, ao se expressarem, tenha sido aquela que gostariam de ter destacado como importante de ser trabalhada nas relações que significam e engajam o entendimento entre a teoria e as situações que são visíveis no cotidiano das salas de aula. Imprescindíveis, são a nosso ver, pela função que estes engajamentos representam nos vieses que conduzem e organizam as apropriações de conhecimentos.

Nas proposições que se referem à *utilização de bibliografia atualizada e a apropriação teórica dos conteúdos*, entendemos que as mesmas se constituem como se fossem a corrente sanguínea de nosso ofício de professores. Ao contrário seríamos todos apenas reprodutores/transmissores dos saberes por nós e em nós reproduzidos. Se, entendemos que os processos de ensinar e de aprender são momentos distintos, precisamos também considerar que o fato de serem distintos não os torna independentes, e, sim, reforçam a necessidade de que estejam intrinsecamente ligados e articulados em interações, pois as estruturas necessárias no desenvolvimento de cada um são diferentes e ao mesmo tempo interdependentes. Envolvem o desejo de querer saber; o objeto do conhecimento a ser conhecido; e a partir destes estabelecem *pontes de desconstrução* que ao se desfazerem reconstroem outras simultaneamente, melhor fundadas teoricamente e com visibilidade para serem reconhecidas de forma muito mais apropriadas.

As proposições que se seguem como *respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem; saber articular com a realidade onde está inserido; que o objeto do ensino é a docência acoplada à investigação no contexto escolar; bem como compreender as metodologias de forma interdisciplinar* considerando as diferentes interfaces que podem assumir os conhecimentos da área a que se dedicam num processo que busca articular os elementos que os compõem, integrando o que chamamos de pilares de sustentação desta *ponte de desconstruções*. A partir destes é possível nos debruçarmos para saber o que os professores pensam ser importante na formação de futuros pedagogos.

A formação contínua, tanto no aspecto pessoal como no profissional em serviço, 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 direção deste processo é uma linha imprevisível, tênue e fácil de provocar desequilíbrios nas interações que contribuem para formar, no entanto, necessária, vital e transformadora.

As proposições colhidas das narrativas e organizadas em eixos comuns para análise aqui apresentadas sugerem este *mostrar-se* docente. O fato de assumirem o *gostar de ser professor* é muito mais do que simplesmente revelar que *sempre gostou de criança*. A narrativa a seguir revela um dos aspectos aos quais nos referimos:

Água:

“- (...) quando eu já era Professora de Ensino Médio, teve uma (...) aluna que me marcou profundamente. Já uma moça, acho com os seus 16 ou 17 anos. A Celinha. (...)

- Então, ela chegou por trás de mim, eu era supervisora e coordenadora de estágios. E eu as levava assim, (breve silêncio) com vara curta, cuidando... e, às vezes, a afetividade sumia... Então eu era muito mais preocupada com a competência, com o conteúdo, com a organização (...) e eu lembro que ela entrou na sala sorrindo e me cumprimentou, chegou por trás, me abraçou, me beijou nos cabelos e disse assim: “Água”, as pessoas te adoram, porque tu não te deixas amar pelas pessoas?

-Ahhh!- Quando ela me disse isso (...) (a entrevistada enche os olhos d’água, visivelmente emocionada (...) me chacoalhou dum modo, dum modo que me emociono quando lembro disso (...)

- Ela mexeu com tudo (...) porque competência, em termos de conteúdo não é tudo na vida de uma pessoa.

-Ela é uma parte (...) e a Celinha me deu a outra parte.

Ela (...) me deu a outra grande “chamada”.

(...) - E isso mudou radicalmente a minha maneira de ser Professora.

Os participantes da pesquisa, acima de tudo, permitiram-se mergulhar em sentimentos e esperança de que tudo pode ser relativo, tudo pode não sair exatamente da forma como o planejado, mas estão em constante renovação aerando novos jeitos de percorrer os próprios caminhos, ora num exercício de isolamento necessário, talvez até mesmo de *escafandro*, buscando o equilíbrio de si mesmo, ora buscando as trocas compartilhadas com seus pares, ora com aqueles que contribuem para formar e ora com os dois simultaneamente.

4º eixo temático: **Entrelaçamentos da Docência**

Os 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 pode ser de alguma maneira revertido pelo planejamento reflexivo compartilhado entre outras formas de pensar o fazer pedagógico, desde que as escutas nestes espaços e fora deles se mantenham sensíveis. A falta de alguma tentativa nessa direção, é que pode por em risco a possível abrangência mais significativa e isso sim, ser capaz de comprometer o trabalho de

formação que precisa ser continuada percorrendo pontes e não se fechando em escafandros profissionais permanentes.

Na narrativa de *Vento* podemos perceber alguns destes aspectos de vivência democrática e ética na construção do fazer pedagógico aos quais os professores também fazem referência.

- (...) Como aqui a gente reúne pessoas de diferentes formações iniciais como filósofos, por exemplo, pessoas formadas em geografia, em biologia. (...) me parece que alguns professores (...) estão dando aula de Filosofia, e não de Filosofia da Educação, de Psicologia da Educação. Eu acho que tem pessoas que ainda não conseguiram entender. (...) para mim talvez, porque eu não tenha essa formação inicial em uma licenciatura, eu não vim com essa marca, com essa tatuagem, de que eu sou filósofo, que eu sou historiador. Eu não sou nada disso (...)... Então talvez isso tenha me facilitado por linhas transversas e também pelo meu interesse mais ampliado. (...)

O recurso de reorganizarem-se as ações pedagógicas, naquilo que acham conveniente, a cada novo grupo com o qual retomam suas funções docentes, buscando com isso unir olhares a partir de formações iniciais em variadas ênfases é o que constitui o cenário onde são preparados os futuros professores para os também variados ambientes de trabalho que têm em comum um cenário idêntico. Os docentes buscam na organização de sucessivas matrizes curriculares modificações para que sejam cada vez mais adequadas e mais abrangentes que a anterior para a formação de futuros professores. Além disso, estes sujeitos também indicam a *necessidade* de uma *maior* aproximação entre teoria e prática para desenvolverem suas docências.

A oportunidade destas reorganizações existe e pode representar uma forma de articulação para o aprofundamento teórico e prático que, certamente, qualificam as trajetórias de autoformação destes docentes formadores.

A teoria redimensiona, envolve e apresenta de outro jeito um fazer que precisa ser pedagógico. É através de ações reflexivas que o professor tenta mudar o que consegue identificar e isso sim pode fazer a diferença no processo formativo de quem forma e daquele que está sendo formado.

Na narrativa de *Terra* a expressão do sentimento de estar sendo, no mesmo tempo que busca ainda ser melhor acreditando na formação que contribui para desenvolver.

(...) - Eu tenho prazer (...) por estar na sala de aula. Por dar aulas. Sou extremamente exigente com meus alunos.
(...) - Eu sou muito feliz, pelo trabalho que faço. Eu sou muito feliz por ter este emprego, por ter esta vida profissional, por ter estes colegas, estes encargos, colegas maravilhosos com os quais eu divido o trabalho, por ter outros colegas que são simplesmente colegas e, às vezes, fico entristecida como qualquer ser humano porque têm alguns que tanto faz como tanto fez tu estar fazendo tudo isso porque o reconhecimento é quase que zero. (...) Tenho muito prazer em ensinar (...) em toda esta minha trajetória de construção (...) contribuindo com um Curso que eu acredito imensamente. (...)

Considerando que o professor ressalta como ênfase o que gostaria de reconhecer também no fazer dos colegas professores, ao seu jeito, numa metodologia ou no conjunto destas, algo que aprofundasse ainda mais o desenvolvimento de saberes, entendimentos e habilidades daqueles que contribui para formar, propõe que, em respeito às diferentes trajetórias de cada um, não tem como sugerir modificações ou acréscimos na qualificação deste processo a não ser seguir fazendo na perspectiva que julga ser a mais adequada até que a oportunidade disso ser discutido aconteça.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS IMPRESSÕES QUE *BORBULHAM* DESTE ESTUDO

Luz:

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

Terra:

-(...) Na realidade, eu acho que nós por sermos mulheres, toda a vida fomos um pouco professoras, (...)é uma questão um pouco vinculada muito ao gênero, não é? (...)quando eu tinha 7 anos, eu já estava alfabetizada (...)eu praticamente alfabetizei minha prima mantendo uma escola com 01 aluno, em que ela passava a tarde inteira comigo,eu dando aula pra ela,ela levava merenda, batia sineta ... (risos nossos). (...)

Água:

(...) A minha mãe dizia assim:

- Olha, uma mulher pode casar, pode ser professora, pode ter seus filhos e administrar muito bem todas essas questões.”(...)...Eu ouvi muitas vezes dela. Do quanto isso era possível administrar todo o tempo do ser professora , administrar uma casa, administrar filhos...isso seria uma coisa como que fazer parte da vida da mulher.(...)

Sol:

(...) eu sou filha de Professores. E a minha mãe, quando eu nasci, era professora primária, e com o meu nascimento ela abandonou a carreira. (...), mas assim, ela sempre me passou aquele amor que ela teve pela profissão e ela lamentava ter deixado e eu acho que eu me criei assim achando que era bom ser professora porque a minha mãe tinha gostado tanto.(...)

Ar:

- (...) eu desde que me conheço por gente, convivo com esse espaço de Professor, na escola, em casa (...) A nossa casa vivia borbulhando de professores(...)(...)Não quero ser Professora! Mas já adorava (...)

A simplicidade nas quais se constituíram os momentos de cada uma das entrevistas articula o que os sujeitos revelaram ser em essência e transparência nos jeitos de falarem sobre si mesmos. Por conta disso desencobriram suas incertezas e reconheceram possibilidades. Ao contrário de se esconderem ou se disfarçarem, o que seria perfeitamente entendido por se tratar intencionalmente de traçar um perfil institucional a ser delineado a

partir das narrativas, o fizeram demonstrando esperança, alegria, maturidade e ousadia. Poderíamos considerar que este mostrar-se além de um possível escafandro que encerra os jeitos de ser e sentir a docência revelou *professores que se fundem* nas pessoas que se transformaram como partes de um todo, mas sem perder suas identidades. Encontramos sujeitos fortes e determinados a realizar em seus ofícios de formadores, o exercício de uma profissão que têm em cada um, valores com raízes impregnadas de experiências afetivas, de projeções desde a infância que os envolve e os expõem as entranhas que escancaram concepções desenvolvidas ao longo de suas trajetórias, e mostra como cada um vem se construindo no que podem ser hoje, pessoal e profissionalmente, sem artifícios, literalmente fora de seus escafandros. Os professores que vivem suas trajetórias docentes como formadores nos Cursos de Pedagogia não tiveram receio de abrir *seus escafandros* contrariando todas as pressões a que na condição de referência docente, assumiram ser. Muito mais que ideais estes professores não hesitaram falar de seus temores, alegrias, realizações; revisitaram memórias, planos, frustrações e também suas retomadas.

É da natureza dos professores comprometidos com as aprendizagens de seus alunos quererem sempre mais, já fazendo este “a mais” e ainda assim achar que podem melhorar, como se este *dar-se* pudesse reverter *um receber de volta* com maior qualidade. Por conta deste entendimento é possivelmente que se instaure essa multiplicidade de papéis auto-atribuídos e assumidos pelos professores.

A disposição que este docente tem de querer atender a tudo que envolve a formação entre si, seus alunos e os processos que intercomplementam o ensinar e o aprender é que normalmente o sobrecarrega e não raro o faz sentir-se um pouco frustrado. Ao atribuir-se papéis que entende serem responsabilidades prioritariamente suas, pode causar os aparentes decréscimos de autoimagem que na realidade não o são, mas sim espaços de clausura pessoal profissional aos quais lança mão por necessidade, resguardado-se num interior de escafandro docente que lhe permite proteger-se para depois reaparecer em sua essência inacabada de ser docente no ensino superior em um curso que forma professores que deverão saber atuar nos níveis de educação básica onde a maioria nunca atuou.

REFERÊNCIAS

CAVALHEIRO, Rejane. **Trajetórias de formação no ensino superior**: um estudo com os professores que atuam nos cursos de pedagogia da UFSM. 2006.178f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.173p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.148p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento profissional de Professores**. 1ed. São Paulo: Atlas, 1999. 272p.

ISAIA, Silvia. O Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília (Org.). 1ed. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Vol.2**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006.609p.

_____. CUNHA, Maria Isabel. (Org.). Formação Docente e Educação Superior In: MOROSINI, M. 1ed. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Vol.2**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. 609p.

LARROSA, Jorge; CONELLY, Michael; CLANDININ, Jean at all. **Déjame Que Te Cuento: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: S.A . Ediciones,1995. 302p.

REJANE CAVALHEIRO

Doutoranda em Educação/UFSM, Mestre em Educação/UFSM, Professora Substituta do Curso de Pedagogia e do PEG -Programa Especial de Graduação/ UFSM- Integrante dos Grupos de Pesquisa GTFORMA/UFSM e GPFOPE/UFSM.

E-mail: rejanecava@yahoo.com.br