

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Bruna Santos Ferreira

Professores nus:

Os professores formadores como conteúdo-linguagem de e para seus alunos

Porto Alegre

1º Semestre

2008

Bruna Santos Ferreira

Professores nus:

Os professores formadores como conteúdo-linguagem de e para seus alunos

Trabalho de conclusão apresentado como requisito parcial e obrigatório para aprovação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador:

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Porto Alegre

1º Semestre

2008

*À Sandra, minha mãe.
A quem devo tudo o que sou...
É também por ela e para ela minha formação.*

Agradeço...

... a Deus, pela bênção e força para prosseguir sempre;

... à minha família, meu namorado, meus amigos e meus colegas de trabalho, pelo carinho, amor, incentivo, aposta e torcida onipresentes;

... às minhas colegas do Curso de Pedagogia, pelo apoio e companhia;

... aos poucos e bons professores que tive, pela consciência e coerência;

... ao meu orientador Gabriel, pelo conteúdo e paciência;

... às professoras Lica e Simone, pelo socorro e coleguismo;

... aos professores de cursos de pedagogia de diferentes universidades que integraram minha pesquisa, pela atenção, compreensão e colaboração;

... aos que foram meu alunos, pelo aprendizado.

“O educador é um rebelde”, diz ainda Daniel Hameline, e sua principal virtude é a indignação. Mas é tão difícil indignar-se... indignar-se verdadeiramente, entenda-se! Tantas coisas solicitam-nos, tantas justificativas apresentam-se, que nossas fraquezas, primeiramente clandestinas e vagamente culpáveis, acabam por se instalar no cotidiano na boa consciência coletiva: as pessoas não se insurgem mais, associam-se ou têm seus pobres; endurecem, recolhem-se e de tempos em tempos vertem uma lágrima evocando as contradições inevitáveis... Porém, indignar-se é extremamente difícil e é propriamente uma virtude, talvez a única virtude, no sentido platônico do termo, que seja útil ao educador. (Meirieu, 2002, p. 68)

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão a respeito da relação professor-aluno nos cursos de Pedagogia, procurando investigar em que medida os professores avaliam-se como sujeitos leitores e objetos de conhecimento – conteúdos-linguagem – de si mesmos, de e para seus alunos, a partir de suas práticas docentes, do lugar que ocupam e do papel que desempenham no processo de formação de seus alunos. O referencial teórico utilizado fundamenta-se, basicamente, na concepção de Junqueira Filho (2004, 2005, 2006, 2008) de conteúdo como linguagem, na articulação de seus estudos sobre a Semiótica de C.S. Peirce e princípios pedagógicos de seleção e articulação de conteúdos. A pesquisa, de cunho qualitativo, valeu-se da aplicação de questionários e da realização de entrevistas junto a docentes que atuam como formadores nos cursos de Pedagogia de universidades da cidade de Porto Alegre e de cidades de sua zona metropolitana. A análise realizada com os dados coletados também se apóia em autores como Cunha (1989), Pereira (1996), Meirieu (2002), Pinto (1982), dentre outros. A partir da análise, foi possível constatar que os professores, apesar de saberem da importância de suas atitudes e procedimentos na formação dos alunos, priorizam, no ensino superior, a transmissão de conhecimentos disciplinares. Constata-se ainda que os professores de cursos de Pedagogia sabem-se aprendidos em suas didáticas e prática docente, todavia, não se colocam explicitamente como um conteúdo a ser ensinado.

Palavras-chave: Formação de professores - Relação professor-aluno.

Conteúdos. Linguagem.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2. OLHOS COM RAIOS-X?	09
3. VISLUMBRANDO A NUDEZ	15
4. O ESPELHO.....	21
5. OS REFLEXOS	23
6. “NU COM A MÃO NO BOLSO” E OUTRAS CONSIDERAÇÕES	38
REFERÊNCIAS	43

1. INTRODUÇÃO

Escrevo sobre algo que sempre tive vontade de escrever, faltava era coragem... E também um pouco mais de conhecimento.

Tratar da relação professor-aluno é sempre uma tarefa muito delicada, ainda mais quando se quer abordá-la no âmbito da própria formação de professores nos cursos de Pedagogia. Mas essa é a hora.

A coragem de começar, isso não me falta mais. Quanto ao conhecimento, creio que já avancei bastante e continuo buscando-o permanentemente.

Conforme já indiquei, este é um trabalho que versa a respeito da relação professor-aluno nos cursos de Pedagogia. Início sua escrita contando um pouco de minhas percepções e vivências ao longo da formação profissional, as quais revelam a origem de minhas inquietações e o que me motivou à elaboração dessa produção.

Na segunda parte do texto, apresento como a pergunta “O professor de cursos de Pedagogia percebe-se como conteúdo-linguagem de e para seus alunos?” foi se delineando e como se configurou na temática central da pesquisa. Parto do princípio de que o professor é, ao mesmo tempo, sujeito-leitor e objeto de conhecimento-linguagem de e para seus alunos e, por isso, vou apresentando um olhar que encara o professor formador como um conteúdo a ser ensinado. Esclareço já aí alguns dos conceitos fundamentais nos quais me baseio e que me permitem significar o professor como conteúdo nesse trabalho.

Prosseguindo, descrevo a metodologia utilizada, expondo nessa parte as questões elaboradas para a aplicação do questionário e realização das entrevistas que se deram com professores de pedagogia de universidades da cidade de Porto Alegre e de cidades de sua zona metropolitana. Logo, à luz das teorias, analiso as respostas obtidas, as quais me permitem finalizar tecendo algumas considerações e levantando determinadas hipóteses a respeito das percepções e ações dos professores de Pedagogia e suas práticas pedagógicas.

Reconheço que esse texto é um começo. Sei que a reflexão sobre o problema apresentado não se esgota aqui e não tenho essa pretensão com minhas análises e

considerações. Entretanto, creio que apresentá-lo já é um belo avanço, um grande começo para progressivas melhorias no ensino, e é por isso que o faço.

Na verdade, faço isso também por mim e por você que me lê nesse momento... Atrevo-me a afirmar que a conscientização dos professores em relação ao tema que abordo, se levar à reflexão e à mudança, pode acarretar importantes progressos educacionais, beneficiando a todos nós. E é por isso que escrevo, não só por mim. De nada adiantará se tudo o que disser não lhe causar nada, portanto, escrevo principalmente para que você leia e para lhe afetar. Convido-lhe para a reflexão! Como diria Marques (2006, p. 13): “Não consigo escrever sem pensar você por perto, espiando o que escrevo. Não me deixe falando sozinho”.

2. OLHOS COM RAIOS-X?

Tudo começou a partir de uma questão minha. Tão minha quanto sua, na verdade... Calma! Explico.

Sabe aquelas dorezinhas de cabeça que, por serem leves, são suportáveis, mas sua constância é de tal forma que aos poucos irritam de um jeito ímpar? Ou então aquele zumbidinho de mosquito, que não é um grande barulho, mas que, ao ouvi-lo no meio da noite, próximo ao ouvido, quando se está tentando dormir, transforma-se num barulho infernal? Sabe?! Pois é mais ou menos esse o tipo de problema que trato aqui.

Começou como uma dorzinha de cabeça, um zumbidinho aqui, outro ali... E, aos poucos, o que era apenas uma questão foi se delineando como um grande problema a ser pensado, do qual não poderia mais fugir!

O fato é que, ao longo do curso de Pedagogia – e também quando fiz o curso de Magistério – sempre tive a impressão de que a maioria dos professores, imersos na tarefa de ensinar seus alunos a serem professores, esquece que eles próprios também têm essa profissão e a estão exercendo diante de pessoas que, em breve, desenvolverão um trabalho análogo. De certo modo, o ofício de um professor que atua em cursos de formação docente é o de ensinar sua própria profissão e (quem sabe?) de formar futuros colegas de trabalho. No entanto, o que percebia era que esses professores acabavam por manifestar uma constante incoerência entre o que nos ensinavam e orientavam em seus discursos sobre como deveria ser um bom professor e sua prática, por exemplo, e o que vivenciávamos e líamos sobre eles nos diferentes jeitos que se mostravam enquanto professores e em suas práticas durante as aulas, inclusive a partir de atitudes que contradiziam seus discursos sobre que atitudes deveria ter um professor. Segundo Formosinho (2002, p. 172)

Na formação de professores esta transmissão da base de legitimidade profissional ocorre, de forma indireta ou direta, ao longo de todo o curso, permitindo ao aluno confrontar a prática docente que, de forma implícita ou explícita, os diferentes professores formadores sugerem. Essa avaliação e

juízo permanente da coerência entre o feito e o dito é específica da formação de professores.

Era como se os professores esquecessem essa possibilidade de juízo por parte de seus alunos. Ministravam suas aulas como se estivessem falando de alguma coisa muito distante e diferente deles, agiam como se eles próprios não fossem também professores e como se não estivéssemos tratando exatamente sobre isso no curso, sobre jeitos de ser professor – os citados pelos autores estudados, os recomendados pelos professores, os praticados pelos professores, os praticados pelos alunos, já no exercício da docência durante o curso de Pedagogia, ou prestes a assumir esse papel com a conclusão do curso.

Foram várias as dorezinhas e zumbidos apontando as incoerências e contradições no fazer pedagógico de muitos de meus professores, claro, algumas mais fortes que outras. Presenciei e/ou vivenciei: aulas nas quais eram interpostos abismos explicitamente delimitados entre o professor e o aluno, aulas que eram realmente “dadas” sem considerar as especificidades da turma, aulas nas quais imperava a “lei do silêncio”, aulas nas quais não eram admitidas contraposições, aulas sempre iguais, aulas sem claros objetivos na realização das atividades a não ser para preencher o tempo, aulas sem planejamento nas quais o professor esquecia que havia pedido um trabalho ou algo semelhante, trabalhos que nunca foram corrigidos e/ou entregues, atribuição de rótulos aos alunos, intransigência quanto às opiniões da turma, avaliações e atribuição de conceitos considerando apenas limitados instrumentos, exibicionismo do poder de ser professor e de ser superior à turma, entre outras atitudes. Diante de tantas incoerências que ia percebendo, e da aparente conformidade de todos com tais acontecimentos, até me questionava: Será que sou eu que tenho olhos com raios-x para ver tudo isso? Será que ninguém mais percebe?

Permanentemente tendo essas visões que meus olhos com raios-x proporcionavam, ressaltando cada vez mais divergências entre os dizeres e os fazeres de meus professores, fui me formando professora e sempre me indagando a respeito. Tal aflição, quando manifestada por mim aos professores, numa tentativa de resgate deles mesmos e de suas ações, gerava reações defensivas e nenhuma

mudança. Sempre era tomada, por parte destes professores, a decisão descrita por Meirieu (2002, p.78)

Evidentemente, posso decidir fazer-me de surdo a esse apelo, ignorar essa demanda de uma relação ética que rompa com a indiferença dominante; posso esquivar-me, esconder-me, fechar-me em minhas certezas intelectuais, debruçar-me sobre minhas funções e prosseguir meu “ensino” com uma serenidade mais ou menos afetada.

Essa reação docente repercutia de uma forma que só fazia confirmar as divergências entre os dizeres e fazeres dos professores, que geralmente se diziam pessoas abertas a sugestões. Como consequência de meu apelo, a relação professor-aluno tornava-se muito mais difícil do que já era.

Assim, numa tentativa de não piorar a relação, ia convivendo com minhas aflições, agüentando as dorezinhas e zumbidos, procurando não mais me manifestar. Acontece que esse tipo de dor e de barulho é daqueles que não pára e, no dia em que a dorzinha ficou insuportável e o zumbido se tornou um barulho infernal, vi com alegria que era falsa minha hipótese de ter olhos com raios-x. Foi então que descobri ser esta visão uma capacidade que não era só minha, mas também de muitas de minhas colegas, de muita gente e que, portanto, pode sim ser também uma capacidade e uma questão sua, que me lê neste momento. Percebi que muitos também compartilhavam comigo tais inquietações, também viam o que eu via! Vamos, pois, a este dia...

Na verdade, neste dia nada de tão especial, avassalador ou bombástico aconteceu... As mudanças foram internas, logo, não esperem pela narração de um grande melodrama. Era apenas um dia normal no qual me atrevi a desabafar com uma colega, antes do início da aula, o quão iguais eram todas as nossas aulas daquela cadeira, o quão monótono os recursos e estratégias utilizados pela professora deixava as aulas e o quanto isso me injuriava, visto que essa mesma professora era quem sempre falava sobre a importância de, como professores, usarmos nossa criatividade ao máximo para tornar as aulas o mais diversificadas e interessantes possível aos alunos.

Atrevi-me, inclusive, juntamente com minha colega que acabara de concordar com minhas afirmações, a prever como se daria a aula daquele dia, desde as falas

da professora até os materiais e estratégias que por ela seriam utilizados (havia sido sempre a mesma coisa desde o início do semestre). A aula começou e seguiu exatamente conforme nossa previsão. Contudo, não me recordo muito bem agora por qual motivo, a professora fez uma pausa abrindo espaço para que falássemos um pouco a respeito de nossas aulas até então.

Apesar do insucesso obtido nas minhas experiências anteriores ao manifestar minhas opiniões e visões de raios-x aos professores, me vi tentada a procurar mais uma vez resgatar as ações docentes e dizer o que estava achando das aulas. Assim, fui expondo à professora, todavia, com cuidado e solicitude mais que redobradas, a previsibilidade e conseqüente desmotivação que estavam caracterizando nossos encontros naquela cadeira. Mesmo com toda minha precaução, a professora ficou furiosa, tomando como uma ofensa o meu depoimento e, a seguir, dando início a um discurso regulador, arbitrário, defensivo e também ofensivo no intuito de me devolver a “agressão”.

Surpreendentemente, minha professora foi interrompida no auge de suas falas absurdas por uma colega¹ que disse: “Mas, professora, eu concordo com o que a Bruna falou...”. E, a partir daí, mais colegas começaram a apoiar minha posição, contudo, sem se pronunciar verbalmente e sim fazendo gestos afirmativos com a cabeça, concordando ao longo de minhas falas e das falas dessa outra colega que interrompera a professora. Resultado: “declarou-se a guerra”, ou seja, a docente nunca mais utilizou conosco o jeito de dar aula que vinha utilizando, porém, somente o substituiu por outro que acabou também por manter as aulas sempre iguais, previsíveis e monótonas. Não resolveu, piorou. E, sobre essa reação da professora, faço minhas as sábias palavras de Meirieu (2002, p.79):

Eu sou responsável pelo outro e é a mim que o outro interpela por sua resistência, minha relação íntima com meu próprio saber, minha relação com minha própria palavra. Sou eu que devo empreender esse trabalho sobre meu ensino, sou eu que devo deixar-me atingir, tocar, questionar permanentemente pelo olhar do outro. É no estatuto de minha palavra que se coloca em jogo minha posição ética; se eu fizer dela um instrumento de sedução ou de dominação, se me agarrar a ela e endurecê-la quando sentir despontar a resistência de outro, se elevar a voz e descambar para a violência, se virar o rosto e deixar transparecer o desprezo, se me obstinar na repetição até o absurdo, meu discurso se fechará, ele se tornará uma

¹ Vale informar que nunca havia comentado com essa colega minha percepção a respeito das aulas, até porque não éramos nem muito próximas.

espécie de totalidade que o outro não pode senão aceitar ou recusar em uma relação de forças da qual todo encontro e toda partilha acabam por ser excluídos... Em contrapartida, se eu reconhecer em meu discurso uma proposta que se ofereça à compreensão do outro, uma palavra que, sem negar nada de suas convicções e de sua conduta, deixa-se trabalhar internamente pela exigência da clareza, pela preocupação com o rigor e pela vontade de explicitar cada vez mais e melhor os desafios que comporta, se minha palavra não for totalidade, clausura, objeto acabado para pegar ou largar, mas se se inserir deliberadamente no inacabado ou no inacabável... então algo poderá acontecer.

Nesse caso, nada podia acontecer... E mais! Desse dia em diante, sempre que se mencionava um fazer semelhante ao que fora questionado por estar freqüente, a professora dizia: “Ah, mas isso vocês não façam porque tem gente aqui na nossa sala que não gosta desse tipo de aula, lembram?” ou, quando ela ia se referir, direta ou indiretamente, a mim, dizia: “Ah, tu é aquela...”, “Ah, ela/essa é aquela...”. Digasse de passagem, meus trabalhos também passaram a receber uma atenção toda especial da parte dela, passaram a ser mais atraentes a ela, pois passaram a ser minuciosamente analisados. Interessante, não?

Contudo, o que mais me interessa disso tudo que acabo de relatar é que foi a partir daí que me dei por conta não possuir os tais olhos com raios-x, como havia pensado. Descobri com isso, que muitas de minhas colegas estavam na mesma situação que eu e também viam o que eu via, congregando semelhantes indignações diante destes dúbios fazeres pedagógicos. A diferença é que, provavelmente, aquilo me tocava mais do que aos outros e insistia em mim. Para os outros, ainda deveria estar na fase do suportável e do pequeno zumbido, mas, para mim, já se configurava o intolerável, o barulho infernal.

Como diria Peirce (apud Junqueira Filho, 2006, p.27), “O que existe insiste” e este problema tanto insistiu em mim que não pude negar sua existência, tinha que pensar sobre isso. Aqui, não posso deixar de mencionar também que, felizmente, fui encontrando ao longo de minha carreira como aprendiz alguns profissionais com práticas exemplares à minha formação; claro, não foram somente trevas e espinhos nesse meu caminho. Esses poucos professores, penso eu, possuíam uma consciência que deveria ser coletiva a sua classe, o que impulsionava ações coerentes e visivelmente formadoras dignas de admiração e referência. Pena serem estes uma extrema minoria. Mas eu também os via, os via e ia me formando, os lia em prática e ia almejando este ser professor, eu e toda a turma.

Então, todos víamos a tudo! Víamos o jeito de ser professor de nossos professores, seus dizeres, seus fazeres... Alguns jeitos muito admirados e outros muito pouco recomendados. Essa proporção num curso de Pedagogia é absurda, pois creio que ele deveria contar com os melhores professores que existem, uma vez que devemos ser muito bons naquilo que fazemos para ensinar isso a alguém.

Não havia dúvidas de que algo faltava a essa grande maioria de professores e isso os levava a ter atitudes, a meu ver, tão incoerentes e contraditórias. Novamente, voltei ao pensamento que ecoava: - Mas a turma inteira via! Foi quando pensei mais um pouco e fiz a descoberta: - Olhos com raios-x? Não. Professores nus.

3. VISLUMBRANDO A NUDEZ

Nus por quê? Simplesmente por não ter como disfarçar ou esconder sua professoralidade, todos a vêem. Conforme já relatei anteriormente, não era eu quem tinha olhos com raios-x e sim o professor, principalmente aquele que leciona em cursos de Pedagogia, que está constantemente sendo visto e analisado no que faz... Está nu diante dos olhos de seus alunos sedentos por aprender a ser também professores e que, inevitavelmente, tomam seu trabalho como modelo, como exemplo, como conteúdo, como linguagem. Isto é, além de estar nu, o corpo do professor dos cursos de Pedagogia está ainda sendo constantemente observado e interpretado por quem deseja obter uma corporeidade semelhante, já vendo, portanto, com olhos mais “esteticamente treinados” todas as suas formas, movimentos, gestualidade, sonoridade, etc.

O professor está nu. E este não é o problema. O problema é que, provavelmente, muitos não se deram conta de sua nudez, ainda não têm plena consciência disso, do contrário, creio que tomariam mais cuidado com este seu corpo sempre exposto a tantas análises e olhares. E agora? Será que é por isso? Será que é por não se darem conta da nudez que acabam aparecendo para os alunos tantas partes feias de seus professores? E será que as partes bonitas que aparecem foram preparadas intencionalmente em função de saberem-se nus? Enfim, distanciando-me das metáforas, partindo para as nomenclaturas e conceitos próprios, identifico aqui o cerne de toda minha pesquisa, qual seja: o professor de cursos de Pedagogia percebe-se como conteúdo-linguagem de e para seus alunos?

Conteúdo?!? Venho usando o “estar nu” do professor para ilustrar o fato de que ele é, inevitavelmente, - sem ter como se esconder - um dos mais interessantes e extremamente visíveis conteúdos para seus alunos. Por conseguinte, para vislumbrarmos toda essa nudez, noto que urge esclarecer de imediato porque estou significando o professor como conteúdo-linguagem em meu trabalho e como isso é possível. Vamos, pois, a isso! Hora de vislumbrar...

O conceito de conteúdo, por uma certa tradição pedagógica, é geralmente atribuído à aquisição de conhecimentos factuais e conceituais, estando sempre

ligado às informações, definições, explicações e teorias. Até mesmo pela valorização social de tais conhecimentos de fatos e conceitos, parece que, quando se fala em conteúdo, o senso comum traz à mente algo como partes das plantas, cadeia alimentar, substantivo, verbo, objeto direto e indireto, etc. Nesse sentido, Pinto (1982, p.41) escreve que

Segundo o *conceito ingênuo* (o mais comum), o conteúdo da Educação está definido pela totalidade dos conhecimentos que se transmitem do professor ao aluno. São as disciplinas, o currículo do curso, aquele que enche as lições e são objeto da aprendizagem. [grifo meu]

Essa concepção à qual Pinto (1982) denomina ingênua é ainda hoje a definição de conteúdo mais tradicional e recorrente, que considera apenas os conceitos e fatos transmitidos. “Na verdade, poderíamos dizer que os fatos e os conceitos são o que tradicionalmente se entendeu como ‘conteúdos’ do ensino e o que foi – e continua sendo – objeto de maior parte das ‘avaliações’ que se realizam em nossas salas de aula.” Coll (1998, p. 19).

A partir dos pioneiros escritos de Coll (1998), referentes aos conteúdos na reforma curricular espanhola na década de 90, essa definição foi se expandindo, começando-se a pensar de forma mais abrangente o que se configuraria como conteúdo. Assim, ao propor o estudo de conteúdo como um conceito que integra, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade, a aprendizagem de fatos e conceitos, procedimentos e atitudes, valores e normas, o autor rompe com o pensamento educacional dominante que valorizava apenas a primeira categoria – a de fatos e conceitos –, em detrimento ou marginalização das demais. Escreve ele:

Nas propostas curriculares da Reforma considera-se que os *fatos e conceitos* são somente um tipo de conteúdos e que juntamente com eles devem ser levados em consideração outros dois tipos de conteúdos aos quais pertencem os exemplos anteriores, ou seja, *os procedimentos e as atitudes, valores e normas*. [...] Considerar os procedimentos e as atitudes, os valores e as normas como conteúdos, no mesmo nível que os fatos e conceitos, requer chamar a atenção sobre o fato de que podem e devem ser objeto de ensino e aprendizagem na escola; pressupõe aceitar até as suas últimas conseqüências o princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelos alunos pode e deve ser ensinado pelos professores. (Coll, 1998, p. 14-15)

Aproveitando tal abertura de pensamento e enfraquecimento de fronteiras conceituais feitos por Coll, me uno a Junqueira Filho (2005) para abordar conteúdo em uma outra dimensão. Veremos o professor como conteúdo sob o olhar das linguagens. Professor = conteúdo = objeto de conhecimento = linguagem.

Para que seja possível fazermos tal aproximação enunciada, é imprescindível que tratemos do conceito de signo abordado pela Semiótica de Charles Sanders Peirce. Como enfatiza Junqueira Filho (2006, p. 72)

Para Peirce (1995), signo é tudo aquilo que está, em parte, no lugar de alguém ou de alguma coisa, representando, sempre em parte, esse alguém ou essa coisa para um sujeito-leitor. E, porque o signo está sempre apenas em parte, é preciso que se produza uma cadeia finita, ilimitada e articulada de signos – signo gerando signo – para se tentar representar esse alguém ou essa coisa o mais próximo da totalidade que pudermos. Por isso tudo é que, na perspectiva que estamos apresentando, o professor é lido [...]

Considerando, portanto, que um signo não representa o objeto em todos os seus aspectos, tal incapacidade e limitação que lhe são característicos criam a necessidade de uma imensa produção e geração de signos referentes a um mesmo objeto a fim de dar conta de todas as suas partes. Isso quer dizer, por exemplo, que o professor pode ser lido a partir dos mais diferentes modos nos quais se mostra por essa constante e incontrolável produção de signos de si mesmo por seus sujeitos-leitores, ele incluído, sujeito leitor e objeto de conhecimento de si mesmo. A nudez lida a partir de uma permanente produção de signos que há no mundo, feita por múltiplos e diferentes sujeitos-leitores, sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo.

A partir da produção articulada – feita pelos alunos – de diferentes signos-linguagens sobre o professor é que ele se transmite a eles, vai se tornando objeto de conhecimento para eles, e é assim que o vamos descobrindo tal como ele nos aparece, lendo-o na plenitude de sua nudez que é, na verdade, seu estado natural. E por que falo em linguagens? Justamente porque o professor é também linguagem.

Fundamentando-me na definição de linguagem da semiótica peirceana, citada por Junqueira Filho (2008, p. 289-290) “[...] como toda e qualquer produção, realização, funcionamento do homem e da natureza, ou seja, como comunicação, demarcação e significação – leitura e produção de sentido –, constituindo e

caracterizando os humanos como seres simbólicos”, é que entendo o professor com linguagem. Digo que professor é linguagem na medida em que ele aparece e se constitui professor a partir de funcionamentos que lhe são próprios e singulares, ou seja, a sua professoralidade (termo cunhado e bastante utilizado por Pereira, 1996) é uma produção humana, e se revela a partir de estrutura e regras próprias de funcionamento que podem ser identificadas, lidas e significadas por quem se dispuser a prestar atenção nele, produzindo signos sobre os seus jeitos em funcionamento de ser professor. Junqueira Filho corrobora imensamente com minha afirmação na citação que segue:

A escola, os alunos, e o professor são produções humanas, portanto são linguagem, e, segundo Peirce (1995), cada linguagem tem estrutura e regras próprias de funcionamento. A profissão de professor, portanto, tem estrutura e regras próprias de funcionamento, o que a distingue das demais profissões. E cada pessoa que assume esse papel – o de professora ou professor -, deve conhecer e colocar em funcionamento a estrutura e as regras dessa profissão, apropriando-se delas, vivendo-as, refletindo sobre elas, recriando-as a sua maneira, continuando a produzi-las e a reinventá-las com seu jeito próprio de ser professora ou professor. Cada professor – ser social e singular – pode ser lido como linguagem porque pode ser aprendido – objeto de conhecimento que é – na sua relação com a produção de si por si mesmo. (Junqueira Filho, 2006, p. 71-72)

Professor é linguagem, reitero. Logo, podemos lê-lo nas diferentes linguagens – verbais e não-verbais – pelas quais se manifesta, podemos analisá-lo e aprendê-lo numa infundável produção de signos do ser professor. E, porque podemos aprendê-lo, é também objeto de conhecimento. Sua professoralidade nua é objeto de conhecimento.

Isso quer dizer ainda que as partes bonitas e feias que aparecem dos professores de Pedagogia aos olhares das alunas e alunos do curso – que não são de raios-x – também são aprendidas, são objetos de conhecimento. E mais, quer dizer que seu “corpinho bonito” (ou feio, o que me intrigava), o que aparece do jeito do professor também é conteúdo!

Deheinzelin (1994) também faz esse tipo de relação que significa conteúdo como objeto de conhecimento, sem, no entanto, aplicá-lo à figura do professor. Segundo a autora, objeto de conhecimento é

[...] um sistema de dados, idéias e maneiras de combiná-las, que deve ter coerência interna e deve ser auto-consistente; um sistema fechado em suas regras, normas e convenções a cada instante histórico e um sistema aberto à história cultural de cada pessoa que lida com ele. (Deheinzelin, 1994 apud Junqueira Filho, 2004, p. 117)

Logo, tal como vinha falando a respeito da linguagem, este objeto de conhecimento é algo como um sistema em produção a ser descoberto, um código que se atualiza constantemente a ser decifrado e dominado, todavia, não é algo para ser descoberto e seguido igualmente por cada um que o detém, mas sim para ser aprendido e reorganizado conforme o jeito de ser de cada um que lida com ele, considerando a história cultural própria de cada um dos sujeitos, que naturalmente lida de maneira diferente diante das situações. Assim, o professor é objeto de conhecimento de seus alunos e, se tratando de cursos de Pedagogia, é o principal objeto de conhecimento para seus alunos, na medida em que todos estão lá para aprender a sê-lo (guardadas as devidas proporções), isto é, estão lá para aprender a ser professor e cada um dos profissionais de cada uma das disciplinas é uma possibilidade de jeitos de ser professor.

Encaro, pois, a nudez dos professores que atuam em cursos de Pedagogia como um estado inevitável. Ele está ali exercendo a sua profissão e os alunos estão ali porque a querem para si, porque querem fazer o que ele faz, porque almejam ser também professores como ele, logo, estão prestando atenção em sua professoralidade para aprendê-la (novamente, guardadas as devidas proporções). Há aí infinitas produções de signos, variadas leituras, muitas formas de conhecer este cobiçado objeto, inúmeros jeitos de aprender este conteúdo.

[...] nesta perspectiva – a das linguagens geradoras -, tanto o professor quanto os alunos são tidos também como conteúdos. Sim, estou significando professor e alunos como conteúdos, objetos de conhecimento, linguagem. Conteúdos-objetos de conhecimento-linguagem de si, para si. Conteúdos-objetos de conhecimento-linguagem dos outros, para os outros. Conteúdos-objetos de conhecimento-linguagem a serem investigados e articulados dia-a-dia, sempre mais um pouquinho, nos múltiplos, diferentes, prioritários e complexos aspectos que os constituem – por si mesmos e uns pelos outros. (Junqueira Filho, 2005, p.25-26)

Ou seja, sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagens de si mesmos, dos outros e uns dos outros, professores e alunos são conteúdo. Como já

vislumbramos, podem ser conteúdo por serem linguagem e objeto de conhecimento imersos numa permanente produção sógnica e por nomear-se como conteúdo não mais apenas os fatos e conceitos tradicionalmente ensinados, mas tudo aquilo que pode ser aprendido seja como for. Conforme Pinto (1982, p.42)

[...] o conteúdo da educação não está constituído somente pela “matéria” do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional; assim, são parte do conteúdo da educação: o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais [...]

Muito bem. Por tudo o que já foi dito, afirmo que professor é linguagem-objeto de conhecimento-conteúdo de e para seus alunos. Mas será que ele sabe disso?

4. O ESPELHO

Está na hora de tentar descobrir o que o professor vê quando se olha no espelho, se é que se olha. Será que ele sabe-se nu? E o que faz diante disso? Está na hora de tentar saber se o professor formador de cursos de Pedagogia percebe-se como conteúdo de e para seus alunos, ou se é essa consciência que lhe falta para primar pela coerência em tudo o que diz, em tudo o que faz e, principalmente, entre ambos os momentos de dizer e fazer.

Partindo do pressuposto de que não há nada mais lógico para se tentar obter uma resposta do que formular perguntas, elaborei um breve questionário no qual procurei incluir perguntas que me auxiliassem a responder esta grande questão a qual investigo. O questionário elaborado foi respondido por professores de cursos de Pedagogia de diferentes universidades da cidade de Porto Alegre e de sua região metropolitana, parte em entrevistas gravadas e grande parte encaminhado (e recebido) por meio de correio eletrônico.

Como a expectativa de retorno dos questionários respondidos era baixa e o tempo disponível para a coleta de dados era menor ainda, as questões foram encaminhadas para um grande número de professores. No entanto, surpreendi-me com a quantidade de respostas recebidas, pois tive a generosa colaboração de 34 (trinta e quatro) professores de 4 (quatro) cursos de Pedagogia.

Ciente de que, nos limites e prazos estipulados para a conclusão do presente trabalho não haveria tempo hábil para a apreciação de tantos dados, selecionei de forma aleatória uma amostra com 12 (doze) questionários respondidos para serem analisados. Desse modo, compus um banco de dados com as 34 (trinta e quatro) colaborações, as quais reservo para outra oportunidade de estudo nesse âmbito e tomo 12 (doze) deles como parte integrante da atual pesquisa.

Por ter colhido dados de professores que atuam em cursos de Pedagogia de 4 (quatro) universidades distintas, sendo uma delas pública e as demais de iniciativa privada, procurei selecionar para minha análise 6 (seis) questionários respondidos por professores das universidades privadas – 2 (dois) de cada uma delas – e 6 (seis) questionários respondidos por professores da universidade pública. Tal

categorização justifica-se pela consciência de que as condições de trabalho dos professores universitários são diferentes entre as esferas do público e do privado.

As questões foram pensadas de maneira que os olhares dos professores sobre diferentes aspectos da relação pedagógica fossem se revelando a cada pergunta, permitindo com isso visibilizar com que frequência e intensidade recorrem a seus espelhos, mas, sobretudo, que imagem lhes aparece refletida. Eis o questionário:

1) Há quanto tempo você é professor? Você sente mudanças no seu jeito de ser professor desde quando começou a lecionar até agora? Se sim, que fatores as impulsionaram?

2) Que relações você estabelece entre o conteúdo da sua disciplina e o seu jeito de ser professor ao organizá-la e desenvolvê-la nas aulas?

3) Sabemos que, na relação professor/aluno, existem expectativas de ambas as partes, relacionadas aos respectivos desempenhos. Sendo assim:

a - Quais as principais expectativas que você percebe, manifestadas por seus alunos, a respeito do seu trabalho? Como você corresponde a elas? Que indícios o fazem acreditar que há ou não tal correspondência?

b - Quais as principais expectativas que você tem em relação aos seus alunos? Eles correspondem ou não a elas? Se sim, de que maneira? Se não, em sua opinião, o que faz com que não haja tal correspondência?

4) Como você lida com a situação de ser professor de alunos que também são (na medida em que já atuam nas escolas) ou serão (na medida em que estão cursando Pedagogia) professores como você, seus colegas de trabalho?

5. OS REFLEXOS

Analisarei as respostas dadas pelos professores ao questionário que preparei procurando enxergar os reflexos do professor de Pedagogia – respostas a partir do espelho que ofereci –, mas sabedora que tais reflexos e os signos a partir deles produzidos não darão conta de revelar sua imagem como um todo, revelarão apenas parte de meu recorte (já definido pelo cunho das perguntas). Também a forma de interpretar e a clareza em responder às questões aliada à intencionalidade em passar determinada imagem que o professor tenha de si mesmo são fatores que naturalmente influenciam a produção destes reflexos ainda que o entrevistado tenha a melhor das intenções, até mesmo porque nem tudo o que se é se mostra e, igualmente, nem tudo o que se mostra é.

Os reflexos são signos que estarão sendo produzidos a respeito do professor e, como já foi esclarecido aqui quando recorri a Junqueira Filho (2006), um signo não é a coisa e sim algo que está, em parte, no lugar dessa coisa ou de alguém, representando, sempre em parte, esta coisa ou este alguém para um sujeito-leitor. Portanto, da infinidade de reflexos/signos de que é composta a imagem do professor, procurarei agora visibilizar alguns, os quais acredito que auxiliarão na compreensão da imagem que o professor tem de si mesmo e, quiçá, na melhor compreensão das contradições que, conforme já mencionado, vêm ocorrendo na relação professor-aluno dos cursos de Pedagogia.

Com a primeira questão – “Há quanto tempo você é professor? Você sente mudanças no seu jeito de ser professor desde quando começou a lecionar até agora? Se sim, que fatores as impulsionaram?” –, objetivei remeter à idéia do professor como conteúdo/objeto de conhecimento de si por si mesmo, saber se eles se olham no espelho, se lêem, se aprendem... E se eles reconhecem isso. Olhares a respeito dele mesmo e de sua (re)construção como professor, ou seja, sobre a constituição de sua professoralidade, como diria Pereira (1996). O que implica identificar mudanças e saber-se em formação, considerando que

[...] formar-se não é constituir-se um bloco e permanecer ad aeternum, não é incorporar princípios cristalizadores de uma identidade (pessoal e/ou profissional) e fazer-se monólito. Tampouco é fazer-se instrumento de

práticação de modas metodológicas que as escolas e o mercado editorial costumam despejar, fetichizadas e prontas para usar. Formar-se não consiste em submeter-se a um paradigma e a uma visão de mundo que regula e engessa, para sempre, os movimentos de si. Formar-se é saber-se em formação. [...] (Pereira, 1996, p.136)

De acordo com as respostas dos professores, verifiquei que há essa consciência da formação contínua, há esse movimento de olhar-se no espelho. A maioria deles, à exceção de 2 (dois), está na profissão há mais de 20 (vinte) anos, e todos admitem mudanças em seus jeitos de ser professor, citando como influências dessa transformação essencialmente a idade, tempo de trabalho, experiência profissional, maturidade, vivências profissionais e pessoais, leituras, estudo, reflexão, e novas compreensões a respeito do processo de ensino-aprendizagem, como é o caso da resposta que segue:

“Muitas mudanças. O fator principal foi o de compreender que quem faz a aprendizagem é o sujeito e não o ensino. O ensino pode ser um aliado importante, mas não deve pôr-se no lugar dela.”² (P7³)

A afirmação citada me fez recordar uma declaração que Junqueira Filho (2008) faz a respeito da constituição de sua própria professoralidade, a qual, num movimento semelhante à resposta de P7, também demonstra que novas compreensões a respeito do processo de ensino-aprendizagem podem impulsionar mudanças. Eis o excerto:

[...] me dei conta, num dado momento, provavelmente próximo da metade destes dez anos, de que eu também, professor de estudantes universitários, estava me dizendo a eles para além do discurso. E, muito provavelmente, que meus alunos estavam me conhecendo também a partir de linguagens não-verbais e que era preciso prestar mais atenção nessa comunicação que se produzia entre nós em diferentes linguagens durante as pelo menos dezesseis semanas de duração desta disciplina. (Junqueira Filho, 2008, p. 292-293)

² Foi adotado tal procedimento de formatação para os excertos das entrevistas e questionários realizados a fim de diferenciá-los de citações bibliográficas.

³ Os nomes dos professores que participaram da pesquisa serão preservados. Para tanto, os identifico neste trabalho com a letra P, significando professor, seguida de um número entre 1 e 12, atribuído aleatoriamente a cada um dos colaboradores (P1, P2, [...], P12)

Este trecho revela que, a partir da compreensão do autor de que ele estava sendo conhecido por seus alunos por meio de diferentes linguagens, pôs-se a prestar mais atenção nelas, isto é, originou-se a mudança. É por conta disso, inclusive, que investigo no presente trabalho em que medida o professor percebe-se como conteúdo-linguagem-objeto de conhecimento de e para seus alunos, pois, uma hipótese é a de que a incoerência entre o dito e o feito por parte dos professores, por mim percebida a partir dos curiosos fatos que vieram acontecendo ao longo da formação, pode originar-se da falta de consciência de que isso está sendo percebido. Esse meu entendimento é, novamente, reafirmado por Junqueira Filho (2006, p. 74-75) quando escreve:

Saber-se observado-lido-ouvido, como professor, é fundamental para aprender-se, olhar-se, ouvir-se, ler-se e aprender o outro, pelo olhar dele a nosso respeito. Aprender olhar-ouvir-ler seu alunos – e saber-se aprendido-olhado-ouvido-lido por eles – incorpora a perspectiva de saber-se olhado-ouvido-lido por quem quer que seja, e saber-se olhando-ouvindo-lendo quem quer que seja.

Retomando as contribuições dos professores que integraram a pesquisa, boa parte deles ressalta ainda nessa questão que, apesar de ocorrerem mudanças, há certas coisas que permanecem iguais – sumariamente fatores ligados à personalidade do professor, tais como seus trejeitos, questões ideológicas e o gosto pelo trabalho. Vejamos uma destas declarações:

“Mudanças no jeito de ser professora não, mas no meu conhecimento sim. O meu jeito é o mesmo, não muda, as alunas que tenho e/ou já tive dizem isso. É minha marca.” (P4)

Aqui temos explícita a relação que a professora faz entre o seu jeito de ser e sua professoralidade, demonstrando a influência de sua personalidade na organização do trabalho docente. Pereira (1996, p.51) refere-se a esta relação ao mencionar que “[...] a formação do professor resulta não apenas de um treinamento específico, numa instância acadêmica... a idéia de que a personalidade e a professoralidade do professor andam juntas [...]”, logo, digo que personalidade e professoralidade influenciam-se mutuamente.

Um dos professores entrevistados trouxe ainda um relato interessante que evidencia a influência da mudança de comportamento dos alunos do curso de Pedagogia na sua mudança enquanto professor.

“Hoje eu não tenho mais que entrar em zona de convencimento, antes tinha aquela coisa da titulação, mas agora elas vêm porque querem a Pedagogia, não é por falta de opção e sim porque querem. Então eu retomei a coisa da exigência, eu peço o melhor delas e elas conseguem ou senão vão correndo atrás, porque querem.” (P2)

Sobre isso, trago as seguintes palavras de Pereira (1996, p. 118): “Vir a ser, essa é a essência do sujeito. Alcançar formas temporárias, contextualizadas, resultado de movimento de reorganização de suas próprias marcas, reatualizadas por acontecimentos que produzem estados diferentes de ser.”. No caso de P2, a mudança no perfil de seus alunos – em seu contexto de trabalho – fez com que fosse possível retomar a sua marca que era a grande exigência, antes reorganizada pela necessidade que se mostrava (entrar em zona de convencimento).

Antes de passar ao próximo nível de análise, gostaria de compartilhar mais uma resposta.

“Sinto que, com o passar do tempo, adquiri mais segurança frente aos alunos em sala de aula. Sinto-me cada vez mais a vontade com o domínio da sala... como um artista no palco.” (P6)

Chamo atenção aqui para a comparação que P6 faz de sua atuação em sala de aula com a de um artista no palco. A simples lembrança de palco já nos remete à idéia de ser este um lugar diferenciado, mais alto do que os outros lugares, configurando-se como o centro das atenções com todas suas luzes, efeitos especiais, etc e quem nele está é quem apresenta o espetáculo, a peça, enfim. Logo, a presença de um artista no palco em plena apresentação pressupõe a presença de uma platéia, seus espectadores, para assistir e aplaudir (ou jogar tomates, quem sabe?), pode até participar da peça, caso a proposta seja interativa, mas não irá interferir muito no roteiro... Será que é isso que se quer de uma relação pedagógica? Professores como artistas no palco e alunos como e na platéia?

Imagino que, enquanto professora que leciona em um curso de Pedagogia, provavelmente não é isso que P6 aconselha aos seus alunos, embora sintasse assim na relação pedagógica estabelecida diante deles. Com isso, podemos pensar na segunda questão de meu questionário: “Que relações você estabelece entre o conteúdo da sua disciplina e o seu jeito de ser professor ao organizá-la e desenvolvê-la nas aulas?”.

É difícil de realizar algum tipo de generalização a partir das respostas obtidas nessa pergunta, pois é uma questão que pode ser interpretada de diversas formas e por isso foi respondida também de maneiras bastante diversas. Todavia, um denominador comum à boa parte das respostas é que as mesmas basearam-se em uma concepção ingênua de conteúdo, significando-o apenas com relação aos conhecimentos disciplinares. Nas afirmações feitas pelos professores, percebemos que grande parte se utilizou da palavra “conteúdo” num sentido restrito, como se ela fosse um sinônimo da palavra “matéria”, por exemplo. A seguir, algumas amostras que deixam transparecer esse entendimento:

“A organização e desenvolvimento de qualquer disciplina tem pouco a ver com o conteúdo. Tem mais a ver com o público ao qual se destina. Por exemplo: eu leciono para estudantes de primeiro semestre de Pedagogia, em disciplina obrigatória, alunos de terceiros ou sétimos semestres de licenciaturas variadas, e alunos de terceiro ou mais semestres de Pedagogia em disciplina opcional. São públicos muito diferentes. Em nível de conteúdo somente existem questões de pré-requisitos que variam. No mais, tudo permanece igual.” (P1)

“Independente do conteúdo da disciplina que eu estiver trabalhando, eu sempre procuro contextualizar aquilo que estou falando. Eu trabalho aulas inteiras nessa relação da reflexão teórica, de trazer um conceito e tal, mas articulando com como é que acontece isso no contexto da escola. Pra ser professor tu tem que gostar de gente, tu tem que entender que tu vai lidar com gente, com pessoas, com seres humanos, então eu primo muito por esta coisa do bom humor, da alegria, da vontade de estar ali, de deixar a sala de aula um ambiente agradável... Pra mim é um ponto de honra reconhecer os alunos pelo nome.” (P12)

A significação de conteúdo como conhecimento disciplinar esteve subentendida em muitas das respostas, como as transcritas acima. Reservando as particularidades das respostas de cada professor, a maioria delas circulou em torno de que relações estabeleciavam entre o seu jeito de “dar aula” e a “matéria ensinada”. No geral, e cada qual a seu modo, afirmaram haver relações (de tipos muito

diferenciados) dentre esses elementos, mas nenhum afirmou que o seu jeito de organizar e desenvolver a disciplina era também conteúdo.

Vejo que a palavra conteúdo, por si só, não remete os professores a pensarem e incluírem nesta categoria os seus jeitos de ser professor e organizar as aulas, o que não quer dizer que não admitam o caráter influente desses fatores para a formação de seus alunos. Pelo que pude perceber, eles sabem que há e tem que haver relações entre o conteúdo e o jeito de organizar as aulas, mas, talvez por conta disso, suas respostas acabaram assumindo uma característica defensiva.

Identifico o cunho defensivo das respostas dadas na medida em que a maioria delas apresenta uma grande certeza de que há muitas relações entre o conteúdo e o jeito de organizar as aulas, todavia, nenhuma explicação deixa claro quais são essas muitas relações. Sabem que há e tem que haver, mas não conseguem identificá-las claramente na prática e, portanto, suas respostas soam como uma defesa.

Em contrapartida ao que verifiquei até então, encontro em duas das respostas indícios de uma concepção mais ampla de conteúdo. Embora não tenham explicitado a palavra, pode ser percebido um entendimento abrangente de conteúdo que permeia seus dizeres.

“Uma vez que abordo temáticas de didática e planejamento, procuro, na medida do possível, propor um trabalho em sala de aula em que fiquem evidentes para os alunos os objetivos dos estudos propostos, as razões das escolhas de certos procedimentos e não outros, a escolha de determinados recursos e não outros. Adoto roteiros de trabalho e apresento aos alunos, por entender que assim também poderão ter acesso ao planejamento.” (P5)

“Eu sei que minhas concepções teóricas perpassam em minha postura de professor e se desdobra nos procedimentos didáticos. Há algum tempo atrás ainda me surpreendia fazendo coisas que eu criticaria se visse em outra pessoa. Mas atualmente penso que sou mais assumida, até com minhas falhas.” (P8)

Na primeira resposta, percebemos que há a preocupação de que os alunos entendam como suas aulas estão sendo preparadas, o que supõe que este professor tem a consciência de estar sendo aprendido para além do discurso, de estar sendo aprendido no seu fazer pedagógico. Coloca-se como objeto de conhecimento.

Segundo Cunha (1989, p.38),

[...] é importante entender que pode haver diferenças entre viver um fato e falar sobre ele. [...] O professor pode teorizar sobre formas mais recomendáveis de estabelecer relações com seus alunos e, na prática, vivenciar situações em que reaja de modo diferente do manifestado teoricamente, ou então pode contar uma experiência vivida, acrescentando ou subtraindo alguma informação. É o filtro, consciente ou não, que o relato carrega em função do sujeito que o faz.

Pelo jeito, P5 apresenta este entendimento das diferenças entre somente explicar e experimentar na prática, de que não basta recomendar e falar aos seus alunos como se faz um planejamento, tem que viver isso com eles, fazendo, demonstrando... É o entendimento oposto do ditado popular “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, procura dizer e fazer, e, pelo visto, sabe que seu fazer (mesmo que não houvesse essa intenção) é aprendido. E é por isso que presumo aqui uma idéia mais ampla de conteúdo.

Acredito que, conforme escreve Formosinho (2002, p. 173),

[...] a segunda etapa da formação prática dos professores é a própria prática docente dos seus formadores universitários no curso da formação inicial. Diferentemente de outras profissões, o aluno pode avaliar constantemente os seus formadores à luz das teorias aprendidas, pois há convergência entre o ofício do formador (profissional de ensino), o ofício para que o formando está a ser formado (profissional de ensino) e o modo de formação (ensino de ser profissional de ensino). É esta convergência que torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão.

Por seu posicionamento, noto que P5 também pensa assim e por isso assume-se como modelo, procurando fazer um planejamento condizente com suas orientações e fazendo com que os alunos entendam o porquê de suas escolhas na hora de planejar. Pelo visto, sabe que a turma pode estar avaliando o planejamento das aulas de acordo com as teorias que a própria professora trabalha.

A respeito do que declara P8, vale destacar o fato de saber-se refletida na prática e, a partir desse conhecimento, assumir-se mais. Trata-se aqui de uma grande verdade e de mais um caso demonstrativo de que novas compreensões a respeito do processo de ensino-aprendizagem podem impulsionar mudanças.

Seguindo com o questionário, faço referência às expectativas que permeiam a relação professor/aluno. “Sabemos que, na relação professor/aluno, existem expectativas de ambas as partes, relacionadas aos respectivos desempenhos. Sendo assim: a - Quais as principais expectativas que você percebe, manifestadas por seus alunos, a respeito do seu trabalho? Como você corresponde a elas? Que indícios o fazem acreditar que há ou não tal correspondência? b - Quais as principais expectativas que você tem em relação aos seus alunos? Eles correspondem ou não a elas? Se sim, de que maneira? Se não, em sua opinião, o que faz com que não haja tal correspondência?”

Nesse sentido, as percepções dos professores são bastante diversas. Indicam como expectativas dos alunos a respeito de seu trabalho enquanto professores de cursos de Pedagogia: um trabalho planejado com critérios de avaliação bem definidos e prazos de entrega de trabalhos organizados, oportunidade de aprender a transformar, adequadamente, o conteúdo teórico em estratégias pedagógicas significativas, conhecimento da realidade escolar e do trabalho com crianças, cumprimento do cronograma apresentado no primeiro dia de aula, uma aula boa, aprender mais sobre o assunto da disciplina e a manutenção de uma convivência cordial. Há até o forte sentimento de uma falta de expectativas por parte dos alunos, e isso é preocupante. Eis interessantes colaborações:

“Ouso dizer que o maior problema dos alunos é a falta de expectativa. Eles vêm para a sala de aula com um misto de expectativa e convencimento de que já sabem tudo. São poucos os que mostram realmente vontade de aprender. E quando o mostram, esperam tudo do professor como se eles tivessem apenas de cumprir ordens: ‘-Olha, se você quer aprender tal coisa, faça isso’. Comportam-se como bebês que precisam comer, mas não sabem que têm fome. E, quando alguns vêm com expectativas, esperam tudo do professor como se o professor tivesse o poder de, num passe de mágica, produzir neles aprendizagem; eles não vêm com a expectativa, por exemplo, de se informar, de ler, de saber qual a bibliografia que o professor traz – há alunos que terminam o semestre sem terem tomado conhecimento da bibliografia da disciplina. Só lêem o xerox que o professor estipulou como mínimo – se o professor aplicar prova a respeito. Há alunos que nem assim lêem. Se o professor disser que o aluno terá que ler apenas uma página para cada aula, ele não vai reclamar dessa indigência e, muitos alunos sequer lerão essa página.” (P7)

“No início do semestre, tenho a sensação de que eles acham muito chato e não entendem por que têm que estudar isso.” (P10)

Além de denunciarem a falta de expectativas por parte dos alunos, estes professores revelam-se preocupados com a situação, citando posteriormente em suas declarações tentativas de reverter este quadro. Algumas com sucesso e outras não, mas, seja como for, tentativas.

Vale destacar também o inverso com a seguinte resposta que mostra a despreocupação quanto às expectativas dos alunos, esta, na verdade, não é bem uma visão contrária às anteriores, pois já está mais no âmbito da forma de ser do professor. De qualquer modo, reflete certa despreocupação.

“Eu procuro ser honesto comigo mesmo e não dar excessiva bola ao que me dizem. No geral é elogioso. Quando me criticam, é obvio que dói. Procuro discutir com os alunos, mostrar porque faço assim ou assado. Não cedo facilmente. Não busco simpatias. Amigos eu os tenho e não é no lócus de trabalho que eu os busco. Mas os encontro, ah, e como. Os indícios são muitos: eu ouço muitas coisas, eu já tenho uma trajetória grande. Como eu correspondo? Sendo ético, sincero, honesto, apaixonado, dando o meu melhor. As pessoas sacam isso. Não gostam de mim, mas não fico indiferente a ninguém, eu marco as pessoas, no geral, positivamente. Se marco mal? É possível, mas é exceção.” (P9)

Houve ainda quem relatasse expectativas diferentes ou dúbias, provenientes de alunos com visões diferentes a respeito do curso.

“Tem um grupo de alunos que vem para a Pedagogia porque sabe o que quer, porque busca, porque se interessa, porque quer discutir, porque está na escola. Enfim, são aquelas pessoas apaixonadas pela educação. Mas um bom grupo também que não tem clareza sobre o que a pedagogia trata. Aqui tem esse fenômeno da identidade da Pedagogia... Muitas pessoas entram no curso sem ter a noção de que o pedagogo é alguém vinculado à educação, que é ser professor... Então as expectativas dos alunos estão diretamente vinculadas ao que eles imaginam que o curso trata e também à disciplina que se está trabalhando. Como não têm clareza, as expectativas são todas dúbias. E, por outro lado, tem aquelas pessoas que já são professores e que já estão vinculadas às redes municipal, estadual, etc. que vêm procurar o curso pra saber mais, mas vêm também porque precisam das promoções, disso e daquilo... Aí vem aquela permanente fala ‘isso eu já sei, isso eu já faço...’, e essa é uma situação difícil também porque as pessoas acabam muito refratárias a uma discussão do novo ou a pelo menos problematizar aquilo que estão fazendo e aí se torna uma coisa difícil também. Há três grandes grupos, portanto, aquele das que estão super afim, querem; um bom grupo desses que já são professores, cristalizados na sua prática/sua formação; e o grupo daqueles que não sabem muito bem o que estão fazendo aqui. Isso é bem característico.” (P12)

A respeito dessas visões dos alunos sobre o curso de Pedagogia divididas em grupos por P12, recordo-me das palavras de Arroyo (2000, p.34)

[...] há uma preocupação por qualificar-se, por dominar saberes, métodos, por adequar sua função social aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias. Porém não é por aí que se esgotam as inquietações. Há algo mais de fundo em questão: o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora.

É justamente a falta de entendimento de seu ofício, de sua condição e do papel que exercem, o dado novo trazido por P12 quando fala daqueles que não sabem muito bem o que estão fazendo no curso de Pedagogia. De certo modo, a ânsia pela qualificação reflete igualmente essa falta.

Quanto à correspondência das expectativas, todos declararam que ela ocorre e que a identificam, sumariamente, por manifestações de seus alunos. O interessante aí é que, por seus depoimentos, percebemos que grande parte dos professores vê seus alunos como objetos de conhecimento e os lê e os interpreta nas diferentes linguagens verbais e não-verbais pelas quais se manifestam. Nesse sentido, o excerto abaixo é bem elucidativo da leitura dos alunos em suas formas não-verbais de manifestação.

“O interesse das alunas me motiva muitíssimo. Eu olho para elas e me animo quando elas correspondem ao meu olhar. As alunas interessadas mostram-se mais descontraídas e as que são mais tímidas, mesmo sem conseguir se descontrair me acompanham com o olhar, esboçando certa admiração. Eu percebo quando minhas alunas não entendem uma explicação, porque elas franzem as sobrancelhas e focam mais o olhar, como se não ouvissem bem. Quando não estão interessadas voltam-se para a colega do lado, comentam coisas que eu não escuto bem e cortam a ligação comigo. Geralmente formam um par fechado em si mesmo. Aí eu percebo que o que estou expondo está em segundo plano para elas.” (P8)

Analisando a obra de Emmanuel Lévinas, Edvard Kovak (1994, apud Meirieu, 2002, p.77) afirma que “[...] Na verdade, o rosto do outro sempre me fala, mesmo que ele não diga nada, ele me fala sem palavras, apenas com sua presença.”. Essa percepção é fundamental para a leitura do outro, para aprendê-lo mesmo que não me diga nada, aliás, não dizer nada também é uma maneira de dizer algo. Que bom que os professores estão ficando cientes disso e tentando ler seus alunos para além do usual e verbal...

Passando agora às expectativas nutridas pelos professores em relação aos seus alunos, também temos uma diversidade: que tomem gosto pela leitura, que aprofundem seus conhecimentos, que percebam que a “aula não termina nas paredes” (P2), que desenvolvam trabalhos consistentes, que sejam receptivos, comprometidos, interessados, participativos e curiosos, que estejam envolvidos e dispostos ao estudo, que leiam a bibliografia recomendada, que escrevam bem, que pensem “com cabeça própria” (P7), que sejam autônomos intelectualmente e na sua prática, e que “se motivem para o que estão fazendo, para a educação e para o que é ser professor” (P12). É de comum acordo entre os professores que integraram a pesquisa que poucos alunos correspondem ao esperado. São unânimes ao afirmar que nunca todos correspondem às suas expectativas. Seguem algumas respostas dos professores:

“Deles só quero uma coisa: a alma, o máximo. Ok, menos, a maioria não quer dar isso. Então me contento com: usem seus cérebros, não custa nada, não dói. Tenham boca, tenham opinião, digam suas palavras, manifestem suas idéias, não sejam papagaios de pirata. Alguns correspondem. Os alunos bons sempre serão minoria, senão o mundo não seria esta ‘nhaca’ que é. Por que não há correspondência? Simples: o processo educativo é racional, mas seus resultados não são sempre racionais. Educar envolve psique, emoções, desejos, medos, e eu não controlo o desejo, o inconsciente dos outros. Eu os convido: venham comigo, vou lhes mostrar coisas legais. Mas, se eles não quiserem vir? Que fazer? Bater neles? Eu quero os que me querem. O resto, faça o básico e em frente marche.” (P9)

“Que estejam dispostos a pensarem por si. Que não sejam meros repetidores de autores, e que sejam bons companheiros de jornada pedagógica. [...] Os que correspondem à expectativa quanto a serem reflexivos, a pensarem por si (não são todos), é possível perceber em alguns pela participação em aula ou nas conversas fora de aula. Alguns só consigo perceber isso tempos depois, em outras ocasiões (outra disciplina ou discussões seja acadêmicas ou “de bar”) A gente não consegue mexer com todos os alunos como gostaria. Por um lado acho isso bom, pois o aluno tem que ter espaço também para ser aquilo que a gente, como professor, não quer.” (P11)

“Tenho a expectativa de que aprendam mais sobre Linguagem; de que saiam das aulas com ferramentas para desenvolver um trabalho consistente no campo da linguagem. De modo geral, correspondem positivamente aos desafios; quando isso não ocorre, geralmente desistem das disciplinas ou espontaneamente, ou com a minha ajuda e, posteriormente, retomam suas aprendizagens. Muitas vezes, as responsabilidades profissionais ou problemas de saúde, entre outros, impedem alguns alunos de conduzir trabalhos e freqüência a bom termo.” (P3)

Note-se que, neste último depoimento, P3 menciona conseqüências da não correspondência de suas expectativas. O que espera do desempenho de seus alunos é tão pontual que, se isso não estiver sendo correspondido, os aconselha a desistir da disciplina, caso os mesmos já não tenham concluído isso espontaneamente.

O mesmo não acontece com P11 que, citando expectativas mais genéricas, contenta-se com a não-correspondência dos alunos, já que acredita que eles têm esse direito de poder ser o que o professor não quer. Já P9 nutre expectativas extremas em relação a seus alunos, sabedor de que muitos deles não darão conta, todavia, mantendo-as como a um tipo de esperança enquanto presencia a grande maioria dos alunos fazendo o básico e os deixa passar assim nesse nível de mediocridade.

Enfim, de todas as considerações em torno das expectativas, guardemos que, para identificá-las, os professores leram seus alunos sob as diferentes linguagens que se manifestam e, para identificar a correspondência de suas próprias expectativas, também têm que fazer tal movimento, embora esse fator não tenha sido devidamente evidenciado nos depoimentos. Neste caso, temos o professor configurando-se prioritariamente como sujeito-leitor e o aluno como objeto de conhecimento-linguagem.

Em resposta à última pergunta, “Como você lida com a situação de ser professor de alunos que também são (na medida em que já atuam nas escolas) ou serão (na medida em que estão cursando Pedagogia) professores como você, seus colegas de trabalho?”, os colaboradores mencionaram bastante o valor enriquecedor dos exemplos que os alunos que já lecionam trazem à sala de aula. Abordaram de forma positiva a presença dos que já lecionam por trazerem suas experiências e compartilhá-las com o grupo na disciplina, qualificando e ilustrando os debates:

“Procuro criar condições para que os alunos que já estão atuando como professores tragam sua experiência para a sala de aula, relatem o seu cotidiano, suas experiências positivas e seus desafios. Percebo que estes relatos também motivam os alunos que não têm experiência docente a refletir sobre suas práticas futuras.” (P6)

Esse tipo de discurso esteve presente em quase todas as respostas, sendo que algumas delas apresentaram também dificuldades em face dessa situação, como mostra o depoimento abaixo:

“Quando os alunos já são professores, isto é ótimo, pois o nível de debates cresce bastante e existem muitas dúvidas que são colocadas. Tem-se também aquele professor (felizmente muito poucos) que acha que sabe tudo, e neste caso é preciso ter muito cuidado, pois esse não aceita críticas e só acredita nas suas idéias pré-concebidas. Esse aluno é desafiador, no sentido de que é preciso ter muita criatividade para que ele realmente acredite que vai aprender alguma coisa nova na universidade.” (P1)

Rememorando a imagem de “professor sabe-tudo”, vale agregar aqui a genial posição de Freire (1993, p. 27-28):

Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, desse processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui.

A aproximação dos papéis de professor e aluno num constante processo de saber mais, se deixa transparecer em alguns dos depoimentos. São eles:

“Minhas alunas muitas vezes já são professoras, minha atuação é de *companheira*. *Dou dicas fora do meu conteúdo e compreendo as dificuldades que elas passam para trabalhar e estudar, pois eu também fiz isso*. Trabalhar com alunos adultos nos coloca com mais facilidade na posição de companheiras. Eu me sinto orientadora da aprendizagem das minhas alunas, é como se eu colocasse minha experiência à disposição. Gosto de andar pela sala e me aproximar, sentar bem próximo delas para ouvir o que falam enquanto trabalham. Para ajudar, eu digo que me explorem, façam perguntas, façam de conta que eu sei tudo, etc.” (P8) [grifo meu]

“Pra mim é muito tranquilo esse trânsito com os alunos, eles seguidamente me convidam para ir às escolas onde eles trabalham para uma reunião, para falar alguma coisa e é muito por isso também, por essa relação que eu me coloco de que *eu sou professora, não sou só uma professora universitária e tal... não é isso. Não é por ter já feito mais formação, por ter um título diferente que tu não está na escola* e isso eu escuto muito dos alunos que perguntam: ‘Professora, mas por que é que tu tá dando aula lá na vila?’ e quem disse que a gente tem que fazer mestrado e doutorado e tal pra sair da vila? Por que a gente não pode ficar fazendo essas coisas e continuar trabalhando nesse espaço? Aí eu volto pra questão da identidade que eu falava... Me parece que por conta dessa imagem do

professor frágil, coitadinho, acaba se incorporando também no curso isso. ‘Ah, eu trabalho muito professora, eu tenho filhos, eu trabalho 40 horas, eu não posso ler, eu não posso fazer o trabalho...’. Tu não escuta alguém da Medicina, do Direito, da Matemática, da História dizer isso, e por que aqui na Pedagogia a gente vai se permitir? Aqui a gente tem esse perfil muito forte... Quando vão entender isso diferente?” (P12) [grifo meu]

“Minha grande preocupação é que esses alunos-professores ou futuros professores construam uma “arquitetura” teórica tal que, frente a qualquer problema na prática, sejam capazes de elaborar saídas inteligentes, de transformar situações complexas em novas aprendizagens, de *transformar sua vida de aluno ou de docente em caminhos infundáveis de novas aprendizagens*. Se não fizerem isso, sua profissão estará comprometida, rapidamente os problemas escolares o derrubarão, o tornarão uma pessoa ácida, desanimada, triste, estressada. Um aluno aprende quando vê que seu professor aprende, continua aprendendo, vibra com suas novas aprendizagens, traz para a sala de aula essas aprendizagens, gosta de aprender. Se o professor deixou de aprender, o aluno não o vê como alguém que mereça respeito, que mereça ser imitado, que mereça ser perguntado, que seja digno de confiar suas dúvidas. Que respostas poderá dar a um aluno um professor que deixou de aprender?” (P7) [grifo meu]

Os trechos grifados ressaltam a aproximação. Nos primeiros casos, tem-se a equiparação dos papéis e a compreensão da situação do outro, já no último caso, tem-se a igualdade dos papéis pela posição de aprendiz.

Vejo mais alguns pontos muito interessantes e importantes de serem destacados nesses discursos. Primeiramente, quero compartilhar que o gosto de andar pela sala e sentar próximo dos alunos expresso por P8 me faz imaginar este quadro de “chegar perto” e remete à lembrança de uma afirmação feita por Junqueira Filho (2005, p. 54):

Professores e alunos são uma dupla forte, um par dinâmico que pode muito na vida de cada um deles, na vida da escola, na vida da família, na vida do planeta e de tudo o que está a volta deles. Mas, para isso, têm que estar atentos a si e um ao outro; têm que aprender a ler o seu próprio jeito – em constante produção – e o jeito do outro – também em produção contínua. E quanto mais perto chegam um do outro, mais conhecem sobre si, sobre o outro, sobre conhecer, sobre conviver, sobre parceria, sobre o mundo.

Creio que isso é essencial. O “chegar perto” é algo fantástico para ambos... Esse sentimento também está presente na declaração de P12 que vai onde o aluno está, está onde ele está e se coloca como tal.

Além disso, P12 faz uma atraente crítica à comum desvalorização do professor que atua em determinados espaços e à imagem frágil que se tem do profissional do ensino. Cita ainda, nesse excerto e em outras partes de seu relato, o

fato de tais visões estereotipadas da profissão estarem sendo reafirmadas pelas crenças de grande parte dos próprios formandos da Pedagogia que se põem nesse papel de coitados.

Quanto à contribuição de P7, gostaria de salientar seu apelo para que o professor seja um eterno aprendiz. Uma das razões que traz para que o docente se coloque nessa condição é a de que, só assim, será merecedor dos investimentos de seus alunos. Isso, como diria Meirieu (2002, p. 71) “[...] remete a uma das características essenciais do adulto: ‘a necessidade de que se tenha necessidade dele’ [...] uma aventura que revela a vulnerabilidade do educador.”. Ele diz que, se o educador deixa de aprender, seus alunos não lhe darão crédito, e menciona ainda que este profissional não será visto como alguém que mereça ser imitado... A respeito dessa imitação de modelos, faço minhas as palavras de Cunha (1989, p. 95): “Os professores tendem a repetir práticas de pessoas que admiram.”. O professor quer ser admirado... Que bom, que ótimo isso! Mas será que este desejo os move a tomar atitudes como as que aconselhou P7? Os alunos querem pessoas para admirar... E “querem-porque-precisam”, como diria Junqueira Filho (2005), autor dessa expressão que articula necessidade e desejo.

Em contraponto a toda essa proximidade dos 3 (três) relatos comentados, temos a declaração a seguir:

“Se eles são meus alunos... eles são alunos. Não importa se fora dali eles sejam o papa ou o presidente da república. Óbvio que o fato deles serem professores me ajuda a ter matéria prima pra que eles pensem (como eu) a sua prática. Falo do mundo real, então, nada mais real que a vida profissional deles. O fato de serem professores não atrapalha nem ajuda por si. Depende do uso do cérebro, item anterior. Você pode ser professor há 30 anos e fazer, há 30 anos, um trabalho fajuto. Tempo de serviço conta pra aposentadoria, não pra qualidade do que se faz. Na docência, na maioria dos casos, a experiência leva mais à acomodação do que à reflexão.” (P9)

Puxa, quantos reflexos! Infundáveis produções de signos a respeito do professor... Em certa medida, ajudam a formular hipóteses para a solução de meu problema de pesquisa, fornecem indícios que ajudam a responder se os professores formadores identificam-se sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem, se se reconhecem como conteúdos de e para seus alunos. Sobretudo, fazem pensar a relação pedagógica nos cursos de Pedagogia.

6. “NU COM A MÃO NO BOLSO”⁴ E OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Revelando seus olhares a respeito deles mesmos e de suas (re)construções enquanto professores – sobre a constituição de sua professoralidade –, olhares a respeito dos conteúdos de suas disciplinas, olhares a respeito da relação professor-aluno e seu jogo de expectativas, e olhares sobre a situação de lecionar para pessoas que, igualmente, são ou serão profissionais do ensino, os professores que integraram a pesquisa forneceram vários indícios importantes a respeito de suas posições como professores universitários de cursos de Pedagogia. Conforme já exposto, muitos deles mostraram que se lêem e se aprendem a si mesmos, lêem e aprendem seus alunos, reconhecendo que há (ou pelo menos deve haver) relação entre os seus jeitos de ser professores e o conteúdo de suas aulas – mesmo sem conseguir identificar muito bem qual é essa relação – e, de um modo geral, gostam de ter como alunos pessoas que já atuam como docentes, todavia, as vêem como alunos que enriquecem as aulas ilustrando-as com suas experiências e não como possíveis colegas de trabalho.

Os professores sabem-se nus, percebem-se como objetos de conhecimento, são capazes de ler seus alunos pelas mais diversas linguagens através das quais se manifestam e, por isso, sabem que os alunos também podem ser capazes de lê-los. Como afirma Junqueira Filho (2006, p.69), “Da mesma maneira, concordaremos que, se é possível que aprendamos a nós mesmos e aos nossos alunos, também é possível que estejamos sendo aprendidos por nossos alunos [...]”, e que bom que o professor sabe que pode estar sendo aprendido, que bom que há a consciência da nudez. Mas, diante disso, por que ele se cobre? Por que ele age como se não estivesse sendo enxergado e como se não estivesse sendo aprendido? Por que não se explicita como um conteúdo? É uma pena, eles sabem-se nus, mas, de sua parte, colocam as mãos no bolso! Essa minha afirmação traz em si, praticamente, um triplo sentido. Vejamos.

Primeiro, há aí incoerência e contradição. Estando nus, não é possível que os professores coloquem as mãos nos bolsos! E não é por acaso que uso, para referir-

⁴ Expressão extraída da música “Pelado” (Ultraje a Rigor)

me à postura dos professores de Pedagogia, tal afirmação incoerente e contraditória (e, por que não dizer, bem humorada?). Uso uma expressão desse cunho justamente porque este é o caráter de minhas conclusões nas quais constato que os professores sabem, mas parece (pelo feito) que não sabem de sua nudez. Para representar essa percepção, nada mais adequado do que valer-me de uma frase igualmente incoerente e contraditória...

O segundo sentido é também nesse âmbito. Percebo que os professores, mesmo sabedores de sua nudez, arranjam seus bolsos. Na verdade, eles tentam se cobrir com os conhecimentos disciplinares na ilusão de que estes o escondam por inteiro sem considerar, por exemplo, que podem existir certos furos neste tecido ou que, diante de um vento não planejado, o professor pode aparecer. Sabem-se nus, mas se tapam com a “matéria” da disciplina.

Priorizando os conhecimentos disciplinares, é como se os professores dissessem sempre: “Olhem para isso, olhem para aquilo... (para os conhecimentos disciplinares)”, desviando-nos a atenção sobre seus jeitos em processo de constituição de sua professoralidade para não os enxergarmos em sua nudez. Eles não dizem: “Ei, estou aqui, olhem para mim! Para o jeito como organizo a aula, para o jeito como apresento a disciplina, para o jeito como desenvolvo os conceitos, para o jeito como ensino e articulo os conhecimentos, para o jeito como aprendo com vocês, para o meu jeito de conduzir as explicações, para o meu jeito de avaliar seus e meus desempenhos, para o meu jeito de lidar com o grupo, para o meu jeito de reagir a uma situação imprevista, etc.”. Não se explicitam como conteúdo, não assumem publicamente sua nudez; ao contrário, tentam esconder este fato.

Por isso, os alunos acabam vendo os professores mais nitidamente pelos furos, quando ocorrem os ventos não planejados, ou por entre as frestas dos blocos de conhecimentos das disciplinas que são postos à frente e em destaque. Penso que, se os educadores não se escondessem tanto, talvez nós, alunos, veríamos mais partes bonitas do que feias em sua professoralidade, até porque é provável que eles próprios cuidassem mais para se mostrar o mais belo possível. Da forma como vem sendo, na maioria das vezes, o ângulo de nosso olhar acaba revelando prioritariamente as partes feias dos professores formadores, suas incoerências e contradições.

Todos nós temos ambas as partes, feias e bonitas, não há como negar, senão a humanidade seria perfeita – uma coisa perfeita e sem graça nem emoção, diga-se de passagem – e essas partes se mostram através de diferentes linguagens. Nesse caso, os professores deveriam procurar agir de forma que as partes bonitas se destacassem, deveriam mostrá-las, evidenciá-las e não tentar encobrir todas as suas partes, pois, como vimos, aí a tendência é que as feias prevaleçam. Aliás, essa posição evasiva também não é um bom exemplo para os alunos do curso de Pedagogia que, presenciando isso nas aulas do curso, podem ser tentados a assumi-la também nas suas práticas futuras, embora isso não seja recomendado (mas, mesmo assim, vivenciado). Nesse sentido, os alunos podem ser tentados também a assumir mais práticas não recomendadas, mas que estão vivenciando em sala de aula durante o curso, afinal, não são todos os alunos que têm um senso crítico e primam pela qualidade na sua formação.

E, num terceiro sentido, colocam a mão no bolso porque nada fazem. Nada mais fazem a não ser arranjar estes bolsos. Até chegam a admitir que são sujeitos leitores e objetos de conhecimento-linguagem em múltiplos sentidos, porém, deixam esse fato à margem, em segundo plano, estão de mãos nos bolsos, e não dando a devida importância – tanto que não significam seus fazeres e seus jeitos de ser professor como conteúdo. Sabem que o jeito como organizam as aulas, o jeito como apresentam a disciplina, o jeito como desenvolvem os conceitos, o jeito como ensinam e articulam os conhecimentos, o jeito como conduzem as explicações, o jeito como avaliam os desempenhos (dos alunos e seus), o jeito como lidam com o grupo, etc. são fatores que influenciam na formação de seus alunos, entretanto, pensam que isso é o de menos, não havendo porque atribuir tão importante *status* de conteúdo a esses jeitos.

Estão nus, mas com a mão no bolso, por não considerarem a hipótese de que consigam ser enxergados em sua nudez pelos alunos. Acham que conseguem desviar-lhes o olhar, acham que os conhecimentos disciplinares darão conta de encobrir seus jeitos em processo de constituição de sua professoralidade. Portanto, não há com que se preocupar ou mesmo não há porque se ocupar com isso, na medida em que presumem que tudo já foi devidamente tapado pelos conceitos e fatos da disciplina. Após arranjarem seus bolsos, eles não têm tão presentes questões como:

“[...] O que será que vão ver de mim? O que será que vão dizer do que aparece de mim? Será que me vêem como eu me vejo? Será que o que eu não gosto e procuro esconder a meu respeito aparece mesmo assim? Será que conseguirão identificar e valorizar minhas qualidades e me elogiar? [...]” (Junqueira Filho, 2006, p. 75).

Inclusive até porque os alunos, na maioria das vezes, apesar de perceberem incoerências também não as proclamam, vêem e ficam quietos. Afinal, o professor é o rei! O que acontece é mais ou menos parecido com o popular conto “O Rei Nu” escrito pelo dinamarquês Hans Christian Andersen. Neste conto, embora o rei estivesse nu, todos elogiavam suas roupas novas... Afinal, ele era o rei e qual súdito teria a coragem de denunciar sua nudez? Até que uma criança dentre a multidão, em sua imensa inocência, achou aquilo tudo muito estranho e disse o que todos estavam vendo e pensando, mas não diziam.

Em certa medida, assumo aqui um pouco o papel dessa criança. Coloco em palavras escritas aquilo que todos estão vendo e pensando, mas não escrevem. E isso não é nada fácil. É gratificante, é motivador, mas, definitivamente, não é fácil. Meirieu (2002) descreve um pouco desse meu sentimento no trecho abaixo:

“O educador é um rebelde”, diz ainda Daniel Hameline, e sua principal virtude é a indignação. Mas é tão difícil indignar-se... indignar-se verdadeiramente, entenda-se! Tantas coisas solicitam-nos, tantas justificativas apresentam-se, que nossas fraquezas, primeiramente clandestinas e vagamente culpáveis, acabam por se instalar no cotidiano na boa consciência coletiva: as pessoas não se insurgem mais, associam-se ou têm seus pobres; endurecem, recolhem-se e de tempos em tempos vertem uma lágrima evocando as contradições inevitáveis... Porém, indignar-se é extremamente difícil e é propriamente uma virtude, talvez a única virtude, no sentido platônico do termo, que seja útil ao educador. (Meirieu, 2002, p. 68)

É por todos esses sentidos que, a partir de minhas leituras nessa pesquisa, reafirmo a conclusão: Nus com a mão no bolso.

Espero que, ao final da reflexão a respeito da relação professor-aluno nos cursos de Pedagogia proporcionada por este trabalho de conclusão de curso, a mesma possa contribuir para a progressiva conscientização da importância da clara significação do professor – sobretudo na prática pedagógica dos professores formadores – como conteúdo-linguagem de e para seus alunos, o que pode

contribuir para a melhoria dessa relação e, por conseguinte, dos processos de constituição de ambas as professoralidades – tanto do aluno/professor, quanto do próprio professor formador.

Não tenho a pretensão de professar aqui uma verdade absoluta ou uma solução mágica para este problema que enfoco e que me aflige. Óbvio que esta reflexão é apenas um olhar, é apenas minha leitura desses professores de cursos de Pedagogia a partir dos modos como se mostraram a mim e a partir do conjunto de signos que fui produzindo a respeito deles ao longo da escrita do presente trabalho. Portanto, sintam-se a vontade para ter seus olhares, façam também suas leituras. Sei que deve haver muito mais a se dizer... Gritar eu gritei: “O professor está nu! Mas com a mão no bolso!”. Sintam-se a vontade agora para concordar, discordar, gostar, não gostar, criticar, rir... Façam suas leituras, por favor!

“Que legal nós dois pelados aqui
 Que nem me conheceram o dia que eu nasci
 Que nem no banho, por baixo da etiqueta
 É sempre tudo igual, o curioso e a xereta
 Que gostoso, sem frescura, sem disfarce, sem fantasia
 Que nem seu pai, sua mãe, seu avô, sua tia

Proibido pela censura, o decoro e a moral
 Liberado e praticado pelo gosto geral
 Pelado todo mundo gosta, todo mundo quer
 Pelado todo mundo fica, todo mundo é

Pelado, pelado, nu com a mão no bolso
 Pelado, pelado, nu com a mão no bolso
 Pelado, pelado, nu com a mão no bolso

Nu com a mão no bolso
 Nu com a mão no bolso
 Nu com a mão no bolso
 Nu com a mão no bolso,
 Nu com a mão no bolso, nuzinho pelado, nu com a mão no bolso

Indecente é você ter que ficar despido de cultura [...]”⁵ [grifo meu]

⁵ Transcrição da letra da música “Pelado” (Ultraje a Rigor)

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans Christian. **A roupa nova do rei**. Disponível em: <<http://www.clubedobebe.com.br/HomePage/Fabulas/aroupanovadorei.html>> Acesso em: 20 jun. 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

FISCHER, Nilton B. Educando o pesquisador: relações entre objeto e objetivo. **Revista Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v. 3, n. 5, p. 7-18, 1999.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Interdisciplinaridade: o professor e suas múltiplas linguagens. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.

_____. Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil no Brasil: da negação à busca da produção de sentido. **Ciências & Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras**. Porto Alegre, n. 36, p. 105-127, jul./dez. 2004.

_____. Práticas não-verbais na pedagogia do professor: conhecimento além e apesar das palavras. In: PERES, Eliane et al. (orgs.). **Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura: livro 3.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MARQUES, Mário Osório. A questão é começar. In: _____. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MENEZES, Neliana Schirmer Antunes; MACHADO, Denise Selbach. (orgs.). **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCC de Pedagogia, TCC de Especialização.** Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor.** São Paulo: PUC-SP, 1996. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo), São Paulo, 1996.

PIMENTEL, Maria da Glória B. **O professor em construção.** Campinas, SP: Papyrus, 1993.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1982.

VICTORIA, Ceres; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Apêndices. In: _____. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

<<http://vagalume.uol.com.br/ultraje-a-rigor/pelado.html>> Acesso em: 20 jun. 2008.

<www.spencertunick.com> Acesso em: 25 jun. 2008.