

Processos formativos na universidade: quando diferentes áreas compartilham o desenvolvimento dos saberes da docência

Formative processes in the university: when different areas share the development of the teaching knowledge

Rejane CAVALHEIRO [1](#)

Recibido: 21/08/2017 • Aprobado: 10/09/2017

Conteúdo

1. Introdução
2. Metodologia
3. Resultados
4. Conclusões

Referências bibliográficas

RESUMO:

O artigo resulta da experiência formativa numa IES federal onde egressos de diferentes áreas buscam a formação complementar dos saberes da docência. A metodologia incluiu os achados de tese disponibilizados no Livro Teares Formativos Docentes do Ensino Superior(2017) e 60h de aulas na disciplina As Relações Humanas de Trabalho com o foco nos espaços de formação no ensino básico,técnico e tecnológico. Os resultados revelam a interdependência dos saberes específicos de diferentes áreas com a aprendizagem significativa docente para desenvolvê-las.

Palavras-chave: Processos formativos para a docência; interdependência formativa; Relações docentes.

ABSTRACT:

The article results from the formative experience in a federal IHE where students from different areas seek the complementary training of teaching knowledge. The methodology included the thesis findings made available in the Book Teares Formativos Docentes do Ensino Superior (2017) and 60 hours of classes in the discipline The Human Working Relations with the focus on the spaces of training in basic, technical and technological education. The results reveal the interdependence of the specific knowledge of different areas with significant teacher learning to develop them.

Key words: Formative processes for teaching; Formative interdependence; Teaching relationships

1. Introdução

O processo formativo docente privilegia a vivência em programas de ensino com ênfase

metodológica nas discussões sobre os quê-fazerem na/da docência. A dinâmica propõe mediar uma transformação da perspectiva de estudante para a dimensão de quem se prepara para pensar interações de docência. O estudo que dá origem a esse artigo se dá a partir da perspectiva de ser preciso construir uma nova profissão, sem desconsiderar a teia formativa de saberes específicos já construída ao longo de suas formações nos cursos nos quais já são formados.

A docência é uma profissão que, essencialmente no Ensino Superior, em pleno Século XXI, ainda é confundida como lugar ocupado pelos bons práticos da ação a que se destinam formar futuros profissionais. A proposta de formação na e para a docência se contrapõe ao pressuposto que faz a seguinte afirmação: para ser docente basta ter conhecimentos específicos na área para onde se pretende formar futuros profissionais.

Esse foi o movimento reflexivo proposto pela autora para despertar nos participantes da experiência formativa, a vontade de tecerem os próprios atalhos e, fiéis às trajetórias percorridas, tecerem as próprias compreensões. Nesse texto utilizamos o vinco formativo desenvolvido com os docentes com os quais já conviveram para dar tangências aos relatos das interações presenciais e das postagens no *Moodle 2* feitas pelos participantes e com elas aproveitar as oportunidades de diálogo que foram possíveis e/ou ficaram *suspensas no teto teórico-prático 3* e que muitas vezes limitam a compreensão de cada um de nós. Para compartilhar os resultados dessa experiência formativa apresentamos como este universo está constituído.

2. Metodologia

O PEG - Programa Especial de Graduação, Formação de Professores para a Educação Profissional surgiu no contexto de uma das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN N.º 9394, de 1996, Artigos 62 e 63, Inciso II, a qual orienta à formação de professores em nível superior para a docência na modalidade de Educação Profissional, capacitados para atuar no ensino técnico de nível fundamental e médio. Para ingressar como estudante no PEG é preciso ser portador de diploma de cursos superiores de Bacharelado e/ou Tecnologia. Esta modalidade de ensino tem duração de três semestres. Resulta de uma proposta articulada entre três Centros de Ensino da UFSM, da qual fazem parte: Centro de Educação(CE), Centro de Ciências Rurais (CCR)e Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). A maioria dos estudantes neste curso possuem estudos concluídos de mestrado e doutorado em suas áreas de formação específicas. O curso é composto por três (03) semestres, totalizando 990 h, das quais, 315 h são de estágio, divididas em 105h por semestre. A diplomação se dá por apostilamento no Diploma já adquirido de Bacharel ou Tecnólogo, habilitando o profissional para o magistério nas disciplinas técnicas de sua área de formação 4.

Ao todo foram 53 participantes em uma experiência pedagógica reflexiva, desenvolvida como proposta de trabalho em um componente curricular obrigatório, denominado Relações Humanas no Trabalho, com 30 h semestrais, sendo 15 h presenciais e 15h a distância. Destes, 36 são mulheres e 17 são homens, todos com idades entre 21 e 54 anos. A maioria é formado/a na UFSM, oriundo das áreas de Ciências Rurais e Tecnológicas. As motivações que trouxeram cada um a participar de um curso posterior ao término da graduação sem que este seja uma especialização e com uma duração de 18 meses, em encontros semanais presenciais e à distância, foi a busca de correspondência às exigências de seus próprios tempos, expressos nos editais de concursos públicos que oferecem a tão desejada estabilidade de emprego. Um tempo que exige mais preparo do que remuneração justa, oportunidades de trabalho com atuações bem definidas e neste detalhamento, o foco na formação específica para a docência. Tal exigência configura-se no cenário formativo que intenta direcionar bacharéis e tecnólogos em futuros docentes dispostos a aprender os saberes específicos da docência para comunicar os saberes de suas áreas específicas no ensino técnico de nível fundamental e médio.

A procura se faz necessária ao constructo de quem precisará ter no planejamento e na didática pedagógica, posturas fundamentadas nos saberes da docência. A fundamentação, que é

também avaliativa, formadora, pesquisadora, afetiva relacional e de trabalho individual e coletivo, reúne subsídios teóricos reflexivos como balisadores de propostas de ensino e aprendizagem que aproximem a aprendizagem para situações reais. A formação propõe que, ao compreender o processo formativo, também se torne possível a compreensão de novas aprendizagens transformadoras dos jeitos de ensinar.

Para abordar o conteúdo das postagens feitas pelos participantes deste estudo, buscamos apoio na proposição de Moraes e Gagliuzzi (2007), ao que denominam análise textual discursiva. Ao captar o novo emergente, construímos o metatexto, resultado final da análise textual discursiva, consistindo em uma estrutura textual descritiva e interpretativa, para a qual escolhemos duas dimensões de análise: 1. A busca do protagonismo docente e 2. A docência aprendida.

3. Resultados

3.1. A busca do protagonismo docente

A docência precisa ser vivida para que aos poucos seja construída. No entanto, sabemos que *não existe docência sem discência* (FREIRE, 1996) e, nessa construção, estando no exercício vivido durante toda a vida escolar e acadêmica, até que construam um novo ângulo, demora algum tempo, para uns um pouco mais e para outros um pouco menos. O tempo constituído nessa demora não resulta em prontidão, como se ao final deste, o profissional estivesse “pronto” para agir na perspectiva docente.

Sobre o tempo, encontramos em Viella (2003) o papel que este apresenta como partícipe no processo de qualquer área formativa. Na docência, considerando que ser professor é apropriar-se dos saberes específicos da profissão docente, o tempo ocupa um espaço de maturação formativa pela reflexão das situações experienciais, tornando-se fundamental.

Sobre este processo reflexivo inicial, percorrendo um espaço de tempo na formação dos futuros profissionais, aqui especificamente os profissionais da docência, nos deteremos em primeiro lugar. Pensarmos sobre as práticas pedagógicas vivenciadas, como primeiro passo num processo de formação que precisa priorizar a reflexão sobre as dinâmicas de ensinar e aprender, impõe-nos certo protocolo formativo, auxiliando-nos nas buscas de significado de cada prática entre as teorias que a justificam. Sem esse percurso é possível que estejamos construindo uma formação teórica desarticulada das situações práticas encontradas.

É possível afirmar que a teoria sem a intermediação da experiência prática, pode vir a ser apenas discurso e por isso frágil, vazia e desinteressante. Em qualquer nível de apropriação à compreensão sobre o sentido das coisas que embasam conhecimentos específicos, como é o caso dos saberes da docência, precisamos dos saberes da experiência para transformarmos o olhar do outro em subsídio referencial para a própria reflexão. O tempo de maturação é permeado pela química individual, combinando ações e experiências pessoais e grupais resultantes das relações conosco e com os outros que convivem dentro e fora dos nossos referenciais de compreensão teórico-práticos.

No nosso caso especificamente, essa química reúne a perspectiva das análises que residem ainda no “*para*” a docência. Pela necessidade de procurarmos tornar os referenciais mais robustos teoricamente, ressaltamos a importância de pensarmos propostas de trabalho que intensifiquem a reflexão sobre as situações teórico-práticas com suporte de autores pesquisadores da área de formação docente.

É imprescindível que os processos reflexivos se dêem a partir da transposição dos modelos docentes conhecidos de todos, pelos aproximados perfis assumidos e reconhecidos nos cotidianos de sala de aula, ainda que estes tenham se dado em lugares formativos distintos uns dos outros.

Aproveitar as experiências de estágios 5 que se deram a cada um dos três semestres foi

imprescindível para essa busca de significados manifestos, como exemplos a cada discussão, tendo o texto sugerido como fio condutor. Também houve aqueles que não leram, os que não compareceram, os que estavam discutindo o texto já discutido na aula anterior, os que ainda continuam na parte do caminho que tenta deixar à mostra uma aparente e desejável dedicação ao tempo reservado para a leitura que não fez. Estiveram no grupo, nesta perspectiva, aqueles que faziam o xerox antes do início da aula e logicamente não liam e aqueles, a maioria, organizada, com seus materiais de leitura, não faltaram e compareceram com a leitura realizada com destaques e anotações sobre as próprias conclusões.

Ainda que o programa incluía um total de 990 horas **6** distribuídas entre vinte e uma disciplinas obrigatórias do currículo, desenvolvidas durante os dezoito meses do curso, o foco das análises resultantes do estudo se dá sob as 30h mediadas na disciplina de Relações Humanas de Trabalho ministrada em duas turmas do terceiro semestre. Ao considerar o tempo formativo, presencial e a distância, igualmente é preciso considerar seus entrelaçamentos teórico-práticos, construídos pelas mediações com outras disciplinas. Se a discussão se faz em nível grupal, em duplas, com apresentação oral ao grande grupo, presencial e/ou *on line*, precisamos também destacar que estas são apenas dinâmicas metodológicas auxiliares na compreensão, em variadas apropriações, mas não promovem a transformação sem a leitura prévia, ou seja, o subsídio sobre o qual precisamos nos referendarmos. A falta desta parte do processo pode incorrer no risco de direcionarmos as discussões para o senso comum.

O propósito de uma vivência formadora intencional que, neste caso, direciona o desenvolvimento dos saberes da docência, é aquele que aos poucos fortalece a iniciativa de seus protagonistas para que assumam com conhecimento as ações fundamentadas nos saberes da docência. Assumir outro lugar não significa que sejam opostos, concorrentes e com valores determinados um *sobre* o outro. Reconhecer a complexidade deste processo é desenvolvê-lo na direção do protagonismo formativo continuado e permanente.

Existe uma rede de articulações que permeia o ser aluno/estudante e o ser professor/a construindo a própria docência. Entre as articulações da teia docente estão os fatores de aprofundamento aos saberes. Tais saberes passam a ser apresentados numa visão guarda-chuva que abriga teoricamente diferentes processos formativos que se interpõem a partir de costuras teóricas pessoais, no domínio do conteúdo, na robustez do discurso que precisa estar vinculado à prática vivida como mediado e mediador, bem como ter desenvolvido em si um apropriado arcabouço metodológico que corresponda à própria expectativa e à expectativa daqueles com quem busca se relacionar (pares, estudantes, fontes, pesquisas, produção do próprio saber entre outros). Para que o processo formativo se dê é necessário saber da sua importância como problematizador/a das situações numa esperada perspectiva docente que envolve desde questões administrativas e de gestão como também o são as pedagógicas, as de estudo e a concepção de que é preciso atualização permanente para renová-las bem como aerar os próprios parâmetros que cerceiam os autoposicionamentos. Isso porque a característica de provisoriedade sobre o estado atual das coisas, constituem os conhecimentos que ora são transitórios e ora transformados pela compreensão que tenhamos deles.

Todos estão atrelados à necessidade de serem reconhecidos por aqueles que o praticam, constroem e reconstróem em relações que todos desenvolvemos inter, hétero e intraformativas. Os processos formativos, justamente por serem processos, não são estáticos e, muito menos, mensuráveis. No entanto, passam por estágios de medição expressos pelos diplomas e certificados, mas não podem ser vistos como oriundos de uma única direção e nem constituídos por fontes que ao priorizarem um momento formativo descartam a influência das anteriores bem como a extrema relevância do caráter axiológico que existe nessas, entre outras relações.

A costura formativa que equaliza a combinação dos pressupostos axiológicos e pedagógicos, precisa considerar a importância que podem assumir neste processo, as recorrências experienciadas ao longo da vida dos integrantes do estudo, tanto nas situações escolares como nas acadêmicas, além do papel que passam a representar as subjetividades e intersubjetividades entre os integrantes de cada meio de trabalho. Nos pressupostos axiológicos

que implicam diretamente nesta formação estão os diferentes perfis docentes já conhecidos. Entre eles, é possível encontrarmos aquele perfil docente que pauta a sua metodologia na expectativa das respostas certas, aquele que marcou de alguma forma sua relação com as buscas de aprendizagem profissional, entre outras molduras que revelam perfis, privilegiando condutas idealizadas num profissional de carreira consolidada num tempo que não corresponde mais à realidade formativa desejada.

A partir desses pressupostos, os estudantes integrantes do curso oferecem as suas dúvidas às entrelinhas dos textos escolhidos e são elas que, ao constituírem a autoformação pela reflexão, prestam-se aos seguintes questionamentos: como preparar-se para desenvolver a própria docência tendo que dominar, ainda que minimamente, o cenário teórico da área do conhecimento? O saber pulverizado não encontra tempo para ir a fundo naquilo que deveria desacomodar as certezas e aguçar a curiosidade daquele a quem ensina e com quem também muito aprende. E isso porque não foi neste viés que desenvolveu a própria aprendizagem. O maior desafio desta formação, passa a ser descobrir como autoatribuir-se uma dinâmica que espiralize a própria reflexão, sabendo que ao mesmo tempo é necessário dar vistas aos demais processos construtivos, combinando-os entre si, apropriando-se daqueles que se constituem nos saberes da docência propriamente ditos.

A reflexão sobre o papel da mediação na perspectiva de que reconhece o seu saber como um dos saberes e não o único, desloca o centro do processo para o que na verdade o consolida: as relações. E a condição de espera, ou o da entrega, para o lugar daquele que se propõe a fazer da escuta uma parte do processo de ensinar. Saber por onde dar início ao compartilhar o ensino daquilo que sabe, pode viabilizar a condição em que é possível também aprender, sem com isso precisar abrir mão da referência que é, articulando as relações entre o conhecimento e a promoção. É necessário, na construção desta perspectiva docente, que esteja claro a interdependência entre as relações constitutivas da pessoa e as novas relações do profissional que nos transformamos.

Logo, igualmente é real a impossibilidade de compreendermos a todas as interligações desse processo inter, auto e hétero formativo. Não compreender integralmente, significa não dominar como se dão todos os entrelaçamentos que formam, mas ter claro tal impossibilidade, saber que eles existem e da presença do que poderíamos chamar de articulações significativas. Quando temos consciência das presentes interligações, é possível transformá-las em articulações didáticas. A reflexão costuma buscar na memória dos significados, elementos resultantes de reflexões anteriores, reunindo-as e transformando-as em renovadas engenharias compreensivas que reajustam prioridades, conceitos e fundamentam interações pautadas na construção do tão almejado protagonismo docente.

Encontramos em Viella (2003) uma referência às relações que se desenvolvem em sala de aula e que são dependentes e articuladas com o tempo em que estas interações formativas levam para se dar conforme excerto destacado:

(...) não podemos negar que nas últimas décadas vem ocorrendo um movimento mais positivo, embora lento, de superar essas características ⁷. Mesmo porque, tanto as cidades como as escolas e as salas de aula, escapam do traçado da régua e do compasso elaborados por seus projetistas, através da diversidade da ação dos sujeitos que por estes espaços transitam. Resta à escola através de seus profissionais, captar esse movimento. Neste sentido, é preciso que as relações entre qualidade de vida urbana e qualidade pedagógica da sala de aula sejam atravessadas pela ênfase, cada vez maior, no resgate da experiência humana em suas manifestações plurais, multiculturais e multirraciais. (VIELLA, 2003, p. 97).

Não é muito confortável, para quem tinha outra percepção de docência, lidar com o vivido experiencial como estudantes (em sua grande maioria) e se deparar com uma proposta formativa para a abertura à docência, frente a esse pano de fundo. Representa um convite à reflexão para protagonizar a construção de um novo cenário de ensino para aprendizagem. Também é preciso tempo para desconstruir e reconstruir novos parâmetros de limites

formativos, diferentes dos modelos já vividos enquanto estudantes. Estão implicados, nesta experiência, os conceitos do que seja formação, também os espaços e lugares em que consideram, reconhecidamente, que esta se desenvolva.

Para compreender as transposições formativas, contribuindo na busca do protagonismo docente, trazemos as palavras de Cunha (2008) sobre o significado de espaço e lugar, relacionando-as à formação docente, no exercício que desenvolve a própria docência:

O espaço, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação. Este espaço está ligado à missão institucional e à representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos. (...) Mas o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente, se constitua em um lugar onde ela aconteça. (...) A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade (...) Quando se diz "esse é o lugar de", extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. (CUNHA, 2008, p.184).

O desafio das propostas feitas ao grupo, para que os encontros em sala de aula e via Moodle se tornassem lugares de aprendizagem, foi compreender a fluidez promovida pelos saberes da docência e, ao mesmo tempo, a importância das concepções destes partícipes, como balisadoras nas interações com propósitos formativos. Não é possível pensar/refletir com medo, insegurança, letargia, somente ouvindo, pensando consigo mesmo, escrevendo e lendo, sem compartilhar os segmentos dessas compreensões. Daí a importância em reconhecer que limites formativos precisam ser tensionados para que laceiem, ampliem possibilidades e aprofundem seus processos subjetivos, incentivando-os a debruçarem-se imgeticamente sobre *o que fariam, como fariam e o porquê o fariam*, desta ou daquela forma.

A partir das análises apresentadas pelos autores lidos, mas principalmente a partir de si, os participantes aproveitaram o conjunto dessas contribuições para construir o que serviria de embasamento protagonizado pela própria formação. Esse pressuposto pode ser referendado em Isaia, quando define "concepção docente":

(...) a concepção é atravessada por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. Assim, ela orienta a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem. (ISAIA, 2006, p. 358).

Transcrevemos algumas reflexões sobre os sentimentos percebidos nas transposições, ao se colocarem na posição de protagonistas, agora não somente da aprendizagem, mas também do ensino, revelando nessas dinâmicas as implicações das relações humanas.

Para os participantes do estudo, como *Ant 8*, *Chip* e *Queen*, as implicações formativas, com foco no desenvolvimento do protagonismo docente, reuniu sentimentos, observados nas reflexões conclusivas do portfólio final da disciplina:

Nessa perspectiva (...) com o coração cheio de esperança de encontrar um espaço para mim, que eu consiga realizar o sonho de ser docente, e mais, com essa formação diferenciada que o Centro de Educação proporcionou, que eu consiga fazer a diferença na minha área, visto que hoje sou mais humana e compreensiva, hoje tenho mais domínio didático, e tenho uma visão diferente das relações humanas. (Ant).

As boas relações no trabalho, e envolvimento com o grupo, foi outro aspecto positivo (...). Ser um professor colaborativo, que consiga se relacionar bem com os alunos e colegas de trabalho, certamente melhora a perspectiva de sucesso e de conquistas do grupo. (Chip).

(...) acredito que houve sim uma mudança nas minhas relações. Um "prestar mais a

atenção" no meu colega, no meu aluno e em como ele recebe meu comportamento. (...) A disciplina e o PEG como um todo, não me trouxeram convicções e sim muitas dúvidas, muitas reflexões, o que me torna um ser muito mais pensante, do que quando eu ingressei no curso. Infinitamente mais! (Queen).

Os excertos selecionados entre os registros realizados por três dos participantes apresentam o desejo em cada um de significar as relações que precisam desenvolver para que o ensino dos conteúdos ocorra de outra forma, ultrapassando a concepção expectadora e passiva já vivida por eles. Quando *Ant* revela ser a oportunidade de encontrar um lugar para desenvolver o próprio sonho de formação diferenciada para, enfim, ser uma docente, destaca que aprendeu a ser mais humana e compreensiva e ter uma visão diferente das relações que julgava serem as responsáveis pela conquista do lugar ocupado pelo profissional da docência. Sem dizer, *Ant* consegue revelar a necessidade sentida, de uma relação formativa mais humana, mais compreensiva na vida acadêmica e não excluindo as relações em sala de aula e muito menos as mediações realizadas ao ensinar e ao aprender com um mínimo de domínio pedagógico construído na participação ativa como parte envolvida. *Ant* sente-se tão implicada nos processos formativos de "sua" formação inicial, que aspira a volta na condição docente para contribuir com os saberes específicos aprendidos, mas também desejando fazer a diferença. A mesma diferença que deixou mais distantes os diálogos, abriu mão também de muitas oportunidades. Muitas delas resultaram em desinformação e sentimento de ter desconsiderado a força das subjetividades e todo um arcabouço axiológico que pauta os ritmos apreciativos do saber do outro e das apropriações compreensivas das quais resultam as aprendizagens. Nestas, estão inclusas aquelas pertencentes aos saberes específicos, mas também aquelas referidas aos saberes de vida, lastros de sustentação de qualquer outro saber.

Tais pressupostos aparecem com igual clareza nos excertos dos registros de *Chip* e *Queen* como também são relevantes nos excertos de outros participantes. Tal evidência nos leva a compreender que a busca da formação para a docência implica em muito mais do que se preparar para a aprendizagem dos saberes transformadores do profissional que já são em suas áreas, em professores desejantes de aprender a ser na descoberta dos dutos que estruturam as práticas da docência, teoricamente. Querem, para além disso, viver a docência. Construí-la. E, ao serem surpreendidos pela possibilidade de protagonizarem os próprios processos formativos sem terem que, obrigatoriamente conhecer para optar qual modelo seguir, são tomados pelo sentimento de empoderamento resultante dessa tomada de consciência formadora.

3.2. A docência aprendida

Ao retomar o portfólio de *Ant*, encontramos o descrito a seguir, destacando a influência de um formador nas relações desenvolvidas durante sua prática docente.

(...) A partir de todas as atividades e textos, eu pude observar que durante toda minha caminhada de vida, desde meu nascimento e até hoje, durante minha formação eu tive influência de diversas pessoas, e diferentes intervenções por parte delas, e que foi esse conjunto de diferentes pessoas e diferentes meios que me formou da forma que sou, e que enquanto docente, da mesma forma vou auxiliar na formação de outras pessoas. Toda atividade docente está baseada em relações humanas distintas(...) (Ant).

Uma das referências formativas na base da estrutura profissional docente é o despertar a reflexão a partir de si mesmo. Essa concepção vai incidir diretamente na desconstrução do lugar dos conteúdos como meros itens a serem cumpridos nos currículos, deslocando-os para o interior das subjetividades, onde se encontra o jeito próprio de cada um lidar com as informações e consolidar as aprendizagens em conhecimentos.

A partir de Josso (2010) é possível considerarmos que as subjetividades desmontam o caráter estático das coisas, tal qual essas precisam ser, em movimento constante e dependente das diferentes culturas, vivências familiares e ambientes de trabalho. As subjetividades na docência delineiam os diferentes profissionais do ensino porque não há como enquadrar nas mesmas

proporções, as informações construídas em intensidades, sentimentos pertencentes às escalas valorativas diferentes e principalmente ao eco que todo esse conjunto faz no bojo formativo de cada sujeito, expresso por suas ações didático-pedagógicas. Paralelo a isso e sob os mesmos pressupostos, estão aqueles com quem todo esse preparo se articula para desenvolver a docência propriamente dita: os estudantes, os conteúdos, as metodologias e os ambientes próprios de cada sujeito envolvido e na visibilidade que passa a assumir também o ambiente institucional.

Nas reflexões conclusivas no portfólio de *Mufyn* destacamos o aspecto das subjetividades que lançam mão da persistência para e nos diferentes momentos do processo formativo, transcrito a seguir:

Muitas memórias me vêm na cabeça (...). Alguns conceitos permaneceram, porém foi possível construir um conhecimento grandioso sobre a atividade docente, bem diferente do que até então eu imaginei. (...) O fato de meu orientador de mestrado não permitir nenhuma atividade exceto a pós-graduação. (...) ele descobriu e pressionou para cancelar o PEG, (...) se questionada, falava que me matriculava para não perder a vaga, mas que não as estava cursando. (...)

Na minha formação tenho traços nítidos de relações com diferentes pessoas (...). Com a troca de orientador para o doutorado, hoje estou encerrando o PEG, com uma série de disciplinas perdidas pelo caminho. Mas consegui, aprendi muito, me transformei, mudei minha forma de pensar o ensino como uma atividade opressora, abaixo de gritos e cobranças, passei a vê-la como um processo de construção de conhecimento para ambos os lados: docente e discente e entendi que o que sustenta todo processo educacional são as relações interpessoais e experiências que somamos na nossa linha do tempo da vida. (Mufyn).

Numa transposição, aproximando a análise do tema a partir do trazido por *Mufyn*, é possível afirmar que a concepção de relação docente baseada na experiência, mesmo por ocasião dos estudos de Mestrado, foi transformada pela reflexão sobre a visibilidade que podem ter os diferentes processos formativos, possíveis e mais próximos do que se imagina. Compreender situações adversas num processo formativo preparativo para a profissão docente exige, além do estudo teórico, qualificando a subjetividade de cada integrante, também os seus intentos de perseverança e resiliência. Sobre a resiliência, Leal; Röhr; Acioly-Régner (2011) concluem que “está engendrada em um complexo quebra-cabeça que reúne peças representativas da constituição pessoal e também da interação com o mundo externo, beneficiada (porém não determinada) por um ambiente que estimule sua efetiva manifestação” (p. 04).

Inferimos que a resiliência pode ser resultante da subjetividade construída na relação experimentada no cotidiano pessoal e profissional, potencializada pela reflexão realizada e também na falta dela, deixando-se impressionar por tais vivências. Daí a possibilidade da mudança de lugar assumida por *Mufyn*, deslocando-se da posição de expectador-sujeito da ação docente numa relação não dialógica de ensino, para um protagonismo formativo, com vistas a aprendizagem de ser docente e reconhecendo a importância das relações dialógicas na trajetória formativa. Seja esta de vida ou de escolha profissional, percebemos que as diferentes influências estão presentes e ativas em todos os nossos processos em que estamos e somos sujeitos.

Ainda sobre a subjetividade, encontramos em Larrosa (2009), algo que nos auxilia a compreender as articulações entre nossas experiências e as implicações que resultam no nosso jeito de nos relacionarmos no mundo:

La experiencia supone, un acontecimiento exterior a mi. Pero el lugar da la experiencia soy yo. Es en mi (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mi representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. Llamaremos a eso el “principio de subjetividad”. O, también, el “principio da reflexividad”. O incluso, el “principio de transformación” (p.16) 9.

Poderíamos compreender que a resistência à concomitância entre o mestrado de *Mufyn* e o PEG, na busca da construção dos saberes para a docência, não tem claro que a profissão docente é o que media o ensino das áreas específicas do conhecimento e que, sem o desenvolvimento destes, muito se perde na qualidade do que deveria o foco: o ensino reflexivo para um protagonismo formativo.

A proibição não encontra respaldo, seja ele qual for, pelo reconhecimento da necessidade do desenvolvimento dos saberes que veiculam de forma dialógica, reflexiva, respeitosa, didático pedagógico e afetiva, o ensino dos saberes científicos, culturais e inovadores para uma docência com perfil nestes pressupostos. Mais de 50% dos estudantes no terceiro semestre do PEG cursam o mestrado e doutorado em suas áreas de formação inicial, ao mesmo tempo em que integram o quadro de estudantes do curso. Isso nos leva a concluir que talvez seja uma ação isolada, mas também nos leva a considerar a possibilidade de outros tantos estudantes que iniciam o curso e declinam do mesmo, em momentos diversos, por razões que podem ser análogas a que *Mufyn* nos apresenta.

Ao refletirmos sobre tal possibilidade nos deparamos com a evidência das temidas certezas da formação ainda tão entranhadas nas práticas da docência. Ao desconsiderar o processo de aprendizagem como um agregado sistema de experiências e reflexões teórico-práticas capazes de rearticularem os saberes anteriores como lastros formativos para novas transformações destaca a sua influência como a única ação formadora satisfatória. O suporte experiencial de *Mufyn* ancorou-se nos pressupostos resilientes em si já desenvolvidos para driblar o veto imposto pelo orientador de pesquisa, na direção da concepção formativa que destaca a influência e a importância de tais costuras para uma formação complexa, como precisa ser a formação para a docência, independente da área do conhecimento objeto do campo a que se dedica ensinar.

Os saberes desenvolvidores da docência podem ser apreendidos, assim como a vivência da prática é ensinante (ANASTASIOU; ALVES, 2005). A docência pode e precisa ser apreendida. A docência pode e precisa ser ensinada. Neste processo formativo, de ensinagem dos saberes da docência, a autoavaliação assume um lugar de importância com frequência constante percebida por vários participantes do estudo. Entre eles transcrevemos os ditos de *Azteca*, *Foreman* e *Cutter*:

(...) Considero que o docente primeiramente deve pesquisar a sua própria prática e refletir suas ações em sala de aula, para ter uma perspectiva do que vem a funcionar e o que não foi viável (...) (*Azteca*).

(...) consegui enxergar momentos que antes não relacionava com a docência e a importância de compreender que cada ser é individual e tem o seu tempo para a construção do seu conhecimento. (...) O meu aprendizado foi desenvolvido (...) e ficará marcado com princípios importantes para o resto da minha vida docente. (*Foreman*).

Somos seres humanos ensinando a outros seres humanos, necessitando aceitar a dinâmica das relações e suas fragilidades. Sem aceitação mútua não há relação. Sem relação não há ensino, talvez transmissão, por medo. O social é tão fundamental que aparece a cada instante e por todas as partes. (*Cutter*).

A mudança de percepção no processo formativo assinala a possibilidade da análise que passa a ser pessoal e reflexiva no lugar daquela que dava ênfase ao domínio dos conteúdos pela sua transmissão e memorização. É óbvio que são aspectos que fazem parte do arcabouço da profissão docente, no entanto não são os mais importantes. Nesse perfil de formação reflexiva, passa a ser importante mediarmos os saberes que produzem o tecido do conhecimento não considerando somente o próprio saber, mas o saber do outro a quem se propõe ensinar, como se os saberes fossem fios dessa complexa tecedura, combinados a outros fios de relações experienciais, afetivos, reflexivos dos saberes já desenvolvidos pelo outro, cientes de que não existe uma única fonte ensinante. A aprendizagem dos saberes da docência envolve o "transitar" por uma via de muitas mãos. Aquele que ao ir e vir tece um perfil formativo,

retroalimenta a autonomia, passando a ser pedagógica, cria também formas de se relacionar com o objeto do conhecimento e com aqueles com quem se dedica desenvolvê-los. Deste movimento relacional tem origem a própria docência. Podemos ensinar e aprender os saberes da docência, mas não a docência em si. Esta é trajetória, objeto e fim da busca do intento de ser docente.

Um processo pode utilizar diferentes saberes para sua tecedura, que neste caso são os da profissão docente. Para isso, contam com o que encontramos em Laville (2004) quando este define o pressuposto de *influir y ser influído* num processo de formação para a docência.

Cada cual tiene su estrategia. Seguramente ligada a este problema de dar o de retener. Se puede tener deseo de dar, de compartir, de llenar. O se puede, por ejemplo, trabajar de manera tal que el saber quede planteado como una tentación, como algo que atrae, que mueve para saber más, para empuja a descubrir misterios... Como ven no son las mismas estrategias las que están en juego, según las necesidades profundas que uno tiene con este saber que, no obstante, uno quiere compartir. Si nos quedamos en las apariencias, todos queremos compartir conocimientos. Pero si, como ven, atendemos a la personalidad profunda, advertimos el uso de estrategias totalmente diferentes. (LAVILLE, 2004, p.99). 10

A oportunidade de agregar uma certificação à outra que já foi finalizada, institucionalmente proposta, poderia ser vista como um pedido de desculpas pela formação que não contemplou a possibilidade de os saberes aprendidos serem também ensinados, tendo a docência como profissão mediadora até porque não tinha este objetivo inicial como fim. A universidade forma pesquisadores em todas as áreas, inclusive na área de pedagogia, entre outras licenciaturas, porque pesquisadores também o são, aqueles que formam professores para os níveis de ensino para o qual os egressos destes cursos são profissionalmente capacitados. Os bacharelados, contemplando outro direcionamento formativo e não incluindo a docência, ainda assim, oferecem a seus egressos essa possibilidade no ensino superior. No entanto, a partir da transformação dos constructos formativos necessários, é possível constatarmos, nos editais de concursos, a exigência e a importância destes saberes desenvolvidos como condição de ascender à função docente, com vistas a exercê-la profissionalmente na área do magistério básico, técnico, tecnológico e superior, com ingresso por concursos públicos em algumas instituições. Um processo formativo na graduação mais robusto quanto à qualidade reflexiva durante este tempo de construção do futuro profissional, focando como um dos critérios a qualificação dos saberes para a docência, economizaria dezoito meses formativos e adiantaria à docência esse profissional com a qualidade desejada ao término de sua formação inicial.

4. Conclusões

Sem pretender colocarmos a docência numa perspectiva da essencialidade prática, é possível considerarmos a influência construída e desconstruída das mediações de ensino para aprendizagem durante o processo formativo inicial, ativadas na oportunidade em que se apropria do saber específico. Seriam dois processos intercomplementares. Roga-se pela valorização da docência na sociedade atual, ampliando o espectro que pode desenvolver para formar, ainda enquanto o estudante constrói os seus saberes específicos na área em que se propõe aprender, podendo-se também mediar pressupostos teórico-práticos desenvolvidores da necessária articulação entre o ensino e a aprendizagem dos saberes da docência.

Em conclusão, os egressos dos cursos de bacharelado são bacharéis e somente por exigência formativa nos recentes Institutos Federais precisam ser também egressos de algum curso preparatório para a ação docente, comprovadamente. O PEG se apresenta nesse cenário formativo agregando as 150 vagas semestrais à busca de formação específica para a docência. Percebemos algo a ser revisto, não pelo Programa, mas pelos currículos dos bacharelados. Os saberes específicos e os saberes da docência, também específicos dessa área, não são excludentes. Não é concebível que a universidade precise de quatro ou cinco anos para desenvolver os saberes específicos de determinada área, sem contemplar os saberes reflexivos,

constituintes dos processos formativos docentes.

Não estamos afirmando que a universidade tenha que formar 100% de professores, mas propiciar vias formativas para que os estudantes conheçam possibilidades para optarem e, se desejarem, ao final da graduação, poderem aspirar à função docente para comunicar os seus saberes profissionais sem ter que complementar o seu grau com novos estudos, principalmente concomitantes ao mestrado e doutorado nas suas distintas áreas. Ou, minimamente, um programa de pedagogias universitárias juntamente com o estágio de docência orientada, usual nos programas de pós-graduação contemporâneos.

Participar do processo formativo de futuros profissionais é estar implicado no tempo e na exigência do mundo do trabalho. Se a exigência atual requer e reconhece a formação docente de seus profissionais como condição para ensinarem os saberes específicos nas respectivas áreas, precisamos efetivar não apenas instâncias formativas, como propostas respaldadas em processos reflexivos de autoformação. A implicação em tais relações faz a diferença para o nosso tempo, aonde as partes precisam estar articuladas, implicadas, combinadas, reestruturadas, redimensionadas, replanejadas, continuando a se articularem significativamente, porém, com a otimização e ressignificação deste tempo formativo.

Referências bibliográficas

- ANASTASIOU, Léa G. C.; ALVES, Leonir P. **Processos de ensinagem na universidade**. Editora Univille, 2005.
- CAVALHEIRO, Rejane. **Teares formativos docentes no ensino superior**.-1ª ed.— Curitiba:Appris,2017.
- CUNHA, Maria I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação**, Unisinos, V.12, n.3, set. /dez. 2008.
- CUNHA, Maria I. (Org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPQ, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- ISAIA, Silvia M. A. Verbete. In MOROSINI, Marília (Coord.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v.2, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.358.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Caminhar para si**. porto alegre: EDIPUCRS, 2010.
- LARROSA, Jorge at all. **Experiencia y alteridade en educación**.1a ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones,2009.
- LAVILLE, Claudine . **Saber y relación pedagógica**. 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- LEAL, Ana L. G. RÖHR, Ferdinand. ACIOLY-RÉGNIER Nadja. A resiliência e seus efeitos na prática docente. **X CONPE**, Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, PR, julho de 2011.
- MORAES, Roque, Galiazzi, Maria C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VIELLA, Maria A. (Org).**Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.
-

O presente artigo é decorrente da experiência pedagógica da autora durante a realização do seu estágio pós-doutoral, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, sob a supervisão da Prof.a Dr.a Adriana Moreira

da Rocha Veiga

1. Doutora em Educação e Professora Substituta no Departamento de Metodologia do Ensino no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil - MEN/CE-UFSM - E-mail: rejanecava@yahoo.com.br
2. Ambiente virtual de ensino-aprendizagem, disponível aos professores e estudantes no seguinte link: < <https://ead06.proj.ufsm.br/moodle/>>.
3. Propomos que, a esta definição, seja atribuído o significado de arcabouço teórico prático, desenvolvido pelo conjunto dos saberes da docência, pelo conjunto das práticas para a docência e pelo conjunto do que faz sentido pela docência desenvolvido ao longo do processo formativo.
4. A partir de: < http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/course/view.php?id=832>, acesso em 12/12/2016.
5. Estágio supervisionado I "A" – contempla conhecimentos teórico-práticos referentes à prática pedagógica, habilidade, atitudes e competências em situações de ensino levando-se em consideração os referenciais curriculares das respectivas áreas com atividades de observações em gestão e organização institucional (8 horas).
Estágio supervisionado II "A" – contempla conhecimentos teórico-práticos referentes à construção dos saberes docentes e organização didático-pedagógica do ensino-aprendizagem. Desenvolvimento de observações participantes focadas (15 horas de observações em sala de aula) e ações colaborativas docentes, em momentos de atividades práticas e/ou de resolução de exercícios, entre outras, com objetivo de elaborar o Projeto de Ensino que será implementado no Estágio Supervisionado III.
Estágio supervisionado III "A" – Docência Orientada. O estagiário deverá planejar e ministrar, 30 horas-aula, em espaços formais e não formais de ensino, sob a supervisão dos professores orientadores. O estágio é acompanhado pelo professor orientador da UFSM e pelo regente da turma, ou responsável, que também avaliará o processo de docência. Fonte: < www.ufsm.br/peg>, acesso em 3/01/2017
6. Fonte dos dados: < http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/course/view.php?id=832 >, acesso em 21/01/2017.
7. A autora Maria dos Anjos dos Santos Viella, em sua obra, *Tempos e Espaços de Formação* (2003), se refere às características de um lugar culturalmente construído pelas posturas hierárquicas bem definidas e impostas, como é o caso da sala de aula. Este espaço que sempre privilegiou a homogeneização, a segregação e o controle teve como consequência o exacerbado individualismo e a difusão dos preconceitos. Nota da autora.
8. Os pseudônimos dos participantes deste estudo são os nomes dos personagens do vídeo "FormiguinhaZ" que abriu as reflexões sobre as Relações Humanas de Trabalho na disciplina de mesmo nome. O personagem e suas características não estão ligados pelo que o participante representa no grupo. Apenas, segue a relação apresentada nos caracteres do vídeo atribuídos de acordo com as proposições feitas no portfólio, questionário complementar e as suas relações ao longo do que apresentamos no texto. O vídeo com acesso em 08 de agosto de 2016, pode ser encontrado na Web no canal *you tube*.
9. A experiência supõe um acontecimento externo/exterior a mim. Porém, o lugar desta experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha voluntariedade) de onde se der a experiência, de onde a experiência tiver lugar. Chamaremos a isso de "princípio de subjetividade". Ou, também, de "princípio de reflexividade". Ou, incluso, de "princípio de transformação". Livre tradução.
10. Cada qual tem sua estratégia. Seguramente ligada a este problema de dar ou de reter. Pode-se ter o desejo de dar, de compartilhar, de significar/encher um espaço vazio, sem significado. Ou se pode, por exemplo, trabalhar de maneira tal que o saber construído/ desenvolvido como uma tentação, como algo que atrai, que move para saber mais, para empurrar a descobrir mistérios... Como vêm não são as mesmas estratégias as que estão em jogo, segundo as necessidades profundas que um tem com este saber que, não obstante, este quer compartilhar. Se nos deixamos levar pelas aparências, todos iríamos querer compartilhar conhecimentos. Por isso, como vêm, atendemos a personalidade profunda, e advertimos para o uso de estratégias totalmente diferentes. Livre tradução.

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 38 (Nº 60) Año 2017

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados