

PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR: A TESSITURA DA APRENDIZAGEM DOCENTE

Coordenadora
PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto
UNIFRA

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar
UFSM/UNIFRA

BARBOSA, Mirian Haubold
UFSM

POWACZUK, Ana Carla Hollweg
UFSM

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão
UFSM

BOLZAN, Doris Pires Vargas
UFSM

RESUMO

O painel é proposto por duas instituições formadoras: Universidade Federal de Santa Maria(UFSM) e Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e tem como eixo central de discussão os processos engendrados na construção da docência superior. Focalizando experiências/vivências formativas que perfazem este espaço de atuação docente, destaca a intrínseca relação entre a dimensão pessoal, profissional e institucional envolvida na produção dos distintos modos de sentir, pensar e agir docente. Desta forma, compondo esse painel o texto 1 apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professores fisioterapeutas do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria/RS, a qual tem como foco a constituição do grupal, ou seja, um grupo de professores sem formação pedagógica que refletem sobre o seu fazer docente tendo como premissa seu processo formativo. O texto 2 discute a relação intersubjetiva entre supervisionando e supervisor e a conseqüente formação do professor supervisor de psicoterapia analítica a partir de uma pesquisa realizada com professores supervisores da Universidade Federal de Santa Maria. Na sequência desse painel, o texto 3 discute os distintos desenhos professorais configurados a partir de espaços/tempos de alternância pedagógica a partir de uma pesquisa realizada com professores do ensino superior atuantes no Curso de Pedagogia, bem como com professores atuantes na Educação Básica do Município de Santa Maria/RS. O embasamento para a construção dos estudos apresentados deu-se a luz de autores como Marie-Christine Josso (2004), Ferry (2004), Souto (2007), Isaia (2004) Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2007), a partir dos quais discutem-se temáticas que envolvem o processo constitutivo docente. Nesta perspectiva, acredita-se que as reflexões referentes ao conjunto de pesquisas aqui apresentadas sejam capazes de colaborar para as discussões que perfazem o campo da Pedagogia Universitária e conseqüentemente da formação docente dos profissionais atuantes deste nível de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior, Constituição Grupal, Processos Formativos

PROCESSOS CONSTRUTIVOS DE UM GRUPO REFLEXIVO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto - UNIFRA
ISAIA, Silvia Maria de Aguiar - UNIFRA/UFSM

Resumo

Este texto discorre sobre os resultados preliminares de uma pesquisa que tem como foco a constituição de um grupo de professores da educação superior que refletem o seu fazer docente como dispositivo de formação. A questão colocada é como se constitui um grupo de professores reflexivos da educação superior e qual a repercussão para seu processo formativo? Assim o é objetivo identificar como um grupo de professores se constitui e identificar quais as repercussões sobre sua formação docente. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo narrativo (Minayo, 1997; Clandinin e Connely, 1995), com características de investigação-formação (Maciel, 2006) e desenvolve-se a partir de encontros com um grupo de professores universitários de uma Instituição de Ensino Superior Confessional, sendo este o contexto da pesquisa em questão. Os encontros com o grupo de professores reflexivos tiveram como motor as estratégias formativas que denominamos de vivências. Para a coleta de dados foi utilizado o diário de campo e todos os encontros foram gravados e posteriormente transcritos para a análise textual discursiva (Moraes e Gagliazzi, 2007). Assim, a proposta deste texto tem o objetivo de discutir os resultados preliminares da pesquisa realizada no intuito de identificar os processos construtivos do grupo de professores. A análise dos encontros reflexivos realizados até o momento permite inferir que a reflexão sobre o fazer docente, a partir da abordagem grupal e a partir de situações vivenciadas pelo professor, podem constituir-se em espaço privilegiados de formação docente.

Palavras-chave: Grupo Reflexivo. Formação Docente. Educação Superior. Reflexão sobre a prática.

Delineamento do tema

Discutir sobre a docência superior tem como premissa o reconhecimento da carência ou até mesmo da ausência de formação pedagógica dos professores para o exercício do magistério superior. Assim, esse texto traz como questões norteadoras a docência na educação superior e como os professores articulam os saberes e fazeres da profissão. Para tanto, o objeto de estudo compreende a constituição de um grupo de professores que, por meio da prática reflexiva coletiva buscam a sua formação docente trazendo à pauta os grupos como dispositivos de formação (JOSSO, 2004; SOUTO, 2007).

Acreditamos que o exercício da docência superior para profissionais sem formação pedagógica tem como grande desafio a transposição do conhecimento científico aliado a formação de cidadãos que está para além de apenas ensinar uma profissão. O fazer docente do professor que adentra a docência superior está arraigado nos saberes específicos, sendo o caminho para a profissionalização docente, muitas vezes, o próprio exercício da docência. Entretanto, este por si só, desarticulado de sentido e significado, consciência profissional docente e reflexão sobre a ação, não garante a construção de saberes e fazeres condizentes com processos formativos próprios à docência superior.

Para exercer a docência acreditamos que os professores universitários precisam se [des]construir e [re]construir ao longo de sua trajetória pessoal e profissional apropriando-se, além do conhecimento específico, do conhecimento pedagógico. O conhecimento específico aliado ao conhecimento de estratégias pedagógicas vai tornando-se elementos de desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, de formação profissional docente, na medida em que são permeados pela reflexão sobre a ação.

Assim, a reflexão sobre a ação também se constitui como dinamizadora da formação docente uma vez que os professores, por meio da reflexão, tomam “consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar a permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional” (ALARCÃO, 2007, pg. 43). Para Schon (2000), a prática reflexiva inclui valores e normas que conduzem a reflexões manifestas sobre compreensões e sentimentos que geralmente são mantidos privados e tácitos, mas que precisam ser socializados.

Tomando a idéia do autor, a reflexão sobre o fazer docente, entendida como o pensar sobre a prática, sobre o cotidiano, como ponto de partida para aprender a ser professor, não se dá de forma passiva e transmitida, mas de maneira participativa, compartilhada e dialogada trazendo à tona o cotidiano docente, num contexto grupal, para a formação de professores.

Nessa lógica propomos espaços coletivos específicos para a reflexão sobre a docência superior com o propósito de constituir-se em um lugar para formação de professores. Assim, estabelecemos estratégias, que denominamos de vivências formativas, germinadas a partir do próprio contexto de trabalho. Portanto, essa proposta de pesquisa visa a participação de professores da educação superior em um grupo reflexivo sendo, o objeto de estudo, a constituição deste grupo, pois o exercício da reflexão sistemática e coletiva pode ser produtora de seu conhecimento na medida em que essa prática seja compartilhada com seus pares. Assim, o problema dessa pesquisa envolve a seguinte indagação: Como se constitui um grupo de professores reflexivos da educação superior e qual a repercussão para seu processo formativo?

A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo narrativo com características de investigação-formação (Clandinin e Connelly, 1995; Minayo, 1997; Maciel, 2006). A investigação narrativa pode ser entendida como um processo temporal e socialmente interativo que continuamente estão implicados numa tarefa cuja história experiencial é contada com palavras enquanto quem narra reflete sobre suas vivências; a mesma pessoa está envolvida, ao mesmo tempo, em viver, explicar, re-explicar e reviver suas histórias (CLANDININ e CONNELLY, 1995). A pesquisa, ainda em andamento, tem seus dados coletados a partir de encontros reflexivos com um grupo de 16 professores fisioterapeutas de uma Instituição Confessional do interior do Estado do Rio Grande do Sul, cujas narrativas foram gravadas em aparelho digital (posteriormente transcritas) e também anotadas em um diário de campo.

Os encontros reflexivos ocorreram mensalmente, tendo com local de pesquisa a Instituição de Ensino Superior na qual os professores atuam. Considerando os preceitos éticos em pesquisas com seres humanos (resolução CNS 196/96), o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Instituição de Ensino pesquisada sob registro nº 362.2008.2, assim como os professores participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Frente à temática exposta apresentamos a discussão á luz dos conceitos sobre o contexto grupal e a prática reflexiva como promotora de formação docente, os caminhos percorridos seguidos dos resultados preliminares da pesquisa.

A constituição do grupal

Ao referenciar o trabalho grupal consideramos emergente aclarar os diferentes entendimentos apregoados à terminologia de grupo. Para esse esclarecimento empregamos as considerações de Souto (2007) que nos elucida o grupal como um

campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginários, reales, etc) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizajes (...) Lo grupal nace em el encuentro de personas y está atravesado por coordenadas de tiempo y de espacio. El tiempo lo ubica em la historia, em uma sucesión de hechos temporales, em uma época, período, año, dia. Implica um punto de surgimiento, de origen. Com um pasado social y cultural y um futuro. El espacio lo ubica em uma geografia, uma sociedad, uma nación, uma comunidad, uma institución, lo localiza y ubica em el mundo (p. 101).

Tendo como pressuposto essa compreensão de grupo, também evidenciamos os diferentes tipos de grupo que podem ser constituídos conforme os objetivos almejados: *Grupos de trabalho*, os quais estão centralizados sobre uma tarefa, adquirir uma técnica ou resolver um problema; *grupos de comunicação*, nos quais são analisadas as condutas e as atitudes que se relacionam a determinadas situações exteriores ao grupo; e os *grupos de base* que tem por objetivo a formação para a relação e a comunicação a partir da experiência vivida entre os participantes (FERRY, 2004, p. 103).

Esses diferentes tipos de grupo permitem a constituição de diferentes propostas de trabalho coletivo quando se almeja esse entrecruzamento do individual com o coletivo e o institucional. Assim, o trabalho grupal passa a ser empregado e valorizado em múltiplas dimensões da vida humana, também sendo também considerado como dispositivo de formação profissional. Cunha (2006) referencia a estratégia de trabalho coletivo como processos colaborativos de formação docente em que o caráter de relações horizontais reconhece e valoriza os saberes de todos os envolvidos, ao mesmo tempo em que facilitam a compreensão, o planejamento, a ação e a reflexão conjunta. A

partir dessa concepção tomamos como ponto de partida a constituição de um *grupo de base* no intuito de compartilhar experiências e refletir sobre o fazer docente e a implicação dessa prática sobre a formação profissional docente.

O trabalho grupal como dispositivo de formação valoriza as relações interpessoais e o compartilhamento de idéias, possibilita o desenvolvimento da criatividade, elege o coletivo em detrimento do individual e instiga a cooperação ao invés da competição para que seus membros cresçam juntos de acordo com a possibilidade de cada um. O trabalho grupal, a partir das narrativas dos participantes, valoriza e facilita o compartilhamento de experiências formativas significativas proporcionando a aquisição de conhecimentos que trazem consigo a participação e colaboração de várias pessoas que se ajudam mutuamente em torno de um objetivo comum: formação. As experiências significativas ao longo da vida como formadoras de identidades e subjetividades integram processos de aprendizagem e formação que se dão à medida que o sujeito narra os acontecimentos vividos (FERRY, 2004; JOSSO, 2004).

Nessa ótica, o grupal é considerado com um espaço de construção, de transformação, que pressupõe união, reciprocidade e mediação. Um lugar de encontros e desencontros, concordâncias e contradições que mobiliza questões pessoais e profissionais, pois o trabalho grupal se desenvolve dinamicamente.

Souto (2007) comenta que na vida em grupo, cada membro reporta-se ao grupo com o que de individual traz, ou seja, experiências, sentimentos, conhecimentos, desejos, temores, representações. Destaca ainda que existem dois níveis de funcionamento dos grupos, um observável/explicito (expressos mediante idéias, opiniões e ações) e outro oculto/implícito/latente (emoções, fantasias inconscientes, pressupostos). Contudo, ressalta que na dinâmica grupal, ambos se fazem presentes e determinam os fenômenos manifestos. Ao adotarmos o grupal como dispositivo de formação dos professores, consideramos pertinente comentar que a constituição de um grupo perpassa por fases, momentos distintos, não como momentos rígidos, mas que se entrecruzam e que caracterizam sua evolução: Iniciação, Desenvolvimento e Encerramento (SOUTO, 2007).

A fase de **iniciação** caracteriza-se pela formação do grupo, pelo encontro de pessoas que compartilham projetos/objetivos comuns. Carrega consigo três momentos importantes a destacar: o desconhecido/o novo, o fantasma da ruptura e a dependência. Neste momento surgem sentimentos característicos do desconhecido/novo onde uma série de questões e incertezas são geradas pela singularidade da situação. Nesta fase

comportamentos e condutas pessoais caracterizam a iniciação; surgem membros passivos, há uma tendência ao desempenho individual, ao que cada um conhece podendo ainda surgir ansiedade. Os membros sentem-se desprotegidos, necessitam de direção, orientação e tendem a esperar pela determinação de tarefas a partir do coordenador ou líder como membro capacitado para organizar, dirigir o grupo (dependência). O que há de comum é o conjunto de interesses. Com o passar do tempo, das expectativas e metas, vão se formando objetivos grupais em que os indivíduos vão tomando consciência da razão que os une gerando assim um projeto grupal.

Entretanto, o desenrolar de um trabalho em grupo pressupõe ainda a origem de conflitos. O conflito pode ser entendido de diferentes maneiras: *de ordem social*, pois perpassa pela ruptura de paradigmas, de regras, de conhecimentos, de linearidade estendendo-se a conflitos *de procedência pessoal* (motivações, sentimentos, história, cultura, interesses, ideologias). Segundo Souto (2007), o conflito inicial gerado pela convivência grupal suscita a contradição entre o individual e o grupal; os desejos e motivações de pertencer a um grupo opõem-se ao desejo de conservar-se a si próprio.

Outro conflito possível característico da fase de iniciação gira em torno do projeto/objetivo que deu origem ao grupo. As idéias e opiniões dos membros do grupo podem ser encontradas ou divergentes propiciando disputas entre os próprios companheiros. Porém, o grupo precisa constituir-se como um campo de relações onde as contradições são criadas e assumidas pelos membros que compõem o grupo em uma perspectiva coletiva e não individual.

O **desenvolvimento** é caracterizado pelas circunstâncias decorridas ao longo do tempo, onde cada período transcorrido é marcado por mudanças significativas de seus membros. Essas etapas não são engessadas, mas sim dinâmicas, em que se evidenciam movimentos de progressão e regressão, avanços e retrocessos.

O grupo pressupõe modificação, transformação o que torna pertinente o surgimento de sentimentos e atitudes características de dúvida, medo, resistência e ansiedades. O medo da mudança, medo da perda do conhecido, ao que se está acostumado; a resistência a mudança, pois toda mudança pode representar uma ameaça, um possível fracasso. Isso traz ansiedades, tristeza, desânimo, desinteresse, não cumprimento de acordos, a evasão ou fuga das tarefas propostas. Frente a situação de aprendizagem, de mudança “en parte se lo quiere y acepta, en parte se lo rechaza” (SOUTO, 2007, p. 122).

A mudança, a partir da convivência grupal, comenta Ferry (2004), abarca, desde os interesses individuais dos participantes do grupo, atitudes sociais, ética, até as condutas profissionais, pois o grupo gera, muitas vezes, um padrão de mudança fecunda capaz de captar e assumir uma nova relação com a prática pedagógica.

A fase de desenvolvimento também suscita a eminência de conflitos. Estes se caracterizam pelas diferentes formas de resistência apresentada pelos membros do grupo em relação à mudança, ao aprender ou não aprender manifestando-se através da oposição, descumprimento, incompreensão e desinteresse. Momentos de ataque-fuga podem surgir predominando certos estados emocionais sobre o racional o que pode representar um fator limitante para o desenvolvimento das tarefas.

Sendo assim, Souto (2007) refere que distintos fenômenos se sucedem alternando as configurações grupais. Isso faz com que a fase de desenvolvimento, assim como as demais fases da constituição de grupos seja não linear e sim espiralada, pois se fazem em movimentos sinérgicos e antagônicos de acordo com as diversas formas e significados que os grupos assumem.

A autora coloca que a convivência em grupo expõe formas de pensar, agir e sentir distintas suscitando encontros e desencontros, concordâncias e contradições, condutas, sentimentos, idéias e desejos que convergem e que divergem. Conforme a autora, o conflito representa a tônica, o motor do grupo, pois emergem energias diversas que tendem a sua defesa, solução, esclarecimento o que desencadeia processos múltiplos de aprendizagem grupal.

Assim, o grupo vai superando as situações conflitivas geradas nesta fase, pois a meta de aprender é coletiva e precisa ser realizada em conjunto. No transcorrer desse processo o grupo vai consolidando-se e encaminha-se com mais autonomia. Os membros preocupam-se mais com as inter-relações surgindo a participação, flexibilização, responsabilização e cooperação, permitindo, assim, uma interação mais dinâmica e promissora.

Considerando a transição pelas diferentes fases, etapas do grupal como processo é importante pensar a didática de abordagem desse coletivo entendendo-a como necessária à medida que se considera a dinâmica grupal articulada com aspectos institucionais. Essa abordagem pressupõe o enfoque pedagógico, porém que vai além de propor metodologias de trabalho em grupo. Fundamenta-se em situações de ensino-aprendizagem em sentido concreto, ou seja, considerando o contexto com o nível grupal para estudar estas situações sem descuidar de seus membros singulares (SOUTO, 2007).

Já a experiência de Ferry (2004, p. 90) com abordagens grupais nos proporciona a possibilidade de pensar o trabalho em grupo a partir de nenhuma técnica posta à prova sendo “a marcha tateante e, dada a natureza do processo posto em jogo, aventureira”.

A partir dessas possibilidades adotamos para a pesquisa o exemplo de Souto (2007) e propomos atividades que estejam articuladas com o contexto institucional.

O **encerramento** constitui-se na fase que representa o término do grupo. Segundo Souto (2007), esta fase é caracterizada como último momento da vida em grupo. Configura-se como uma fase de despedida e por isso sentimentos de perda gerada pela separação física entre os membros do grupo podem surgir. É o momento de voltar-se ao individual conservando do grupo tudo aquilo que foi apreendido, o que pode ser configurado pelas experiências vividas, das relações mantidas, o compartilhamento de saberes, os próprios conflitos vivenciados, o aprendizado gerado.

Conforme coloca a autora, três tarefas fundamentais precisam ser realizadas nesse período: a síntese e integração do aprendido, a análise e a avaliação final do grupo e a despedida entre os membros. Este processo final de integração e avaliação proporciona a retomada do vivido incorporando o aprendido no e pelo grupo.

O papel do professor mediador

Em todo esse processo de constituição de grupo destacamos como relevante os papéis que os participantes assumem durante seu percurso. Dentre esses papéis enfatizamos a figura do mediador ou do participante que possui a função de conduzir as atividades do grupo. Consideramos que a função de mediador pressupõe a capacidade de coordenar sem se omitir, conduzir sem monopolizar, motivar sem privar, valorizar sem expor nem subjugar o outro, incitar sem constranger, enfim mediar a participação no e pelo grupo fazendo com que ele se efetive como tal e não simplesmente como uma reunião de pessoas.

De acordo com o que nos coloca Ferry (2004), a condução de um grupo pode ser *cooperativa* em que a figura do mediador/coordenador coopera com o grupo na produção, organização e regulação do mesmo; *diretiva*, ou centralizada no problema, quando este se abstém de qualquer intervenção no conteúdo da discussão limitando-se em assumir as funções de organização e regulação do grupo; e *não-diretiva* ou centralizada no grupo, quando o coordenador contribui apenas para a regulação do grupo, não assumindo outra função além da elucidativa. É possível ainda, conforme

esclarece Ferry (2004), que haja formas *mistas* de conduzir um grupo; como exemplo cita a forma cooperativa na fase inicial e diretiva ou não-diretiva posteriormente.

Considerando o espectro desse estudo, o papel desenvolvido pela coordenadora do grupo perpassou por fases distintas. Longe de adquirir forma linear, a mediação do grupo seguiu naturalmente o desenrolar dos acontecimentos. Sendo assim, ora adquiriu características cooperativa, ora diretiva e muitas vezes mista. Acreditamos que não há formulações determinadas e rígidas na condução de um grupo dessa natureza, o que exige a observação constante dos movimentos e do acontecer do mesmo.

O caminho investigativo

A partir da proposta de pesquisa, da definição da problemática bem como do delineamento dos objetivos, esboçamos os caminhos a serem seguidos. Assim estabelecemos encontros com um grupo de 16 professores da educação superior na busca de verificar como este se constitui para refletir sobre o seu fazer docente. Os passos que seguimos para a organização do grupo respeitaram os preceitos éticos uma vez que foi solicitada autorização da Instituição de Ensino para a coleta de dados e os professores foram consultados sobre o interesse em compor o grupo de reflexivo.

Organizamos os encontros adotando: exposição dialogada respaldada em obras como as de Ferry (2004), Cunha (2008), Josso (2004), Souto (2007), vivências formativas e rodas de conversação a partir de temáticas sugeridas pela coordenadora do grupo, pelos professores e coordenação do curso de Fisioterapia. Essas vivências partiram de situações do contexto de trabalho do grupo, mas que foram dinamizadas para impulsionarem a reflexão dos professores.

Decorrido um tempo de operacionalização do grupo observamos que algumas experiências na dinamização eram mais profícuas em detrimento de outras. Percebemos que um grupo propõe-se a reflexão e ao encontro com o outro na medida em que não há demandas adicionais ao seu fazer cotidiano. Dessa forma, as leituras paralelas a serem realizadas para o acontecer do grupo obtiveram menor impacto, uma vez que os docentes agregam múltiplos fazeres e não dispõe-se temporalmente a essa atividade. Da mesma maneira, percebemos que as conversações oriundas de propostas isoladas da coordenadora do grupo, obtiveram melhor participação, mas as atividades centraram-se em sua figura, ou seja, os professores, embora participassem, mostraram-se interessados

e de certo modo prisioneiros (por sua curiosidade) da atividade apresentada, tornando-se obscura a percepção da reflexão sobre a prática docente.

Entretanto, as sistemáticas de dinamização do grupo adotadas nos encontros subsequentes representaram reflexões fortuitas e promissoras. As vivências, como chamamos, constituíram-se na experiência mais compatível com o que buscamos para a operacionalização dos encontros reflexivos. As reflexões grupais realizadas tornaram-se mais ricas a partir das experiências de vida e de formação dos professores dinamizadas em forma de “vivências”. Assim sendo, a sistematização dos encontros reflexivos precisa, necessariamente, considerar as expectativas do grupo e proporcionar a participação integral dos participantes, ou seja, as narrativas surgidas da reflexão coletiva precisam emergir de maneira natural, espontânea, compartilhada com seus pares.

Reflexões possíveis

A constituição de um grupo de professores da educação superior pode ser compreendida como um encontro de pessoas que reúnem objetivos próximos entrelaçando o pessoal, o profissional imbricado pelo contexto institucional. Podemos chamar de encontro em função das características que resguarda e pelo compromisso que este grupo vem demonstrando com a formação docente. Esse encontro é caracterizado como uma aliança estabelecida entre pessoas que assumiram a docência como profissão e que buscam nela o caminho para a profissionalização.

As reflexões decorrentes da pesquisa em pauta permitiram inferir que o grupo de professores foi se constituindo e demarcando suas expectativas em relação ao seu processo formativo e construindo a sua docência de maneira consciente e reflexiva.

Evidenciamos, no decorrer da pesquisa, as diferentes fases que o grupo perpassa. Observamos que a fase de iniciação, considerando a questão da temporalidade, foi breve, pois o grupo de professores já estabelecia contatos profissionais anteriores ao início da pesquisa o que abreviou essa fase. Mesmo levando em consideração a questão do novo, o grupo apresentou um curto momento de silenciamento e participações individuais. Percebemos maior passividade na participação e organização das tarefas na medida em que o planejamento dos encontros era de responsabilidade da coordenadora do grupo, caracterizando claramente a fase de iniciação.

A fase de desenvolvimento (Souto, 2007), antagonicamente, consistiu na fase mais prolixa em que observamos nitidamente os movimentos de progressão e regressão, avanços e retrocessos. O grupo apresentou características de cooperação e corresponsabilização, pois no decorrer dos encontros percebemos que a organização passou a ser preocupação de alguns membros além da coordenadora do grupo. Característico dessa fase foram os movimentos conflitivos. Esses se tornaram evidentes na medida em que identificamos sentimentos e atitudes de resistência à mudança; resistência essa geradora de verdadeiras “crises” pessoais e profissionais evocadas nas próprias narrativas dos professores. Outra percepção menos manifesta, mas de relevância, é a fuga caracterizada pela ausência de poucos professores nos dias de grupo reflexivo. As situações conflitivas de resistência a mudança podem ser demonstradas pelas incessantes manifestações de incompreensão, pelos enfrentamentos, opiniões divergentes e argumentações incansáveis. Contudo, situações de concordância e aceitação estiveram também presentes; essa assincronia germinada em momentos de efervescência do grupo é por nós considerado fundamental, pois se faz necessário para que o grupo se desenvolva.

Nesse entremeio e com função de mediação esteve a coordenadora do grupo. Esta, como parte integrante do corpo docente do curso e também do grupo de professores participantes da pesquisa, reconhece no cenário educativo o acontecer do dia a dia universitário e tem o grupo como um lugar equalizador desse cotidiano. Assim, articulou com professores e coordenação do curso o compartilhamento e corresponsabilização pelo grupo, possibilitando a emergência novas vivências e novas maneiras de trabalho. O grupo reflexivo passou a ser uma construção coletiva uma vez que outros professores passaram a participar da organização e planejamento das atividades. Essa participação deu-se de maneiras distintas, seja pelo compartilhamento de preocupações, seja pela iniciativa de propor algo.

Esse processo de construção coletiva se torna indispensável, principalmente, quando se trata de professores que não possuem formação pedagógica para o exercício da docência. Bolzan (2002) entende que conceber o espaço pedagógico e a relação com os pares como ambiente propício para a construção e apropriação de conhecimento é um fator relevante para a construção do saber do professor.

Nesse sentido, a reflexão realizada a partir da pesquisa permite o entendimento da importância de se evidenciar as necessidades e expectativas do grupo de professores e não somente interesses individuais do pesquisador. Da mesma maneira, a constituição

de um contexto grupal formativo pressupõe atitudes democráticas e descentralizadas da pesquisadora-coordenadora do grupo, na medida em que esta entende que mediar um grupo de professores reflexivos pressupõem otimizar e valorizar a participação de maneira que todos tenham a oportunidade de se expressar desde o planejamento até a execução das atividades/vivências. Tais estratégias podem ser tomadas como processos colaborativos de formação docente em que o caráter de relações horizontais reconhece e valoriza os saberes de todos os envolvidos, ao mesmo tempo em que facilitam a compreensão, o planejamento, a ação e a reflexão conjunta (CUNHA, 2006).

Assim, a constituição do grupal pode ser compreendida como um processo compartilhado a partir do cotidiano do professor, na interação com os sujeitos e com o meio. O professor da educação superior precisa estabelecer uma rede de relações que permita o compartilhamento de suas vivências e lhe possibilite a re-significação de seu fazer tomado como gerador de formação o próprio grupo de pares.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CONNELLY, F. MICHAEL; CLANDININ, JEAN. Relatos de experiência e Investigación Narrativa. In: **Déjame que Te Cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. LARROSA, JORGE e col. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, M. I. Processos Colaborativos de Formação. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. de A. (orgs.). Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed. INEP/RIES). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. Brasília, v. 2, 2006, p.353.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. 1ª ed. 1ª reimpressão. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y material Didáctico, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortex, 2004.

MACIEL, A. M. da R. In: CUNHA, M. I. ; ISAIA, S. O professor da Educação Superior. In: Morosini, Marília. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. VII – Glossário – 2006. Brasília: INEPE, p. 386-387.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª ed., 1997. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec.

MORAES, R.; GALIAZZI, M do C. **Análise Textual discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

SCHON. D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUTO, M. A. **Hacia una Didáctica de lo Grupal**. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila srl, 2007.

VIVER, CONVIVER, NARRAR E MUDAR: DIMENSÕES DO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES SUPERVISORES

Mirian Haubold Barbosa – UFSM
Sílvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM/UNIFRA

Resumo

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e desenvolvimento profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. A formação do professor supervisor de psicoterapias analíticas é tema da pesquisa realizada com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre quais foram as vivências, convívios e lembranças narradas e como foram elaboradas para promoverem mudanças constitutivas do formador em questão. Através de uma metodologia qualitativa, de cunho interpretativo, a investigação tem como sujeitos quatro psicanalistas pertencentes a uma mesma geração, executores das funções de professor e formador de psicoterapeutas. A coleta de dados foi realizada com a aplicação de uma entrevista semi-estruturada e seus conteúdos narrados foram analisados e desvelados através da fundamentação teórica, bagagem constitutiva das autoras e reflexões a cerca destes parâmetros. O fio condutor do pensamento está em que a constituição pessoal é a matriz para a constituição profissional, constituições estas que ocorrem amparadas por vínculos de caráter afetivo e cognitivo interpessoais, inseridos em um contexto institucional e sociocultural. Organizam-se os achados considerando a dimensão pessoal, suas vivências influentes, as motivações que norteiam os caminhos trilhados, os vínculos estabelecidos, que caracterizam as trocas intersubjetivas e os elementos dinamizados nas elaborações constitutivas das matrizes subjetivas. Chega-se à conclusão de que a subjetividade pessoal constituída e reconstituída ao longo da trajetória vivencial, é a matriz para o acontecer formativo. Matriz, que é motivada por necessidades reparadoras e de cuidado, que dinamizam nos vínculos afetivo-cognitivos estabelecidos com figuras marcantes. Nestas ligações conforme as características pessoais dos envolvidos ocorrem trocas propiciando ou não elaborações constituídas da subjetividade pessoal e profissional. Amalgamadas subjetividade pessoal e profissional se expressaram no exercício formativo. Mostra-se necessário que sejam abertos espaços para reflexão sobre esse processo formativo, com vistas à sistematização do mesmo

Palavras-chave: Formação de professores – Desenvolvimento profissional – Supervisão de Psicoterapia dinâmica.

Introdução

O presente texto é fruto de uma pesquisa realizada sobre o acontecer formativo do professor-supervisor de terapias psicanalíticas, focalizando elementos e características desse processo constitutivo. Tendo como horizonte aprofundar a reflexão, sobre os movimentos de entrelaçamento dos diversos componentes e suas repercussões no processar evolutivo.

Investigação que se dá a partir da bagagem pessoal e profissional de suas autoras que sempre mantiveram vivo o interesse no desenvolvimento do ser humano, nas intervenções construtivas e reparadoras possíveis neste processo de aprendizagem de si e de ser pessoa-profissional.

O pressuposto fundamental está no pensamento de que a constituição pessoal é a matriz para a constituição profissional, constituições que ocorrem amparadas por vínculos de caráter afetivo-cognitivo, inseridos em um contexto institucional e sociocultural, onde uma geração exerce marcas sobre a geração anterior e posterior.

As características dessas matrizes envolvidas influenciam estes vínculos que promovem evolução através de resoluções de etapas críticas, ao longo da vida, com tendências a uma polaridade entre o construtivo e o estagnante.

Sabemos que o transcorrer do ciclo da vida é inexorável e é da qualidade vivencial de cada momento, cada fase, que se dá a construção das trajetórias pessoais e profissionais.

Aqui explicitamos o teor multidirecional do acontecer evolutivo, que se dá em direção longitudinal (ciclo da vida), em direção transversal (momento, fase da vida) e nesse ponto de intersecção em micro direções, movimentos ao intrapessoal e/ou interpessoal, ao consciente e ao inconsciente, ao evolutivo e ao construtivo, quando estes movimentos se dão em profundidade são intersubjetivos.

Dentro de todo esse dinamismo existem dois espaços fundamentais de movimentação, que é o de integração da trajetória pessoal e profissional e o de esteio vincular para a transformação de sentimentos, de cognições e de ações geradoras de aprendizagens e mudanças, tendo por horizonte a inserção institucional e sociocultural.

Constatamos, assim, a complexidades do processo estudado, permeado de riscos, podendo incorrer em predomínio de fantasias, solidão pedagógica e inversão dos objetivos essenciais da profissão, que são de promover cuidado, humanização,

autonomia e capacidade de buscar conhecimento, baseado em aprendizagem experiencial.

A relevância do trabalho reside na desejável aproximação da área psicanalítica e educativa, que permitirá novos conhecimentos e ações, que além de inovadores contribuirão para a formação de novos professores-supervisores e para a abertura de campos de pesquisa.

A metodologia usada é qualitativa e tem como instrumento de pesquisa uma entrevista semi-estruturada, que convida os sujeitos a narrarem suas histórias de vida. Esta narrativa constituiu o conteúdo analisado, através de reflexão fundamentada cientificamente.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro supervisores, professores, psiquiatras e psicanalistas, pertencentes a uma mesma geração.

As considerações finais resultam de reflexões sobre os elementos e características do processo formativo, que vai acontecendo ao longo da vida, de maneira informal, composto por características pessoais, vivências, ligações significativas e produtos de identificações, que resultam em um estilo de ser formador. Os modelos de identificação principais são pais, professores, supervisores e psicanalistas. E, ao supervisionar, os supervisionandos e os pacientes proporcionam evolução e mudanças contínuas.

Sustentação teórica

Para o transcurso investigativo, refletiu-se sobre alguns conceitos a respeito de desenvolvimento da personalidade e de estudos sobre identidade docente, formação de formadores, produção de conhecimento pedagógico e investigativo.

Como ponto de partida para esse amparo teórico, temos a contribuição de Isaia (2001, 2003, 2005, 2008, 2009) de que o professor e a pessoa do professor são indissociáveis, formando um ser unitário, constituído tanto pelo processo pessoal, envolvendo seu ciclo vital, quanto pelo percurso profissional, construído pelos diversos caminhos trilhados ao longo da profissão. Trata-se de uma constituição e construção ocorridas em uma vida relacional com outros significativos, com história sociocultural e geracional.

Então, dirigimos o olhar para o desenvolvimento pessoal que entendemos ser a matriz dos processos em questão.

Freud (1955), Klein (1975, 1984) formulam os conceitos de estruturação da personalidade e de constituição de mundo interno, estabelecendo as características pessoais e grau de individuação e suas conseqüentes expressões no exercício de papéis e funções pessoais e profissionais. Expressões que serão baseadas em singulares níveis de realidade e/ou fantasia, de autonomia, segurança e condições para gerir a si e ao entorno.

A estruturação e constituição pessoal guardam como herança o núcleo identitário, o si mesmo, o self, uma elaboração sintética das diferentes representações imaginárias que constituem a subjetividade pessoal e tem por função buscar ligações e integridade pessoal.

Nessas ligações, estabelecem-se as relações transformadoras, então o self compõe a instância subjetiva, o espaço interno de evolução da identidade pessoal e profissional, em estreita ligação com outros significativos e com o meio externo.

Winnicott (1988) e Bion (1962) aprofundando o pensamento sobre essas ligações, que ocorrem em duas direções, a intrapessoal e a interpessoal e quando em profundidade, são ligações intersubjetivas.

O material que se dinamiza nessas relações vinculares é composto de percepções, sensações, afetos, pensamentos, fantasias e atitudes que extravasam, dirigindo-se a si mesmo, para o outro e para o contexto.

Seguindo essas idéias, Winnicott (1988) constrói os conceitos de continência, de mãe suficientemente boa, de ambiente facilitador, que se referem à capacidade de um cuidador reconhecer as necessidades e características do novo ser e afetuosamente, cuidá-lo e orientá-lo, em um clima de confiança, em direção a auto-estima, a segurança pessoal e a autonomia.

Bion (1962) descreve o conceito de relação transformadora continente-contido, em que emoções brutas são contidas pela mente continente, que empresta capacidade de pensar, compreender e transformar emoções brutas em elementos com significado e sentido, trazendo as noções de espaço e ambiente onde se processam as relações transformadoras.

Erickson (1985) entende que as vivências de cada estágio da vida, influenciam as vivências seguintes, perfazendo um ciclo vital e afirma que uma geração marca a outra, através das relações estabelecidas entre elas.

Tendo em vista a posição de Isaia (2001, 2003, 2005, 2008) de que pessoa e professor são indissociáveis, torna-se válido o pensamento de que os conceitos de

estruturação da personalidade, constituição de mundo interno e de núcleo identitário (self) e os processos que os editam também dinamizam a construção do professor.

Abraham (1986, 1987) incrementa a associação proposta, ao retratar o professor com um perfil subjetivo constituído por um eu profissional, formado pelo eu real, eu ideal e eu idealizado. Integrados, o eu real e o eu ideal atenuam o eu idealizado, resultando em boa consistência interna (coesão de self), para enfrentar as vivências labirínticas dos caminhos docentes, com maior clareza e coragem, com força para a busca criativa.

Atrelando-se a essas idéias Kachnovisky (2005) e Isaia (2006) referem que um professor, ao conceber seu ser docente e conseqüente fazer docente, marca o sentido e a direção da função e do papel que exercerá. Quando tiver condições de desafiar os deuses da onipotência e da onisciência e renunciar a verdades absolutas e dogmáticas, poderá defrontar-se com as limitações e possibilidades do ser humano e do ser docente.

Dessa maneira, forma-se um professor empolgado com a docência e gerativo que “apresenta como peculiaridade o cuidar que está vinculado a uma necessidade psicológica que o leva a sentir-se responsável tanto pelo desenvolvimento de seus alunos e de seus colegas mais jovens, quanto por suas produções individuais e grupais” (Isaia, 2006, p.360).

Garcia (1992), Heller (1982), Nóvoa (1992), Shön (2000), Isaia (2003) enfocam que o conhecimento do professor se processa a partir de sua própria identidade, permeado pelo seu sentir, pensar e agir, com tranqüilidade suficiente, para poder refletir sobre o acontecer docente.

Resultam dessa reflexão atitudes de respeito, flexibilidade e autonomia, que alimentarão a curiosidade, a implicação e a geração de novos sentimentos, pensamentos e ações.

A condição de reflexão está fortemente ligada a capacidade de estabelecer vínculo afetivo-cognitivos de confiança, onde as vivências se tornam experiências formativas.

Aqui, dirigimos nosso olhar para Josso (2004), com suas idéias sobre histórias de vida narradas como estratégia de formação e como metodologia de pesquisa e sua busca de profunda compreensão desses processos constitutivos e construtivos.

Encontramos em seus pensamentos transdisciplinares forte eco com nossa pesquisa. Ela apresenta o sujeito como matriz do seus processos constitutivos de identidade, de subjetividade e de conhecimento, amalgamando as dimensões pessoais,

profissionais e contextuais. Entendendo-o como sujeito e objeto dos caminhos que conduzem a uma construção intencional de um adulto em autoformação.

Este aprendente é compreendido em suas dimensões pessoais existenciais, relacionais e instrumentais e suas conseqüentes aprendizagens de si mesmo, de suas práticas, de suas compreensões e explicações, que acontecem em espaços internos, externos e naturais, considerando os tempos presentes, passados e futuros.

Nessa caminhada de apropriação de si mesmo e de sua formação acontecem movimentos de progressão e/ou fixação, de integração e/ou fragmentação, de lucidez e/ou obscurantismo.

Dinâmica tensional que proporciona um processo de elaboração simbólica de vivências marcantes em experiências formativas onde o horizonte desejado é o desenvolvimento da capacidade de apropriação das aprendizagens.

Movimentação que se dá em três contextos ambientais: o ambiente interno (subjetividades e identidades), o ambiente humano (subjetividades e identidades em relação entre si), o ambiente natural (natureza humana e do planeta). E, em três diferentes tempos: o passado, o presente e o futuro, sendo o presente momento de rememorar e elaborar o passado, para que o futuro seja criativo e gerativo.

Acontecer processual onde é necessário ter, fazer e pensar experiências, que envolve reflexão sobre as vivências e colocar as experiências em relação umas as outras, interpretando-as e estabelecendo novos sentidos e significados.

Pensamos que a personalidade, a constituição subjetiva, o si mesmo (self) e a qualidade vincular é que caracterizam o acontecer e como acontece o processo.

Processo elaborativo que envolve passos de formalização, objetivização, tomada de consciência, interpretação e compreensão.

A formalização consiste na materialização da narrativa da história de vida, que se torna objeto de reflexão e aprendizado, ou seja, se dá uma objetivização de si mesmo, proporcionando distanciamento e atenção flutuante sobre as diversas dimensões pessoais, de aprendizagem, de espaços e lugares, de tempos e processos. Situação que permite tomadas de consciência, lucidez suficiente para a interpretação e compreensão de sentido e significado da vida e da profissão.

Na experiência da autora, este processar se dá colocando as diversas subjetividades em contato, formando um campo de partilha propício ou não a mudanças.

Onde é desejado que o formador seja afetuoso, experiente e corajoso ou seja um gestor capaz de acionar dispositivos para que o processo evolua.

E que os formandos sejam flexíveis e abertos para se deixarem gestar, fazendo-se receptáculo e fecundador ao mesmo tempo e assim capazes de transformarem vivências em experiências formativas.

Como o horizonte desejado é o desenvolvimento da capacidade de apropriação de aprendizagem, uma vez alcançado, gera uma constante formação de si mesmo, gerando mudanças de conceitos, razões, conhecimentos, identidades, subjetividades, imagens e imaginações, fundamentos, observações e percepções, enfim de visão do mundo.

Através dos autores citados, desvelamos o acontecer formativo do professor-supervisor, com a complexidade de seus elementos e sua dinâmica.

Exposição dos achados

Explicitaremos os achados através de uma organização sintética de diversos trechos das narrativas dos sujeitos, em palavras textuais.

Me tornar supervisor, “foi uma circunstância (...), foi acontecendo, fui gostando, eu acho que, talvez, seja o que mais importa.”

“Eu diria que o que me influenciou a ser supervisor foram minhas vivências, meus tratamentos, meu Aí, vim para Porto Alegre (...) não rolaram muito bem esses dois anos (...); (...) então passei no vestibular (...); No quarto ano, era monitor da psiquiatria e já fazia plantões no hospital psiquiátrico; Quando veio a revolução, nós participamos ativamente; Nesse tempo, eu já estava casado (...), aí nasceu nossa filha; Eu gostava quando chegava o dia de ir para a supervisão aguardava aquele dia; Era horrível (...), era uma máquina de moer carne; Então eu diria que o que me influenciou a ser supervisor foram minhas vivências, meus tratamentos, meus supervisores, a maternidade.

Minhas motivações, “acredito que sejam as mesmas para a escolha profissional, motivação reparadora, à medida que estás reparando as pessoas, os outros, estás reparando tuas imagens internas.” Sou uma pessoa apaixonada pelo que faço em termos de psicoterapia, psicanálise, psiquiatria, eu acho que isso, talvez, seja o motor principal de também querer ensinar. Gostar de transmitir isso (...). “Acho que o gosto por supervisionar é o principal (...)”

“Antes de falar nos meus modelos eu diria que, meu pai (...) inteligente,

organizado, muito profissional, conversava comigo, isso me ajudou (...) era médico do interior (...) fazia tudo (...) conselheiro (...) minha mãe inteligente, letrada.”

Quando supervisionando, “eu me lembro de ter uma necessidade da presença do supervisor para me acalmar e, depois, poder usar o conhecimento, o bom senso, estudar.”

“Tive ótimos supervisores, de cada um deles eu guardo bons aspectos (...), muita consistência, jeito para dizer as coisas que precisam ser ditas.”

Eles eram, “muito acolhedores, ajudavam a entender o que o paciente estava falando, a entender o significado e o como falar com o paciente, por que a linguagem é importante, não adianta sabermos se não comunicarmos.”

“Tu chegas na supervisão apavorado, então a pessoa, o supervisor, juntamente com a técnica, é o que mais ajuda a gente, um sentimento de tranquilização. Outros não tinham humildade, tu os apertava com algo que não sabiam, eles eram arrogantes, difícil, bah...”

“Então, o supervisor precisa de consistência teórica, clareza para passar o conhecimento, capacidade de se expor, ser flexível e formar situações propícias ao aprendizado.”

“Eu admirava, assim, a primeira coisa, uma confiança, uma confiança integral, isso importante, não só no conhecimento, é também no conhecimento, mas mais uma confiança como pessoa, que vai entender que estás ali numa posição de aprendizado e vai ter tolerância pelas tuas limitações, para, então, poder pensar.”

“O principal é a tranquilização naqueles momentos de angústia, tudo desconhecido, para poder abordar o assunto, poder transformar aquela ansiedade em técnica.”

“Foi com a experiência que tive, uma mistura das supervisões que tive, da análise que tive e um estilo próprio, cada um tem a sua personalidade, a gente imprime um estilo.”

Hoje, “sou acolhedor, sou exigente, procuro ver se o supervisionando está entendendo a linguagem e vai saber passar para o paciente, isso é muito importante. Procuro ver os resultados, assim como a supervisão tem que ter resultados, tratamento também. Procuro dizer tudo, as coisas precisam ser ditas.”

“Sou uma pessoa apaixonada pelo que faço em termos de psicoterapia, psicanálise, psiquiatria, eu acho que isso, talvez, seja o motor principal de também querer ensinar.”

Agora, “gratificação é tu veres o colega entusiasmado com os resultados, ver como ele está se sentindo com o paciente dele, com esse, com outro, como está crescendo. É a gente sentir que está funcionando.”

“A gente vê eles usando estratégias muito interessantes, soluções que não havíamos pensado e que dão certo.”

Entrelaçando nossas bagagens experienciais e de conhecimentos, os autores estudados, as narrativas dos sujeitos, emergem reflexões que explicitaremos inspiradas por Josso (2004).

Desvelamos um caminho de vida construído por vivências marcantes e trilhado por um caminhante, que tem a si mesmo como âncora matricial, que de mãos dadas com seus modelos e alunos significativos, estabelecem vínculos afetivo-cognitivos, que amparam as transformações das vivências em experiências formativas, guardando em si a capacidade de aprendizagem.

Nesta singular auto-condução a pessoa-professor tem como nutrientes o gosto pela profissão de terapeuta e a necessidade de legar os frutos colhidos no trajeto e como amparo e veículo a constituição de sua subjetividade, povoada de imagens de si, imagens do outro, afetos e concepções que os vinculam, caracterizando as percepções, conceitos e formas de agir em direção a si, ao outro, ao espaço interno e externo.

Reconstituindo sua subjetividade e identidade pessoal e profissional, através da capacidade alcançada de mobilizar suas dimensões existenciais, instrumentais e relacionais, compreensivas e explicativas em direção a elaboração contínua do vivenciado.

Guardando como herança um estilo próprio de mobilizar e dinamizar novos conhecimentos, de dar sentido e significado às motivações, aos sentimentos e as ações docentes. E, com lucidez mostra-se comprometido, com a evolução e humanização.

Reflexões finais

A elaboração reflexiva acerca desta pesquisa mostra um acontecer constitutivo complexo, permeado de nuances e elementos que podem abrir possibilidades e impossibilidades evolutivas, onde se faz necessária a interpretação e integração dos ambientes internos e externos humanos, dos tempos passados, presentes e futuros trazendo importante repercussão para o campo formativo de subjetividades, identidades e conhecimento docentes e para o campo científico e sociocultural.

Ressaltamos a importância de abrir espaços transdisciplinares de reflexão sobre esta experiência de aprendizagem, que vai além da formação de psicoterapeutas dinâmicos, pois se propõe a integrar conhecimentos analíticos e de formadores docentes, que ao abrir novos conhecimentos, dão sentido e significado as motivações aos sentimentos e as ações nela envolvidas.

Tomar consciência e conhecer enriquecem, comprometem e promovem evolução e humanização.

Referências bibliográficas:

ABRAHAM, A. (org.). **El enseñante ES también una persona**. Barcelona: Gedisa, 1986.

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

BION, W. R. **O aprender com a experiência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

ERICKSON, E. **El ciclo vital completado**. Buenos Aires: Paidós, 1985.

FREUD, S. **Obras completas**. Buenos Aires. Editora: Flórida, 1955.

GARCIA, M. C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

GATTI, E; KACHINOVSKY, A. **Entre el placer de encenar y el deseo de aprender**. Montevideo: Psicalibros, 2005

HELLER, A. **Teoria de los sentimientos**. 2.ed.Barcelona: Fontanara, 1982.

ISAIA, S. Aprendizagem docente: Sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E.; BONIN, I. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional; a constituição do professor do ensino superior. In: Isaia, S.; BOLZAN, D.; MACIEL, A. **Pedagogia universitária. Tecendo redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p95-106.

_____. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.(Coleção educação superior em debate, v.5).

_____. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M.(org). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. **I Seminário Internacional: pessoa adulta, saúde e educação**. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

_____. Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: **Professores do ensino superior: identidade docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIN, M. **Inveja e gratidão: um estudo das fontes inconscientes**. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

KLEIN, M. & RIVIÈRE, J. **Amor, ódio e reparação: as emoções básicas do homem do ponto de vista psicanalítico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago e USP, 1975.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

SHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

WINNICOTT, D. **Testos selecionados: de pediatria a psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ESPAÇOS/TEMPOS DE ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA: A TESSITURA DA APRENDIZAGEM DOCENTE

POWACZUK, Ana Carla Hollweg Powaczuk - UFSM

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos – UFSM

BOLZAN, Doris Pires Vargas Bolzan – UFSM

Resumo

A discussão aqui proposta centra-se nos processos engendrados na construção da docência, destacando as relações que perfazem o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático). Parte-se dos estudos desenvolvidos pelo grupo de Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior (GPFOPE) a partir da pesquisa Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior, inserido na linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Esse estudo comporta uma dinâmica de investigação qualitativa-narrativa voltada a compreender os movimentos produzidos na formação docente, tanto do professor atuante na educação básica, como do profissional atuante no ensino superior remetendo-nos ao aprofundamento de temáticas que perfazem a constituição do ser professor. Nesta perspectiva, a partir dos estudos até então realizados é possível identificar movimentos de construção e reconstrução da docência, que são gerados a partir de espaços/tempos de alternância produzidos ao longo das trajetórias de formação dos professores. Alternância esta caracterizada pelos momentos de retomada de si, e da própria docência em ação, viabilizando a emergência de novos modos de produzir a docência. Destacamos neste processo o engendramento de diferentes mecanismos no que se refere aos professores atuantes nos diferentes níveis de ensino, caracterizando distintos desenhos professorais que vão sendo configurados a partir das dimensões teóricas-práticas envolvidas no ofício docente. Assim, acreditamos que as reflexões aqui apresentadas sejam capazes de contribuir para a compreensão das construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional docente.

Palavras- chaves: aprendizagem docente – professoralidade - alternância pedagógica

Inserção temática

Compreender os processos relativos à aprendizagem docente tem sido a tônica dos estudos desenvolvidos pelo grupo Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior (GPFOPE).

Os estudos desenvolvidos por este grupo de pesquisa comportam uma dinâmica de investigação voltada a reflexão sobre os movimentos produzidos na formação docente, tanto do professor atuante na educação básica, como do profissional atuante no ensino superior, remetendo-nos ao aprofundamento de temáticas que perfazem a constituição do ser professor.

Nesta perspectiva, os estudos de Isaia e Bolzan (2004; 2005; 2007), Bolzan e Isaia (2007); Vygotski (1993,1994); Davidov e Markova, (1987); Leontiev (1988, 1984); Pereira (2000); Tardif (2005), Ferry (2004), Josso (2004) entre outros, tem nos auxiliado a refletir sobre o complexo caminho que os professores percorrem na produção de sua professoralidade.

Nossos estudos têm conduzido a compreender a professoralidade (PEREIRA, 2000; OLIVEIRA, 2003; ISAIA e BOLZAN 2005, 2007) relacionada aos movimentos de transformação do sujeito-professor ao longo de sua trajetória de formação, que diz respeito às ações e operações realizadas pelo professor, considerando

não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (ISAIA e BOLZAN, 2005, p.03).

Logo, acreditamos que os professores vão se formando e se (trans) formando ao longo da trajetória docente, tendo presente às demandas da vida, profissão e os processos interativos e mediacionais estabelecidos, sendo, portanto as trajetórias pessoais e profissionais fatores definidores dos modos de atuação do professor (ISAIA E BOLZAN, 2005). Nesta direção, não é possível falar em um aprender generalizado de ser professor sendo necessário considerar o contexto de cada professor, tendo em vista as experiências de cada um e a forma como se apropriou e [re]significou estas.

Nesta direção, as pesquisas por nós empreendidas partem de uma abordagem qualitativa-narrativa, fundamentada nas vozes/ditos/falas dos professores sobre suas concepções de docência ao longo de sua formação profissional e em serviço. Ao utilizarmos a abordagem narrativa, estamos buscando compreender a trajetória da

formação profissional dos docentes em formação inicial, continuada e em serviço tanto da educação básica como na educação superior, reconhecendo que esta trajetória é marcada pela história profissional e pessoal (BOLZAN, 2007).

Portanto, as investigações levam em conta os processos de construção coletiva, bem como a realidade sociocultural dos sujeitos participantes, a partir da análise da atividade discursiva/narrativa dos professores viabilizando uma leitura dos significados das atividades dos docentes, revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência. (BOLZAN, 2007).

Os sujeitos participantes desta investigação são professores atuantes no Curso de Pedagogia de uma universidade pública, de um centro universitário e professores em serviço de escolas dos sistemas de ensino público e privado, localizados na cidade de Santa Maria- RS, contabilizando 32 sujeitos (13 professores da Educação Básica (E.B) e 19 professores das instituições de ensino superior (IES).

Como instrumentos da investigação, utilizamos entrevistas semi-estruturadas, a partir das quais os professores são convidados a narrar situações, fatos e histórias sobre suas trajetórias profissionais e pessoais que contribuem para a compreensão do processo de construção de conhecimento sobre a docência e sua relação com a professoralidade, explicitando os movimentos constitutivos nesse processo formativo.

A investigação até então realizada nos possibilitou identificar elementos nas narrativas docentes configurando a composição de três categorias: **aprendizagem docente, trabalho pedagógico e atividade docente de estudo.**

A categoria **aprendizagem docente** caracteriza-se pelo processo de tomada de consciência dos movimentos construtivos que os sujeitos em processo de profissionalização produzem para aprender e ensinar. Destacamos nesse conjunto de elementos a compreensão de inacabamento e a busca de uma continuidade formativa revelada pela tomada de consciência de que nesse processo somos ensinante e aprendente simultaneamente. Assim, a ênfase na prática docente está assentada nas experiências que se desdobram a partir de reflexões e de interações estabelecidas através dos acontecimentos e fatos reproduzidos na relação pedagógica.

No que se refere ao **trabalho pedagógico** esta diz respeito aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. Implica na reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes com o intuito de proporcionar a

autonomia e a mobilização pela busca do saber (BOLZAN, 2008). E, **a atividade docente de estudo** envolve os movimentos formativos construídos, que surgem como exigência do desenvolvimento profissional. A atividade docente de estudo consiste no envolvimento com o fazer da docência e, principalmente, a mobilização dos sujeitos na busca da qualificação como estratégia capaz de colaborar para o avanço do trabalho pedagógico.

Evidenciamos diferentes nuances nas narrativas docentes que perfazem a composição destas categorias nos possibilitando indicar distintos modos professorais sendo engendrados. Assim afastamo-nos da compreensão da aprendizagem da docência como um processo linear e uniforme, ou seja, de um desenho único de professoralidade.

Neste sentido, o processo de análise das narrativas nos permitiu destacar elementos categorias que consideramos definidores destas distintas nuances, aspectos nos quais nos deteremos a explorar neste trabalho. Estes aspectos dizem respeito aos movimentos de alternância pedagógica caracterizados pelos processos de retomada de si, e da própria docência em ação, viabilizando a emergência de novos modos de produzir a ação docente. Assim, acreditamos que as reflexões aqui apresentadas sejam capazes de contribuir para a compreensão das construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional dos professores em diferentes níveis de ensino.

Os espaços/lugares de alternância e a construção de si

Ao buscarmos compreender os movimentos produzidos na construção da docência sublinhamos a formação como um processo permanente de produção, no qual os professores a partir de suas experiências individuais e compartilhadas constroem novas estratégias, novos meios de ação e de ocupação do espaço profissional numa dinâmica de desenvolvimento pessoal.

Referimo-nos ao processo de se por *em condições de*, consistindo em alternativas que o sujeito encontra para cumprir certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, afastando-nos da concepção de formação como algo a ser consumido, vindo de fora, externo ao sujeito, pois,

una formación no se recibe. Nadie puede formar a outro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador, y de un formado es afirmar que hay un pólo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. (...) o sujeto se forma solo y por sus propios medios (FERRY, 2004, p.54).

Não se trata de considerar a formação como um processo independente ou autônomo, mas de perceber o componente pessoal, em destaque, na sua dinâmica, na qual o professor é o responsável último pela motivação e o desenvolvimento desse processo. Nesta direção ao falarmos em formação estamos fazendo referência aos processos empreendidos pelos docentes direcionados a produção de novos percursos a serem trilhados.

Assim, consideramos as idéias de Ferry (2004) fundamentais a esta compreensão quando destaca a distinção entre formação e prática da docência. Na perspectiva deste autor, a prática da docência compõe a dinâmica da formação, é um suporte desta, mas não pode ser vista como a formação propriamente dita, tendo em vista que o professor no exercício de sua ação, volta sua atenção para criar condições para que seus alunos se apropriem do conhecimento com o qual estão trabalhando. A sua ação está direcionada, ou tem seu foco no trabalho sobre o outro. Já uma ação de formação caracteriza-se pela realização de um trabalho sobre si e, portanto, reflexivo, configurando a dinâmica de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Sublinhamos, a intrínseca relação entre formação e os processos de retomada dos modos de pensar e conduzir a prática da docência, destacando, portanto, a impossibilidade de considerarmos o fazer pedagógico formador por si, uma vez que “a experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los médios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo” (FERRY, 2004, p.56).

Tendo em vista tais considerações evidenciamos nas narrativas dos professores processos por eles empreendidos em seus percursos formativos, focalizando as dinâmicas em movimento, os meios e os procedimentos envolvidos na produção da docência.

A partir dos estudos em andamento foi possível evidenciar como elemento articulador das categorias **aprendizagem da docência, atividade docente de estudo e trabalho pedagógico**, os movimentos de retomada de si e da própria docência em ação, os quais foram caracterizados como **espaços/tempos de alternância pedagógica**.

Estes movimentos referem-se aos espaços/tempos transacionais entre o fazer (prática docente) e a produção de conhecimento sobre este fazer (ação formativa). Este processo diz respeito ao trabalho reflexivo realizado pelo professor acerca dos modos de atuação docente, fazendo-se necessário tomar distância “despegarse de su accion” através de algum tipo de mediação (FERRY, 2004). É quando o sujeito é capaz de

tomar sua ação como objeto de análise, percebendo as transações que possuem uma intensidade particular, desvelando valores, concepções, extraindo informações capazes de favorecer o conhecimento de si (JOSSO, 2004), bem como a emergência de novos modos de produzir a ação docente.

Esse processo emerge das narrativas docentes a partir de conflitos causados pela insatisfação entre o que os sujeitos almejam realizar e o que de fato realizam, além do desejo de obter maior controle sobre a atividade pedagógica, implicando “(...) ser tomado por uma desconfortável sensação de não estar sendo como gostaria e, na continuidade, ser assaltado por um impulso de providenciar algo novo” (PEREIRA, 2002, p. 38). Estes aspectos podem ser percebidos tanto nas narrativas dos professores da educação básica quanto nas dos professores do ensino superior:

Com quantas coisas eles vêm... e tu queres dar uma aula. E eles vem com outra coisa e daí tu tens que parar e tu tens que ver..bah eu acho que o que eu estou dando não está sendo tão interessante. Ai eu pego e paro e penso, então, a gente está sempre aprendendo, e tu aprende com as crianças né. Eles vêm cheios de sabedoria, e mesmo que seja assim um conhecimento popular...mas eles tem um conhecimento e tu não podes ignorar isso, né (prof Lu- P/EB)

Então assim, até achei bem difícil trabalhar com os Sistemas de Informação (...) cada um entra na aula (...) Começando que são muitos homens, coisa que na Pedagogia é totalmente ao contrário. Então eles entram, abrem o seu laptop e você fica falando e questionando, tentando estabelecer um diálogo. Até eu fiz de propósito (...) ficar falando bastante sobre as avaliações, não quando eu falar nas avaliações eles vão me corresponder. Que nada, que me corresponder o quê(...) Então, é interessante a gente trabalhar em outros cursos que a gente vai assim conhecendo os outros perfis dos alunos e da gente também. (prof. G- P/IES)

Nesse sentido, as narrativas docentes nos possibilitam indicar a emergência de conflitos na organização do trabalho pedagógico, bem como a possibilidade de atuar em distintos espaços pedagógicos como elementos geradores de uma postura reflexiva do professor, mesmo que, muitas vezes, ainda que incipiente.

Entretanto, o desafio de colocar para si novas questões referentes à ação docente em desenvolvimento e a necessidade de criar alternativas, estratégias e formas de organização para as problemáticas experienciadas no exercício da profissão, conduzem o professor a um processo de reflexão e re-elaboração daquilo que produziu.

Segundo Josso (2004) a reflexão sobre as próprias vivências possibilita alargar e enriquecer o capital experiencial acentuando o inventário dos recursos acumulados e das transformações autopoiéticas, desenvolvendo a capacidade de projeção e autonomização

peçoal. Para a autora tais aspectos compõem a tessitura de um projeto de si auto-orientado, remetendo-nos ao caráter ativo e construtivo de uma atividade de formação.

Nesta direção, Davidov e Markova (1987) indicam que esse caráter ativo constitui a condição essencial para o surgimento de novas transformações no desenvolvimento intelectual. Na perspectiva assumida por estes autores, isto é expresso quando o sujeito é capaz de operações de separação de aspectos de sua atividade, percebendo relação entre eles; pela habilidade de modificar um componente da atividade e, finalmente, pela capacidade de diferenciação dos meios e procedimentos das atividades e a seleção orientada a um fim durante a realização da mesma, ou seja, a capacidade de auto-regulação da atividade realizada (DAVIDOV E MÁRKOVA, 1987, p. 188), como evidenciamos na narrativa que segue:

(...) É se aprende mais. É interessante porque se percebe o crescimento, porque aquilo que tu não sabías agora tu já sabes, o que tu não sabes agora são outras questões. Então se torna interessante. Isso eu acho bom, eu gosto de poder me enxergar caminhando, como eu digo, porque a gente vê assim isso aqui eu não sabia, agora eu já sei, agora o que eu não sei são outras coisas (profa G/ IES).

Este processo de auto-regulação implica a tomada de consciência sobre os modos de produção da docência, exigindo do professor o mapeamento dos elementos envolvidos em seu processo de formação, como a professora expressa em sua narrativa. A possibilidade de se ver caminhando é condição indispensável para sua qualificação docente, à medida que viabiliza o reconhecimento dos caminhos já percorridos, bem como abre possibilidades para novos percursos a serem trilhados.

É importante salientar que neste processo de retomada de si o professor coloca-se a trabalhar sobre as representações mentais acerca dos eventos vivenciados “representar quiere decir trabajar con imagenes, con símbolos, con una realidad mental, pero no con una realidad” (FERRY, 2004, p.56). Portanto, importa destacar a dimensão subjetiva constitutiva desse processo, à medida que neste trabalho reflexivo relacionam-se os sentidos e os significados que cada um é capaz de atribuir aos eventos de sua trajetória.

Isto, por sua vez, nos permite pensar que este movimento é caracterizado pela sua incompletude, pois a representação sobre o vivido é sempre parcial, opera-se a partir da seleção de aspectos significativos e da rejeição de outros, tendo em vista as relações que o sujeito é capaz de estabelecer em cada momento de sua trajetória de formação.

Nesta direção, indicamos a possibilidade de confrontar pontos de vistas, compartilhar experiências e diferentes perspectivas sobre a ação docente como aspectos geradores de espaços/tempos de alternância pedagógica. Tais considerações podem ser evidenciadas nas narrativas que seguem:

Vamos repensar isso aqui que tá mal. É interessante porque a gente vai se constituindo, vai aprendendo, a gente vai modificando e a gente vai se vendo de outra forma. Porque a gente se vê de uma forma, aí quando tem outro que diz que não, te vendo de outra forma, é importante pra gente esse deslocamento, pra poder qualificar-se. (professora C/ IES)

A PED para mim é uma experiência fantástica, a princípio todas as PEDs que eu tenho participado tem sido muito ricas, porque é um espaço que a gente consegue sentar e dialogar com nossos colegas, de propor em conjunto, de construir em conjunto, o planejamento participativo (...) (professora B- IES).

Como percebemos o compartilhamento entre pares emerge como um dispositivo importante deste processo, levando-nos as considerações de Bolzan quando diz que o processo de reflexão compartilhada é fundamental na medida em que permite a tessitura de ideários e concepções que vão se redesenhando e, dessa forma, criando uma rede de interações que vai sendo produzida, à medida que os participantes desse processo têm a oportunidade de confrontarem seus pontos de vistas em relação aos saberes e fazeres que produzem cotidianamente, favorecendo assim, o processo de aprender a ser professor (BOLZAN, 2008).

Os aspectos aqui indicados foram evidenciados tanto nas narrativas dos professores da educação básica EB como na dos professores atuantes nas instituições de ensino superior IES. Na educação Básica, a manifestação acerca da relevância do compartilhamento é recorrente, possibilitando-nos inferir que a interação entre pares é um elemento de destaque no processo de reorganização das práticas docentes dos professores deste nível de ensino.

Destacamos que o professor da educação básica manifesta sua reorganização docente pautada em elementos presentes no cotidiano da escola, ou seja, é o chão da sala de aula, o lugar capaz de lhe fornecer os elementos necessários para sua produção docente, sendo os processos interativos estabelecidos com seus colegas e alunos fatores definidores do desenvolvimento da atividade docente. As narrativas que seguem explicitam estas idéias:

(...) eu trabalhei anos assim até que eu me dei conta que não era por aí (...) tu vai vendo com as pessoas o que dá certo, alguém chega para ti e diz “quem sabe tu faz assim?” Então, tu ousa fazer diferente (professora T/EB).

Tais aspectos nos remetem a um processo de formação pautado na interação entre sujeitos da docência, a partir da valorização das aprendizagens em situação. Isto é, os professores buscam a ampliação de conhecimentos e constituição de novas aprendizagens docentes a partir de um conjunto de saberes adquiridos pela experiência os quais mobilizam a reflexão sobre os fazeres docentes.

No que se refere aos professores do ensino superior o compartilhamento entre pares é destacado, entretanto sua manifestação é bem mais tímida. Percebemos nas narrativas dos professores atuantes na IES dispositivos distintos no engendramento dos espaços/tempos de alternância, os quais dizem respeito ao aprofundamento teórico, a pesquisa, bem como, as produções escritas decorrentes deste processo. As narrativas indicam esses elementos:

(...) então de repente você revisa suas idéias, suas idéias vão formar novo elemento claro, evidentemente, que você tá discutindo com aquilo que você se apropriou, não é, ou por aquilo que você interpretou sobre aquilo que se apropriou, então, você estabelece esse diálogo interno (...) é isso que te conduz a busca de novas informações ou de reler este autor ou daquele autor, voltar a discutir isso ou aquilo; então, acho que a reflexão é um elemento fundamental é isso que você aprende (...) quando você está refletindo”(prof. C/ IES)

normalmente eu escrevo; eu sempre tive o habito sistemático de escrever(...) é um tipo de reflexão que você coloca no papel; aí você pode dialogar com as outras pessoas que concordam, discordam(...)Então, é uma forma, se não você fica com aquilo só pra você mesmo no caso tem que dividir não é”(prof. C/ IES).

Através das vozes dos docentes do ensino superior podemos evidenciar que o compartilhamento emerge a partir do diálogo com diferentes autores, com pretensos leitores de suas produções e, ainda consigo mesmo, possibilitando-nos inferir para um processo de produção docente diferenciado, pautado numa perspectiva individualizada e auto-direcionada. Este processo pode ser pensado como resultante das exigências e das condições contextuais que perpassam o exercício docente deste nível de ensino.

No que se refere à perspectiva individual acreditamos que esta situação é decorrente da forte vinculação que este espaço de atuação docente apresenta com a pesquisa. Ou seja, o fato do sujeito ser um bom pesquisador seria uma garantia de êxito ao seu exercício na docência. Estes aspectos se evidenciam tanto no que se refere à legislação que normatiza o ingresso na carreira docente no ensino superior quanto nos

critérios de avaliação e produtividade do magistério superior. Esta concepção, por sua vez, tem gerado por parte da instituição o descompromisso com a formação continuada e com a condição de docentes de seus profissionais, ficando esta formação sob a responsabilização individual dos mesmos. Logo, os espaços de compartilhamento voltados à formação profissional, ou mesmo a discussão de aspectos específicos da prática da docência, de forma mais sistemática, são restritos nas IES.

No que tange ao auto-direcionamento este processo pode ser entendido como resultante de um exercício intenso de elaboração sobre o campo de atuação do professor, tendo em vista que estes profissionais além das questões que perpassam o cotidiano da sala de aula possuem a responsabilidade com a produção científica do campo no qual atuam. A professora ao referir-se a este campo de atuação enfatiza:

(...) eu senti a necessidade de aprofundar mais ainda o campo teórico. E acabei emergindo pelo campo do currículo onde entrecruza as políticas públicas e a questão epistemológica e acabo buscando esse perfil de pesquisador. Um perfil de pesquisador não é aquele que efetivamente vai fazer pesquisa pela pesquisa, mas que desenvolve a habilidade de pesquisador (...) que é essa sensibilidade, que é a capacidade de observação, que é a fidedignidade do que ele vê e não a deturpação do que ele vê, que é fazer uma análise teórica séria não só com a idéia de fazer a crítica, mas de ao fazer a crítica mostrar também o que pode ser feito(...) (prof. S/ IES)

Este processo, por sua vez, coloca em andamento um exercício reflexivo que ultrapassa o pensar sobre o acontecido, exigindo uma postura balizada pela análise metódica, investigativa, crítica e auto-crítica (SCHÖN, 1992) através da qual busca teorizar a experiência a partir de referenciais que dêem conta da compreensão sobre os elementos envolvidos na ação docente, bem com a produção de novos percursos a serem trilhados pelos docentes.

Esta competência é favorecida na medida em que diferentes mediações compõem sua dinâmica. Ferry (2004) esclarece que na dinâmica formativa, as mediações não acontecem somente a partir dos mediadores humanos, elas são variadas, e diversas: “las mediaciones lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros(...) éstas são mediaciones que posibilitam la formación” (p.55). Ou seja, o processo de formação se dá a partir de diferentes condições.

Nesta perspectiva, destacamos nas narrativas dos professores das instituições de ensino superior que outras tantas atividades fazem parte do cotidiano docente como: orientações de trabalhos, comunicação de suas investigações, organização de eventos,

participação em bancas de avaliação, participação nas políticas de pesquisa e financiamento. Essas são algumas das especificidades que envolvem a ação docente dos professores deste nível de ensino que podemos considerar como mediações que favorecem a geração de uma postura reflexiva.

Nesta direção, ao analisar os movimentos de construção e reconstrução da docência que se configuram nos dois níveis de ensino destaca-se o engendramento de diferentes mecanismos, caracterizando distintos desenhos professorais que vão sendo constituídos a partir de diversas fontes, espaços/tempos de alternância. Assim, a configuração dessa dinâmica mobiliza os professores a um processo reflexivo que envolve retomada da própria ação docente, sendo esse processo substrato para os professores construírem e legitimarem novos conhecimentos acerca da atividade da docência.

No que se refere aos professores atuantes da educação superior é possível destacar os processos de alternância pedagógica balizados em questões que envolvem a produção científica da área em que atuam, direcionando os professores na busca por elementos que viabilizem um domínio mais amplo sobre as questões que perpassam o cotidiano docente, para além do contexto no qual atuam. Tais considerações nos permitiram identificar um percurso auto-direcionado dos professores, em que a dimensão auto-formativa se estabelece a partir das condições e exigências que se fazem presente no contexto das IES. Entretanto, salientamos a preponderância da dimensão individual nos modos de produção docente, evidenciando fragilidades nos espaços de interlocução e de compartilhamento nas instituições de ensino superior.

Já os professores de educação básica, a alternância caracteriza-se por um movimento de reflexão em que prepondera a busca de elementos associados às experiências práticas de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, percebemos que é no enfrentamento das situações cotidianas de sala de aula que este professor mobiliza-se a refletir, a fim de encontrar alternativas para o êxito de suas ações. Os elementos que impulsionam o professor a construir novos modos de ação docente estão implicados com a sua preocupação em responder as exigências do ensino com relação aos alunos.

Como destacado, prepondera neste processo à interação entre pares e alunos, o que consideramos fundamental. Entretanto, é importante destacar que esta dinâmica ao manifestar-se atrelada ao que se circunscreve no campo experiencial mais imediato dos professores restringe a possibilidade de um domínio mais amplo sobre os modos de

produção da docência, pois como menciona Ferry (2004, p.90) “no es posible entender a práctica, acceder a la práctica si no se utilizan referencias teóricas para analizar el proceso práctico”.

Assim, nossos estudos têm nos possibilitado indicar que o processo de aprendizagem docente é potencializado a partir de um conjunto variado de mediações capazes de produzir lugares de retomada dos percursos em andamento, envolvendo as dimensões inter e auto-formativas.

Logo, podemos afirmar que a aprendizagem docente está alicerçada no processo formativo em andamento, considerando-se as características de cada profissional, bem como as necessidades e exigências do seu contexto de atuação, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios, que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses, permitindo assim, que esse sujeito possa refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade do seu campo de atuação (BOLZAN, 2007).

Referências Bibliográficas

BOLZAN, Doris P. V. A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. (**Tese Doutorado**). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.(268p).

_____.Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior. **Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado** CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007/2008.

BOLZAN, Doris Pires Vargas e ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

_____. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: **ANAIS V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes**, São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

DAVIDOV, V & MARKOVA, A. **El desarrollo del pensamiento en la edad escolar**. In: **La psicologia evolutiva e pedagogica en la URSS**. Antologia. Editorial Progreso. Moscou, 1987.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

ISAIA, Silvia e BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. V.29, n2, p. 121-133. UFSM. Santa Maria/RS, 2004.

_____. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: **UNIrevista**. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Editorial Cartago de México, S.A. Cerrada de San Antonio N° 22, 1984.

OLIVEIRA, Valeska Glossário. In: MOROSINI, M (org) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. FAPERGS/RIES, 2003.

PEREIRA, M. Nos supostos para pensar a formação e auto formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia; CANDAU, V. et al (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio: DP&A, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In NOVOA, Antonio.(org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote. 1992.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins fontes, 1994.