

Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes – o professor universitário

VALESKA FORTES DE OLIVEIRA
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

“Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o âmagos dos outros: e o âmagos dos outros era eu”. (CLARICE LISPECTOR)

Atuando na docência universitária há alguns anos e fazendo do espaço da sala de aula, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação, uma experiência produtora de aprendizagens, porque é assim que tenho me projetado neste lugar, alguém que está aprendendo sempre, trago neste trabalho a referência do meu envolvimento com a docência no ensino superior, seja como professora, seja como pesquisadora desta cultura docente. O texto segue dois movimentos propositivos ao pensamento: que saberes e representações trazemos para o exercício da docência no espaço e tempo da universidade? Que saberes podemos desenvolver, assumindo a experiência como uma das fontes produtoras de conhecimentos, de posturas éticas e estéticas na condição docente? Os movimentos propostos têm como referência o encontro/desencontro de gerações de professores em formação e em processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Que espelhos são estes onde nos refletimos e nos refletem?

Encontro e confronto geracional, o ato de educar revela, como o passado para as novas gerações. Lembrando Arendt (1992, p. 223):

A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos nascem para o mundo, cabendo às gerações adultas apresentá-lo aos recém-chegados, imprimindo ao ato educativo um caráter conservador, sem retirar-lhes as oportunidades de “empreender alguma coisa nova e imprevista”, a educação prepara-as “com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum.

Lembra-nos também a autora que da nova geração pode vir o instituinte e que depositamos nossa esperança, e que está pendente sempre o novo que cada geração oferece. Acrescentamos que o novo pode vir reconstruído a partir de uma concepção, de uma representação já presente no passado, pois a cultura produz comportamentos, valores, posturas, idéias, nem sempre fáceis de serem des-construídos quando já não cabem mais nos mapas conceituais por onde caminhamos e propomos aos outros caminharem. Ao terminar o seu artigo “Uma cartografia simbólica das representações sociais”, Boaventura de Souza Santos afirma que “de nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para os percorrer”. (Santos, 1988, p. 168).

A questão sociológica das gerações, segundo Teixeira (1999, p. 228):

tem origem no fato de que estar situado em determinada faixa etária implica um posicionamento ou localização social. Assim como a condição de classe, de gênero e de etnia posiciona, distingue e separa os indivíduos e grupos humanos na estrutura social, a condição geracional também o faz.

Os membros de uma sociedade se localizam em variados tempos histórico-sociais, porque neles se integram diferentes momentos de seu percurso, o que lhes confere um lugar social, uma condição social geracional. (Mannheim, 1982).

Através das pesquisas que temos realizado sobre os processos formativos, temos tido acesso às diferenças inscritas numa geração com relação ao próprio momento sócio-histórico vivido no país e nas configurações curriculares, decorrentes dessas demandas políticas. No fragmento da história de vida da professora Maria, relatando seu processo de formação inicial, são explicitados os seus movimentos na produção de significados, nas representações pessoais e institucionais. “Havia um controle muito grande, porque era bem no começo da ditadura militar, e existia na universidade um controle muito grande em relação à expressão dos acadêmicos. Tanto que a gente não tinha diretório, não podia ter discussões, reuniões, atividades. Tudo era subjugado, muito dentro do controle da direção da instituição. Isso também foi uma coisa que me marcou bastante. Até as próprias bibliografias, por exemplo, eram controladas. Era proibido ler Paulo Freire. Então eu lembro que eu consegui comprar, achei um exemplar de *Pedagogia do Oprimido* numa livraria aqui de Santa Maria, e eu comprei o livro. Estava lá perdido no meio dos outros e eu comprei e li. E, depois, mais tarde, eu tive acesso a outros, mas tudo era controlado, esse autor não era discutido em sala de aula. Não se tratava qualquer coisa que dissesse respeito ao pensamento dele. Então, por esse lado, a nossa formação, se deu bem dentro do modelo tecnicista que era o modelo vigente naquele momento.” (Professora Maria apud Amaral, 2006, p. 79).

Na análise da professora Janine, pesquisando na pós-graduação com a colaboração das narrativas de professoras do curso de pedagogia sobre suas representações e saberes construídos no espaço da universidade, num outro momento histórico e político do país, encontramos o seguinte comentário: “*Fico me questionando, através da fala da professora Maria, como pode uma geração de professoras não ter lido Freire? Uma das marcas, ao menos para mim, que mais ficou do curso de Pedagogia foram as leituras de Freire.*” (Amaral, 2006, p. 79).

A radical transformação e deslocamento de sentidos e significados no imaginário social podem ser percebidos quando confrontamos gerações de professores que hoje se encontram no espaço de sala de aula da universidade. São ritmos e tempos que convivem e se confrontam numa perspectiva de entendimento para que aprendizagens sejam garantidas e, ainda, para que a temporalidade seja uma experiência produtora de saberes.

Tomando como inspiração a idéia de “bacia semântica” de Gilbert Durand (1997), o encontro e, muitas vezes, desencontro, de gerações nos espaços do ensino superior, tem sido irrigado por veias culturais advindas de diversas nascentes sociais. São pessoas em situações educativas, advindas de famílias com situações sócio-econômicas diferenciadas, com múltiplas opções religiosas, com expectativas sócio-culturais diferentes, com hábitos inerentes à sua condição inicial e que pertencem a uma cultura geracional que implica nos desafios e limites que cada grupo dispõe como representação do seu tempo e espaço social.

Compartilho com Tardif (2002, pp. 49-50), quando mostra a atividade docente não como uma ação sobre um objeto, sobre um fenômeno:

Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamento, maneiras de ser, etc. elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas à capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Nas ciências humanas e, especialmente na área educacional, quando estamos no espaço acadêmico, trabalhando com a formação de professores, percebemos o desejo de muitos acadêmicos de viabilizarem, na experiência universitária, uma formação para a inserção no ensino superior. Através de uma leitura do nosso tempo e do lugar que o professor tem ocupado no imaginário da sociedade, chama a atenção o descrédito, uma ausência de valorização quanto ao seu lugar simbólico e do desprestígio salarial pelas políticas públicas, por outro lado, os acadêmicos passam um tempo significativo negando a decisão de serem professores ou, na melhor das hipóteses, querendo um espaço onde a figura do professor e da docência seja valorizada. Eis que surge o espaço da universidade e tudo o que transporta este “lugar” simbolicamente construído como “superior” – o ensino superior.

Há um imaginário social sobre as pessoas que antigamente ingressavam na carreira universitária de que neste espaço bastava ser um “bom profissional” na área específica, para que pudesse ser um bom professor universitário. Acreditava-se, segundo Masetto (2003), que era necessário ser um bom profissional, pois, quem sabe, conseqüentemente, saberá ensinar.

Com as pesquisas realizadas sobre a formação do professor universitário, como este se constituiu professor e quais são suas fontes de saberes, temos nos aproximado de uma “*interpretação da interpretação*” (Giddens, 1989), dada pelos colaboradores das nossas investigações: o professor universitário também está se formando e precisa de uma formação para atuar no espaço acadêmico.

Os tempos são outros, apontados pelos nossos pensadores contemporâneos como voláteis, como intensos, no sentido da velocidade, trazendo para o cenário da formação exigências específicas que não aquelas que a geração de professores formadores, capacitados para a atuação profissional num outro momento histórico materializaram nas suas posturas pedagógicas e pessoais.

Na perspectiva de Mannheim (1982), a questão sociológica das gerações refere-se a uma situação compartilhada pelos indivíduos, que lhes dá a condição comum, demarcada pela época ou pelo período em que eles se introduziram na vida social, nos destinos humanos, nos processos formativos no curso da história. Nesse sentido, seria, segundo Teixeira (1999, p. 229), “uma condição, (...) o momento comum em que os indivíduos entraram no curso da história, seu tempo de chegada à vida social”.

O espaço da docência orientada, por exemplo, tem sido um espaço e uma experiência onde gerações de professores têm se encontrado/desencontrado. A modalidade de Docência Orientada tem sido estimulada para os alunos que desejam vivenciar a experiência docente no ensino superior e, ainda, para os alunos que têm pesquisas temáticas que falem de perto sobre as questões da formação acadêmica e da

formação continuada. É recomendada e, em alguns cursos da instituição, exigida para alunos bolsistas, por recomendação das instâncias de fomento da pesquisa em nível de Pós-Graduação.

Os depoimentos de professores são de professores (as), mestrandos (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sendo produzidos a partir de narrativas provocadas pela experiência de escrever sobre si, de acionar a memória, trabalhando na reconstrução de acontecimentos, de imagens, de registros que foram produzindo o que são hoje como pessoas e como profissionais. A outra modalidade de escrita autobiográfica utilizada nesta pesquisa e da qual me valho neste texto, é o memorial de vida, construído por um professor do curso de medicina da Universidade Federal de Santa Maria, por ocasião do processo seletivo do curso de Mestrado em Educação, turma de 2004.

A partir da problemática de investigação: como e onde se forma um professor universitário, busco, nas narrativas escritas, os movimentos, os sentidos/significados construídos por professores que desejam conhecer o espaço da docência no ensino superior. Busco, também, refletir como eles vêm se produzindo como professores, a partir da concepção de formação como um “continuum”, como um processo onde as experiências “se dão a nós” e “nós a elas”, ao longo das nossas trajetórias de vida.

As escritas autobiográficas foram solicitadas a partir de questões de pesquisa: a docência no ensino superior: as aprendizagens que venho construindo (que pensava encontrar e o que estou encontrando nesta experiência? Com quem, com que imagens, modelos, repertórios me encontro nesta experimentação?). Por se tratar do desafio da escrita, o trabalho reflexivo foi acionado e o que obtive foram textos muito belos, narrativas de professores sobre si mesmos, compostas como folhas de um diário.

Utilizo aqui a metáfora da folha do diário, pois nas escritas que me foram dadas, aparecem sentimentos, emoções, aprendizagens, conhecimentos e autoconhecimento de professores pesquisadores, desejosos da experiência de sala de aula no ensino superior, como pode ser percebido nos seus relatos:

Desde minha infância, enquanto aluna, a possibilidade de ser professora de universidade tornava-se uma de minhas aspirações, tanto que, no mesmo dia em que saiu a lista de aprovação no mestrado, ao encontrar a minha orientadora e ser cumprimentada por ela, solicitei-lhe: - Val, quero fazer docência orientada, neste semestre, e se possível na disciplina de História da Educação. (...) A docência para mim, inicialmente, representava a realização deste sonho. (Professora Ana).

A Docência orientada vinha demarcando interesse nas minhas perspectivas de mestranda: aquele desejo de ver-se ao lado da professora de ensino superior. (Professora Magália)

A primeira aula da docência foi muito esperada, planejada, sonhada. (Professora Janine).

Percebe-se nos depoimentos uma expectativa em estar nesse espaço – a sala de aula do ensino superior – confrontando também os saberes pessoais e profissionais já construídos, em outros espaços.

Falando das aprendizagens dos alunos nos espaços universitários, Zabalza (2004, p. 189) afirma:

Uma preocupação essencial para quem desenvolve seu trabalho formativo na universidade é a reconsideração constante dos processos e das estratégias por meio das quais os estudantes chegam à aprendizagem. Somente a partir de um claro conhecimento desses processos estaremos em condições de poder aprimorá-lo, ajustando para isso nossos métodos de ensino. No entanto, os métodos de ensino e os processos que os estudantes aplicam para realizar a aprendizagem pertencem, na maioria das vezes, à

esfera das instituições e/ou das aprendizagens práticas (o que a pessoa acaba aprendendo depois de anos como professor).

As aprendizagens a que o autor se refere são de toda ordem: de conhecimentos, de metodologias, de gestão de sala de aula, das relações interpessoais, gerando uma ressignificação, inclusive, nos processos formativos dos alunos em determinadas disciplinas cursadas na formação inicial.

Nos depoimentos das professoras, esses processos formativos são revisitados:

O primeiro encontro foi de certa forma uma maneira de eu visitar meu passado. Não fiz o curso de Pedagogia na UFSM porque tive que ir para outro lugar. Quando cheguei na sala de aula pela primeira vez, era como se eu tivesse voltado a um tempo que tinha sido deixado para trás, onde esperava viver e não tinha vivido. Vi mais ou menos 80 meninas e um menino, que estavam com seus olhos a observar tudo, cada movimento; a escutar cada palavra, cada silêncio. Lembrei de como eu era quando tinha 19 anos e estava no lugar delas e dele. Lembrei do meu primeiro dia de aula. Lembrei de minhas professoras. Lembrei dos textos que tive que ler. Lembrei dos trabalhos que tive de escrever. Lembrei que mal sabia ligar um computador e por não saber quase nada de informática, joguei um disquete no lixo porque estava com vírus. (Professora Janine).

Desejo específico, oriundo da influência das minhas professoras de História de Educação Geral, do curso de Educação Especial - Habilitação Deficientes Mentais da UFSM. Durante este curso, nesta disciplina, e em decorrência das professoras que tive, apaixonei-me perdidamente por História, almejando um dia vir a trabalhar a mesma disciplina que encantou-me em uma faculdade. (Professora Ana).

A professora Ana foi uma das mais brilhantes alunas da graduação, na minha trajetória de professora universitária. Lembro bem, ainda hoje, de como vibrava quando mostrávamos um livro ou um tema possível de ser investigado. Na disciplina de História da Educação, trabalhou com um texto clássico grego, organizando a dramatização e a expressão cênica do grupo. Ao se aproximar do grupo de pesquisas que coordeno¹, foi convidada para ser bolsista de iniciação científica, frente à pesquisa "Laboratório de Imagens: significações da docência na formação de professores". O desafio da pesquisa e da participação em um projeto de investigação interinstitucional que envolveu professores das redes de ensino, mestrados do Programa de Pós-Graduação em Educação e ex-alunos do Mestrado, realizando seus subprojetos dentro de suas instituições, faz da professora Ana uma pessoa e uma profissional que "contagia" as alunas das disciplinas em que está realizando a docência orientada, também pela sua paixão pela leitura.

Como um espaço de formação e autoformação, professores formadores e professoras em formação inicial estão envolvidos com processos de ensino e de muitas aprendizagens.

As colaboradoras na Docência Orientada revelam as múltiplas aprendizagens que vão se colocando neste espaço/tempo de se identificarem e se produzirem professoras. A profissionalidade passa, também, por uma identificação com o espaço da docência:

Gosto de aprender, talvez seja por isso que escolhi ser professora. Penso que mais do que ensinar algo a alguém, o que venho fazendo é estar sempre aprendendo. Gosto de ler, de estudar, de pesquisar, de escrever, de desafios. Tudo isso me é proporcionado na docência, porque posso fazer daquilo que mais gosto a minha profissão. (Professora Janine).

¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS).

Começo falando da importância auferida aos termos iniciais: Teorias sociais da educação. Esses termos são remetidos às Teorias da Educação, estudadas na Docência Orientada dessa referida disciplina, onde me coloquei em interlocução com muitas teorias que me reportaram a uma ação reflexiva sobre as práticas norteadoras da minha docência nesses vinte e três anos como professora. Nesse momento, tentei entender quais teorias perpassaram as minhas práticas com maior relevância e questionar o porquê do distanciamento de discussões coletivas sobre teorias e práticas nas instituições escolares pelas quais permeei. (Professora Magália).

Ao revisitar teorias, as professoras foram acometidas de algumas sensações e sentimentos: no caso da última professora, questões e reflexões foram se colocando na sua trajetória como docente e, ainda, a ausência de alguns estudos na formação inicial das professoras que estão no lugar, neste caso, de formadores e, não lhes foi possibilitado o contato e o estudo de temas que devem trabalhar com as alunas do curso de Pedagogia.

As aprendizagens vão em diversas direções e acontecem nas múltiplas experiências com os textos, com o planejamento didático, com os filmes, com os debates, com as avaliações, com a leitura dos trabalhos produzidos pelas alunas do curso de Pedagogia.

A prática na Docência Orientada me remete a uma pergunta que tem sido feita por pesquisadores sobre o ensino no ensino superior, sobre as pedagogias universitárias: Mas onde e como se aprende a ser professor?

Um dos colaboradores neste texto me presenteou com o seu memorial, escrito por ocasião da sua participação² no processo de seleção da turma do Mestrado em Educação, ano 2004, onde também me apoio para a construção de algumas reflexões sobre a docência no ensino superior.

O fragmento que segue mostra as inquietações de um profissional que, sendo médico, decide avaliar seu desenvolvimento na profissão de professor universitário. As demandas que foram se colocando no seu trabalho, vão desde envolvimento com a Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Medicina da UFSM, até a busca de alternativas pedagógicas para o trabalho de formação de universitários que escolheram a medicina como profissão.

Tentei aprender sozinho, mas só encontrei livros que mais pareciam coletâneas de receita de bolo. Ao menos na área do ensino médico a maior parte da literatura disponível enfatiza mais aspectos técnicos do tipo imitação da voz e do uso do data-show do que as questões mais profundas, as motivações e os sentimentos implicados no ato de ensinar. (...) Por ter optado por seguir uma carreira docente me incomoda esse nosso 'amadorismo' como professores. Passei a me dar conta de um fato que é óbvio e simples para quem lida com a educação: ser professor não é consequência de ser um bom técnico. Ser professor implica estudar e se aprimorar como professor. (Professor Guto).

As pesquisas sobre o pensamento do professor têm apontado para processos criativos, os quais têm sido capazes de construir conhecimentos perante os problemas e a complexidade da sala de aula e dos desafios da própria profissão.

Segundo Pérez-Gómez (1992, p. 102):

² Para os candidatos com formação em outras áreas, que não as Licenciaturas, uma das exigências para a inscrição no processo seletivo era um Memorial Descritivo da sua trajetória profissional e, a explicitação dos motivos pela escolha da Educação como área formativa em nível de Pós-Graduação.

(...) parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

O aprimoramento referido pelo professor Guto é um “continuum” na profissão. Ninguém nasce e nem mesmo é professor por vocação ou por talento na área específica de conhecimento, como nos diz Gauthier (1998, p. 78), “O exercício de uma profissão, implica, uma atividade intelectual – voltada tanto para a concepção como para a execução – que compromete a responsabilidade individual do agente.”

Não estou aqui eximindo as Instituições de responsabilidades, pela falta de políticas de formação continuada dos seus profissionais, pois estas são indispensáveis para o desenvolvimento profissional dos agentes e das próprias IES³. Os projetos de formação planejados pelas instituições poderiam ter como referência o pensamento e as experiências construídas pelos profissionais, nos seus ambientes de trabalho.

Conforme Garcia (1999, p. 55), a investigação sobre o pensamento do professor tem apontado que “(...) os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência”.

A questão “onde se forma um professor universitário” tem, ainda, outras possibilidades de reflexão, para além da afirmação que é um processo “continuum” e que não inicia na formação acadêmica. Ela pode ter o seu começo nas referências dos professores de nossos primeiros processos de escolarização, e que revisitados através do trabalho da memória, acabam por reverenciar perfis profissionais e pessoais que marcaram e que ficaram como possíveis “modelos”.

A Docência Orientada acaba também por se configurar num dispositivo de formação, um espaço/tempo, onde, como diz uma das professoras colaboradoras, acaba ressignificando a posição de professora no ensino superior.

Enquanto professora na docência orientada, nas disciplinas de Sociologia da Educação e de Teorias da Educação, das acadêmicas do primeiro e terceiro semestre, respectivamente, estou ressignificando minha posição sobre o que é ser professora na educação superior. Enquanto alunas, esperávamos que o professor trouxesse tudo pronto, esperávamos que ele nos desse receitas de como “dar aula”, esperávamos que os textos escolhidos fossem sempre aquilo que tínhamos imaginado. Ou seja, mesmo em um curso de formação de professores, em que sabemos que não há receita para ensinar, ou para ser um bom professor, continuávamos a criticar o professor formador porque ele não tinha tais receitas. (Professora Janine).

A reflexão produzida pela professora mostra que mesmo um curso que se propõe formar professores, não dá garantias de que um bom professor vai sair bem preparado para os desafios da docência e, em se tratando da docência universitária, não há mesmo esta possibilidade, pois o ensino universitário e o professor formador, assim como uma pedagogia universitária, configuram-se, muito recentemente, como uma pauta de questões investigativas para pesquisadores do ensino superior.

Abordando o sentido da formação no ensino universitário, Zabalza (2004, p. 39) destaca:

A importância da formação deriva, a meu ver, de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, aperfeiçoamento que tem de ser entendido em um sentido global: crescer

³ Instituições de Ensino Superior.

como pessoas. Levando isso ao extremo, torna-se desnecessário falar a respeito da contínua formação se não é sob a perspectiva de crescer como pessoas. Qual é o sentido de sermos profissionais cada vez mais informados e competentes se isso, ao mesmo tempo, não supõe nos aperfeiçoarmos como pessoas?

A formação trazida pelo autor toma o sentido do que Foucault (1995, p. 48) chamava de "Tecnologias do Eu", como

aquelas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda dos outros, certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

Os processos onde as pessoas estão colocadas em reflexão consigo mesmas, produzem dispositivos de "cuidado de si"⁴, de produção de si. O desenvolvimento pessoal e profissional no sentido do cuidado consigo mesmo é revelado na escrita de uma das colaboradoras numa perspectiva de olhar o passado, ressignificando-o a partir de algumas experiências que, ao serem oferecidas, nem sempre são percebidas como importantes naquele momento da vida e, muitas vezes, nem mesmo acolhidas por nós:

Se eu pudesse voltar a ser aluna (graduação) investiria mais em livros, faria muito mais viagens de estudos, não me importaria incomodar algumas pessoas. Continuará sendo cri-cri, sendo verdadeira, querendo aprender mais e mais, participando de movimentos estudantis, procurando ter uma formação não só nas teorias educacionais, mas também de uma forma geral: escutando música, lendo literatura, assistindo a filmes. E já que o tempo não volta, o que venho fazendo é conversar com as meninas. (Professora Janine).

Percebo na experiência do trabalho compartilhado na docência das disciplinas de "Teorias da Educação" e "Sociologia da Educação" com as acadêmicas do curso de Pedagogia-Educação Infantil e Pedagogia-Anos Iniciais, que as professoras colaboradoras tentam passar, visceralmente, suas vivências e seus afetos com a literatura, com a expressão cênica, com a pesquisa, como experiências que produziram nelas dispositivos formativos significativos na sua construção como pessoas e como professoras.

Já finalizando... mas não concluindo...

Finalizo, registrando os significados produzidos também na minha experiência de professora formadora no espaço da universidade, compartilhando saberes, afetos, habilidades, mas, principalmente, valores e posturas que venho avaliando através de um processo retrospectivo, construtivo e criativo. Compartilhar o espaço da docência com professoras de outras gerações, formadas em espaços institucionais temporalmente distintos dos quais fui formada, tem sido, também para mim, um dispositivo de formação e de possibilidade de instituição de uma outra cultura docente que se afasta da concepção de "solidão pedagógica" (Isaia, 2003) vivida nestes espaços.

Com a professora Sílvia tenho também compartilhado o espaço de sala de aula na universidade sendo ela uma das minhas professoras formadoras e com quem construí algumas das minhas referências de docência. Na sua forma sedutora com a qual nos apresentava o conhecimento produzido pela psicologia e, especialmente sua relação com a leitura – cultura ausente de um tempo histórico e social na formação de

⁴ Sobre o uso deste conceito na pesquisa com professores remetemos ao trabalho de KUREK, Deonir Luís, e OLIVEIRA, Valeska Fortes de: "O 'cuidado de si' na produção da subjetividade docente", in VASCONCELOS, José Gerardo e MAGALHÃES Jr., Antonio Germano (orgs.): Um dispositivo chamado Foucault. Fortaleza, LCR, 2002. (Coleção Diálogos Intempestivos - 5).

pedagogos, aponto também para a dimensão pessoal da docência e a postura auto-reflexiva dos professores. Aponta Isaia (2003, p. 275) que “Estes, ao estarem envolvidos no processo de refletir suas trajetórias docentes, podem resignificá-las e transformá-las.”

Como um espelho onde nos olhamos e tentamos enxergar onde nos espelhamos e o que tentamos espelhar os outros também temos experienciado a docência universitária como um tempo/espço de aprendizagens de inovações pedagógicas. As novas gerações trazem outras formas, outras linguagens de relação com a vida, com o conhecimento, com o ensino e com a aprendizagem. Atravessados por estas outras linguagens, não tão familiares para gerações que tiveram um processo de formação inicial em outros tempos sócio-históricos, nos movimentamos tentando ressignificar as nossas concepções e representações sobre o que circula neste espaço.

Ao aceitarem o desafio da escrita autobiográfica e, revisitando suas memórias, reconstrutoras das experiências vividas, as professoras e o professor, colaboradores neste texto, projetaram-se na perspectiva de desenvolvimentos pessoais e profissionais, a partir das complexas e múltiplas aprendizagens, acionando também na minha reflexão um “olhar no e/para o espelho” tentando olhar as intensidades e inércias que vão sendo produzidas na minha própria trajetória pessoal e profissional.

Bibliografia

- ARENDT, Hannah (1992): *Entre o Passado e o Futuro*. 3.ª ed., São Paulo, Perspectiva.
- CUNHA, Maria Teresa S. (2000): “Diários íntimos de professoras: letras que duram”, in MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, Maria Helena Câmara, e CUNHA, Maria Teresa Santos: *Refúgios do eu: educação, história*, escrita autobiográfica (orgs.) Florianópolis, Ed. Mulheres.
- FOUCAULT, Michel (1995): *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós Ibérica. I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- GARCÍA, Marcelo C. (1999): *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GAUTHIER, Clermont, et al. (1998): *Por um teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, UNIJUÍ.
- GIDDENS, Anthony (1989): *A constituição da sociedade*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, UNESP.
- GÓMEZ-PÉREZ, A. (1992): “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”, in NÓVOA, António (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- KUREK, Deonir Luís, e OLIVEIRA, Valeska Fortes de (2002): “O ‘cuidado de si’ na produção da subjetividade docente”, in VASCONCELOS, José Gerardo, e MAGALHÃES Jr., Antonio Germano (orgs.): *Um dispositivo chamado Foucault*. Fortaleza, LCR.
- MANNHEIM, Karl (1982): *Karl Mannheim: sociologia*. Trad. Emílio Willems, Sylvio Uliana e Cláudio Marcondes. São Paulo, Ática.
- MOROSINI, Marília Costa (org.) (2003): *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre, FAPERGS/ RIES.
- HUBERMAN, Michael (1992): “O ciclo de vida dos professores”, in NÓVOA, António: *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora.
- PEREIRA, Marcos Vilella (2000): “Subjetividade e memória: algumas considerações sobre formação e autoformação”, in OLIVEIRA, Valeska Fortes de: *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí, UNIJUÍ.
- SANTOS, Boaventura de Souza (1988): “Uma cartografia simbólica das representações sociais: o caso do direito”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 24, pp. 139-172. Portugal.

TARDIF, Maurice.(2002): *Saberes docentes e formação profissional*. 2.ª ed., Petrópolis, Vozes.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (1998): *Tempos enredados: teias da condição docente*. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, (tese de doutorado).

ZABALZA, Miguel A.(2004): *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre, ARTMED.

Outras referências

BASSI, Luis Augusto Peukert (2003): *Memorial descritivo*. Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação (digitado).

BENINI, Maria Magália Giacomini (2004): *Teorias sociais da educação – possibilidades de releitura e reconstrução da docência em outros espaços e tempos*. Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação (digitado).

AMARAL, Janine Bochi do (2004): *O que eu esperava e o que encontrei na docência orientada*. Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação (digitado).

STEFANO, Ana Paula (2004): *Docência orientada*. Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação (digitado).