ATORES E PLATÉIA: SCRIPTS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Julice Dias, FURB, judias@furb.br

Resumo

A constituição da auto-imagem eu do professor, estruturada em cadeias ritualísticas de interação no cotidiano institucional, comumente é vista pela maior parte dos professores como auto-imagem eles. Nas instituições universitárias são desenhados cenários nos quais há papéis desempenhados de protagonistas, atores e platéia. É comum os professores agirem socialmente como platéia, quando atribuem aos outros, aos eles, responsabilidades, expectativas, participação nos jogos de poder, criando um sentimento de não pertença à estrutura social por onde o poder circula e se mantém. Neste trabalho exploramos os cenários de fachada construídos por professores do Ensino Superior na trama das relações com o saber docente em cotidianos institucionais de formação de professores, problematizando os modos de ser, agir e sentir o eu professor, na invenção dos ideários pedagógicos. Estes ideários pedagógicos materializam-se num conjunto de práticas sociais/educacionais e de técnicas políticas que configuram o habitus docente. Analisando sociologicamente esta teia de relações, descrevemos no estudo uma série de códigos culturais que, emaranhados, constituem a tensão entre a auto-imagem eu e a auto-imagem eles dos professores universitários. Considerando as manifestações dos professores em processos institucionais de formação docente, identificamos formas culturais, ou seja, meios utilizados pelos indivíduos no que concerne a si mesmos como profissionais e suas referências a outros indivíduos, discutindo-as sob as categorias de atores, platéia e cenário de fachada. A análise é feita a partir de registros sistemáticos de narrativas de professores universitários em processos de formação em serviço e mostra regularidades nos modos de sentir, pensar e agir diante da imagem do professor.

Palavras-chave: auto-imagem, cadeias ritualísticas de interação, fachada, professor

Introdução

Este trabalho, intitulado *Atores e platéia: scripts da formação de professores* situa-se no campo conceitual da sociologia das instituições de Erving Goffman (1983) e da sociologia das relações de poder de Norbert Elias (1994, 2005) e foca a análise na trajetória docente dos professores do Ensino Superior, tomando o fazer e a formação docente como processos sociais, culturais e formativos/profissionais dos professores.

A experiência que desenvolvo como assessora pedagógica do Ensino Superior numa Universidade de um município de Santa Catarina – Brasil, cujo núcleo duro da função está na formação continuada em serviço dos docentes do Ensino Superior, provocou e permitiu a constituição de um estudo sistemático dessas práticas no âmbito da formação continuada em serviço oferecida pela instituição, processo coletivo que denominamos como *formação institucional docente*.

A estrutura do texto organiza-se em quatro partes: na primeira parte, procede-se à apresentação da concepção da formação continuada docente; na segunda parte, caracteriza-se o modelo da formação institucional desenvolvida; na terceira parte, esclarece-se os conceitos que orientaram a pesquisa, quais sejam, atores, platéia, auto-imagem eu e auto-imagem eles, e fachada; na quarta parte, trata-se da questão da constituição do professor no cenário da formação, no desenvolvimento profissional em que o professor vê-se como platéia, na medida em que são outros, aqueles denominados de *eles* que parecem como ente superior pairar sobre e influenciar toda a prática docente na Universidade. Na quinta parte, termina-se o texto indicando os desafios inerentes ao processo de formação continuada em serviço dos docentes universitários.

Formação Docente Institucional

A formação docente institucional no âmbito da Universidade insere-se no quadro conceitual de formação continuada em serviço que toma o contexto da sala de aula como lócus de produção de conhecimento do professor. Nesse sentido, entende-se que a formação com foco na sala de aula, articula um ensino com pesquisa, na medida em que o professor investiga sua própria ação e em cooperação, com seus pares, em processos e espaços formativos sistemáticos, analisa, critica e reorganiza sua própria prática, de maneira que "[...] a vida em sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados". (Sacristàn, 1998, p. 85).

Assumir essa postura diante do conhecimento, da prática e da formação docente no entanto, não foi ação isolada da Universidade, a partir apenas de suas políticas institucionais internas, senão também, movida por um processo conjuntural, de internacionalização da economia e dos processos sócio-culturais, haja vista que a sociedade contemporânea, exige cada vez mais que o percurso de formação dos atores sociais, seja no âmbito da formação pessoal, seja na esfera da formação profissional se prolongue permanentemente. Isto porque, não só a provisoriedade do conhecimento parece instigar as pessoas a buscarem continuamente a complementaridade dos seus saberes pessoais e profissionais, mas sobretudo, porque o desempenho profissional para atender às constantes revoluções científicas e tecnológicas, as sempre inovadoras formas de comunicação e interação exigem que, nesse caso, o profissional da educação busque aprimorar e qualificar seus processos de ensinar e aprender.

Na Universidade investigada, a formação continuada em serviço é entendida como componente curricular do cotidiano profissional e nesse sentido o programa de formação institucional é denominado *Espaços de reflexão sobre o cotidiano profissional*, cuja finalidade é refletir sistematicamente sobre o cotidiano da profissionalização docente, o contexto da sala de aula, a relação professor – aluno, as organizações curriculares, os processos avaliativos educacionais, dentre outras temáticas

levantadas com os próprios professores a partir de um programa de necessidades estruturado ao longo dos semestres letivos, na medida em que avalia-se as formações já realizadas.

Esse programa de formação institucional docente estrutura-se em dois focos distintos, porém não indissociáveis: tem-se a formação docente dos professores veteranos e a formação docente dos professores ingressantes.[1]

Assim, a formação institucional continuada em serviço constitui-se num importante espaço de reflexão sobre a prática docente. Todo esse processo é acompanhado pela assessoria pedagógica, de forma que constitui um banco de dados que permite desenvolver a formação articulada à pesquisa, elaborando dessa forma um quadro analítico da formação docente na Universidade, o qual possibilita retroalimentar o processo de formação, bem como construir conhecimento de forma partilhada nos espaços de reflexão sobre o cotidiano profissional.

O modelo formativo da formação institucional docente

Como já afirmamos, o modelo da formação docente situa-se no quadro conceitual da formação continuada em serviço, visando à reflexão sobre o cotidiano profissional, considerando que

> A organização do trabalho pedagógico deve ser pensada como instrumento social básico que possibilita a transposição do individualismo, da fragmentação para a materialidade da construção coletiva. (Resende, 2001, p. 250)

Nesse modelo, o posicionamento político-pedagógico do professor como pesquisador que assume a postura reflexiva e investigativa sobre sua prática, ao analisar criticamente o objeto de seu trabalho, a relação professor-aluno, o processo ensinar-aprender, é orientada durante todo o

[1] Professores veteranos são professores que já fazem parte do quadro docente da Universidade; professores ingressantes são os professores recentemente contratados, cuja inserção na docência do Ensino Superior está em fase de iniciação.

percurso da formação, seja para o professor ingressante, seja para o professor veterano.

O referido modelo tem sido, desde sua implantação em 2003, um suporte para o professor universitário, na medida em que nesses espaços de reflexão são postos em discussão/pesquisa o processo de ensinar-aprender, cujos estudos/análises são feitos processualmente, ou seja, permanentemente e sistematicamente, e não como temáticas isoladas, estanques, sazonais, oferecidas nos processos de recesso ou em eventos esporádicos dos quais participem os professores.

O processo de formação, na complexidade que lhe é inerente, envolve as políticas educacionais da instituição que o acolhe, assim como os saberes dos professores, por isso constitui-se num espectro com muitas interfaces, cuja integração temática e por área de conhecimento permite pensá-lo na configuração de uma teia complexa de relações (Elias, 1994).

Os espaços de reflexão sobre o cotidiano profissional representam um processo institucional de aprendizagem e de desenvolvimento profissional do docente universitário, portanto configura-se como uma formação em serviço.

O programa da formação é bastante variado. Incorpora temáticas genéricas e temáticas específicas, assim como estrutura-se em diferentes modalidades de formação, presenciais e a distância, ofertadas em forma de oficinas, minicursos, seminários, palestras, conferências, visitas técnicas, dentre outras.

Fachada, auto-imagem: os cenários estão abertos para as representações

A formação institucional docente da Universidade investigada, orientada pela perspectiva de formação continuada em serviço, visa um processo de médio prazo em espaços de reflexão sobre o cotidiano profissional, que faça jus ao tripé da Universidade: ensino/pesquisa/extensão.

O ensino é tomado como o lócus da reflexividade, é dele que emanam, em se tratando do processo de formação docente, as temáticas para a formação, assim como, a partir do desenvolvimento dessas, em pequenos grupos de professores, desenvolve-se a pesquisa sobre os processos formativos dos professores. Além disso, toda essa roda de aprendizagem[2] (Hohmann e Weikart, 1995), permite definir elementos para o trabalho extensionista da Universidade, na medida em que o programa de formação toma o caráter de um projeto de extensão.

Central para esse trabalho de pesquisa que ora apresenta-se é a categoria sociológica de Elias (2005) de auto-imagem. Toma-se essa categoria para considerar os professores em sua atuação docente no contexto da sala de aula, na relação professor-aluno, nas interações com a Universidade e suas políticas educacionais, bem como no envolvimento desses com o processo formativo, identificando se nos processos formativos/profissionais, os docentes assumem uma auto-imagem "eu", quando vêem-se como protagonistas, como atores do processo ou se transpõem a auto-imagem para o "eles", tomado como ente superior que paira sobre suas cabeças, que determina o que devem fazer, ou ainda, que impede que eles sejam protagonistas de suas práticas. Nesse caso, os professores ficam na condição de platéia, ou seja, assistem e ficam na expectativa do que lhes será oferecido, ou então, constituindo um sentimento de culpabilidade a agentes externos sobre suas frustrações e dificuldades no cotidiano da prática, não tendo um sentimento de pertença para o que acontece em seu entorno, como se fosse mero elemento decorativo de um processo vivo, portanto dinâmico e mutável como é a relação pedagógica e as relações com o saber.

Além dessa categoria, toma-se também o conceito de fachada de Goffman (1983), que discute as representações sociais do eu no cotidiano, no caso desse estudo, no cotidiano docente. Para Goffman, o conceito de fachada, diferentemente do seu sentido semântico, como estrutura construída, fisicamente representada nos projetos arquitetônicos, significa

[2] Com base nos autores supracitados, entende-se a roda de aprendizagem como um movimento cíclico, colaborativo e cooperativo, no qual os sujeitos envolvidos constroem conhecimentos num regime de controle partilhado no dia-a-dia institucional, no trabalho em equipe.

as artimanhas e jogos de poder construídos socialmente, em interação pelos agentes sociais, que podem ora atuar como atores, ora como platéia. Fachada para Goffman é "[...] o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional [...] empregado pelo indivíduo durante sua representação". (1983, p. 29)

Portanto, a fachada é sempre o resultado dos comportamentos, ações dos indivíduos, em cenários e palcos estruturados na configuração social.

Segundo Goffman, no jogo das interações, os indivíduos agem ora como atores, ora como platéia. Depende do papel que assumem nas relações sociais, portanto, nas relações de poder. Para o autor, os indivíduos nas relações sociais estão sempre representando. A vida, o cotidiano, é sempre uma representação social, os "eus" sociais vão assim se constituindo na utilização de máscaras e troca de papéis.

> Como solução intermediária, a gama inteira das diferenças é cortada em alguns poucos pontos capitais, sendo que todos os indivíduos situados num dado grupo têm permissão para, ou são obrigados a, manter a mesma fachada social em certas situações. [...] uma determinada fachada social tende a se tornar institucionalizada em termos das expectativas estereotipadas abstratas às quais dá lugar. [...] A fachada torna-se uma 'representação coletiva'. [...] Quando um ator assume um papel social estabelecido, geralmente verifica que uma determinada fachada já foi estabelecida para esse papel. (Goffman, 1983, p. 34)

Para Goffman (1983), o eu do sujeito constitui-se nas relações e, portanto, no cotidiano. Nessas relações, os sujeitos utilizam máscaras, assumem papéis, materializam scripts no cenário social.

No cotidiano, em cadeias ritualísticas de interação (Collins, 1988), os indivíduos constroem suas mentalidades, portanto, seus sentimentos de pertença (Williams, 1979), seus modos de ser, agir, sentir e pensar, que configuram por assim dizer, seu habitus (Elias, 1994).

Por habitus entende-se, sob o corpus conceitual de Elias (1994), "a auto-imagem e a composição social dos indivíduos" (p. 9).

Goffman e Elias provocam-nos a levantar uma questão emblemática, que leva-nos a refletir sobre nossas experiências institucionais e nossa atuação nesse cenário[3] de formação institucional. Para Goffman, a utilização de máscaras e a representação de papéis nem sempre é consciente para o sujeito. Isso leva-nos a pensar sobre a constituição do habitus (Elias, 1994) docente no ofício de mestre. Haveria um rol de comportamentos, de modos de sentir, agir, pensar incorporado socialmente pelos professores universitários no dia-a-dia educativo da Universidade?

No cenário da formação institucional docente que ora apresenta-se, encontra-se um contexto interativo/comunicativo, no qual todos os participantes/professores do processo de formação são convidados a atuarem, ou seja, todos têm vez e voz no contexto da formação. Parte-se do suposto que os sujeitos fazem o cotidiano e o contexto e não que são determinados por ele. Mas ao mesmo tempo, concorda-se com Goffman que, mesmo não sendo determinados por outrem, os sujeitos atuam ora como atores, ora como platéia. Ou seja, há os professores que assumem papéis e ativamente exercem sua função, e há aqueles que optam por comportarem-se como platéia, são os expectadores, os que assistem a encenação e não vêem-se como participantes/sujeitos ativos do processo. É o que tenta-se mostrar na quarta parte do texto.

A amostra da pesquisa consistiu em quatorze professores que atuam no ensino de Graduação da Universidade, oriundos de diferentes áreas de conhecimento, a saber: Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Educação, Ciências Exatas e Naturais e Ciências Tecnológicas. Os professores foram sistematicamente acompanhados em seus processos de formação, do ano de 2004 a 2006, em suas participações em oficinas e minicursos ofertados pela Universidade em seu programa institucional de formação docente em serviço.

[3] Segundo Goffman (1983), o cenário é o pano de fundo, é o palco onde os sujeitos em interação, executam seus papéis e suas representações.

Como unidade de análise tomou-se a categoria dos papéis e funções assumidos pelo professor no cotidiano docente, notadamente em seus processos de ensino no contexto da sala de aula, a relação professor – aluno, a concepção de aprendizagem e apropriação do conhecimento.

Esses focos de análise originaram-se das seguintes questões de pesquisa: que saberes os professores constroem ao longo do processo de formação? Os saberes construídos são fruto da prática/experiência dos professores ou são co-construídos no processo de formação e nas trocas com seus pares professores? Nessa construção de saberes, os professores atuam como atores ou como platéia? Eles vêem-se como "eu professor" ou como "eles outros", que minimizam a atuação do "eu professor", que lhe impõem determinações e práticas a cumprir, como entes que pairam sobre suas vidas profissionais?

Vale destacar que toda a pesquisa partiu do suposto de que os professores são competentes, possuem conhecimentos prévios do seu fazer docente, de sua formação inicial como docentes ou como profissionais das áreas que ensinam, de suas experiências de sala de aula, assim como resultantes da cultura escolar e universitária que freqüentaram ao longo de suas vidas.

Os dilemas dos professores: eu sou eu? Ou tudo acontece por causa de um ente chamado "eles"?

Num dos encontros de formação em que discutíamos como temática a avaliação da aprendizagem, com profissionais do campo da Saúde, uma professora com mais de vinte anos de docência no Ensino Superior afirmou: "ensinar implica assumir responsabilidades" (Prof. R., novembro de 2004).

Ao que outro colega do grupo, com experiência docente de 8 anos, rebateu: "ah, mas tem que ver que a equipe não pensa junto. Você não pode assumir responsabilidades sozinho. Tem que ter equipe, além disso, o aluno não quer saber de comprometer-se". (Prof. M., novembro de 2004)

Nesse mesmo encontro, os professores afirmavam e reafirmavam que o discurso teórico e o discurso prático, tornou-se, no trabalho cotidiano, um

pólo de contradições. Segundo eles, no dia-a-dia, o que é dito não vale para o que é feito. Questionados pela assessoria pedagógica sobre as contradições inerentes entre o discurso pedagógico/educacional e as práticas efetivas de escolarização, os professores responderam que as contradições não estão na sala de aula. Estão acima dela. Eles (os professores) agem com coerência. Os alunos e por vezes os gestores das políticas educacionais é que andam na contramão do processo.

São *eles* que trazem implicações contraditórias para o contexto da prática.

Integrante do grupo desde o primeiro encontro da formação em 2003, a professora Cl., 10 anos de docência, afirma que a individualidade, o seu *eu* professora/profissional, foi construído no grupo. Segundo ela "[...] as regras do jogo são para todos. Quando comecei a trabalhar, foi como se eu tivesse construído um contrato. Não o contrato do profissional concursado na Universidade, mas o contrato do que se quer, do que se pretende nesse curso, por onde vamos, o que almejamos construir. Isso foi para o grupo." (Prof. C., novembro de 2004)

O conjunto desses depoimentos ajuda-nos a pensar sobre a categoria da auto-imagem *eu*, auto-imagem *nós* de Elias (2005).

Segundo Elias, os pronomes pessoais são uma expressão fundamental para compreendermos nossa constituição como indivíduos que compõem a sociedade e não que são determinados por ela. Portanto, partimos do suposto, que os professores fazem o contexto universitário e que ao mesmo tempo, esse contexto constitui os professores como profissionais da docência universitária. Para Elias

> A compreensão do significado do conceito de 'eu' – que nem sempre é a mesma coisa que a utilização da palavra eu – relaciona-se intimamente com a compreensão do significado dos conceitos de tu ou de nós. NO desenvolvimento quer de indivíduos singulares quer da totalidade de grupos de pessoas, pode haver etapas durante as quais a diferenciação conceptual entre as várias posições na trama de relações é menos

> pronunciada do que no caso de uma utilização lingüística [...] É certamente possível que as expressões simbólicas da primeira e da terceira pessoas sejam menos distintas, para se referir a si mesmo [...] (Elias, 2005, p. 135)

Durante todo o percurso da formação, uma pergunta chave era sempre lançada – "quem somos nós"? Somos professores/profissionais[4] Isto porque constantemente parecíamos cair na armadilha moderna de encontrarmos uma identidade coletiva que pudesse nos identificar como pessoas e professores. Além do que parecia que vez em quando esquecíamos de que como professores e como cidadãos inseridos numa estrutura social, não somos livres individualmente, pois, somos autônomos, ou seja, auto-regulados, correlativamente às instituições e organizações.

Nesse sentido, tentávamos analisar o conjunto de práticas sociais e pedagógicas que estavam em jogo nos diferentes encontros, com lentes analíticas que pudessem ser utilizadas como "sinal dos tempos", ou seja, que fossem tratadas considerando que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, como atores, eram fruto de um processo histórico e cultural, que foi ao longo dos períodos, construindo uma certa estética totalizante do ser professor, da sala de aula, do currículo e de seus elementos constitutivos. Ou seja, nossas práticas são produtos das condições materiais de existência que ajudamos a construir, e que, pelas pré-disposições que constituímos, foram formando o habitus docente que ora apresentamos.

No entanto, a interpretação dos professores ao longo do percurso parecia indicar que suas práticas não lhes pertenciam, como se fossem uma bricolagem, na medida em que quando referiam-se ao *eles*, posicionavam-se como se sua identidade tivesse sido pulverizada com todos os processos de reorganização curricular vividos no âmbito da Universidade e nas políticas educacionais macro.

[4] Esse binômio é utilizado no texto para referir-se aos professores que além do exercício da docência, exercem também a profissão da área específica.

Aliás, quando as temáticas envolviam estudos sobre o currículo, os professores novamente referiam-se ao "problema estrutural do currículo" como sendo uma das mazelas do trabalho docente e da aprendizagem do aluno. Diziam alguns professores da área da Saúde

> Os currículos são uma polifonia de vozes. Não são produções nossas, são produções feitas em outras esferas, decisões tomadas por outros sujeitos que nós mesmos. Nem sempre participamos das discussões de Colegiado ou de Departamento onde são tomadas essas decisões. "Eles" decidem e nós executamos. (Profª. M., ingressante no Magistério do Ensino Superior, fevereiro de 2006)

O depoimento da professora M. parece indicar a insistência que nós professores temos em agir como se fôssemos dominados por um ente, por um ethos que paira sobre nossa cabeça.

Dilemas vividos pelos professores em iniciação e também pelos que já têm trajetória maior de profissionalização na docência. Enxergarem-se como protagonistas do processo, que nem sempre, como diz Elias (1994), atuam como matriz, mas que também atuam na configuração social, em sociedade e, portanto, na instituição universitária, como moedas. Isso não significa, no entanto, serem determinados, serem dominados por outrem, mas entender as regras do jogo e colocar-se como co-partícipe desses processos, constituindo uma auto-imagem *eu-nós*, que nos processos coletivos sócio-culturais têm de fato uma linha muito tênue de diferenciação.

No entanto, essa condição de expectador, de observador da atuação de outrem, de quem se denomina como sendo *eles*, parece ser um discurso quase homogêneo no cotidiano profissional dos professores investigados e acompanhados em seus processos de formação em serviço, na medida em que atribuem aos outros as pistas, as diretrizes, as ferramentas e as metodologias necessárias para

> [...] sair do tradicional. Eu gostaria de ter metodologias mais ativas. Mas eu só vejo discursos mirabolantes. Eu me decepciono com o campo da Educação. Onde está o material para eu seguir? Como posso superar paradigmas, se na sala de aula eu fico no ensaio e erro? Ninguém me dá opções. (Prof. F., 12 anos de docência na área da Saúde no Ensino Superior, março de 2006)

No conjunto dos quatorze professores acompanhados durante seu processo de formação em serviço, parece-nos que há um inventário de sentidos, manifesto no discurso dos espaços de reflexão sobre o cotidiano profissional dos professores que atuam diretamente em sala de aula.

Porém, no grupo, tínhamos também quatro professores/coordenadores de curso. Nos encontros, era possível identificar, tacitamente, latente entre professores que atuam na gestão e entre os que exercem só a docência, certo jogo de tabuleiro, em que a competição estava acirrada. Era como se a cada depoimento/jogada, fosse possível voltar duas casas, avançar três.

Quando a assessoria pedagógica provocava os docentes a pensarem sobre as decisões curriculares e a implicação direta entre desenho curricular e opções metodológicas, o embate estava posto. De um lado, professores reclamando inovações e um corpo estranho a eles que os oferecesse. De outro, coordenadores com depoimentos semelhantes a esse "[...] professor antigo não quer mudar". (Profª. R, em processo de fim de carreira no Magistério, coordenadora de curso da área de Exatas e Naturais, mais especificamente no campo da Matemática, março de 2006).

Para outro professor/coordenador de curso, em sua atuação considera-se um "[...] executor de matrizes curriculares e não estudioso de teorias curriculares. Segundo esse professor, [...] o enfoque curricular vai para um lado e os professores do curso pra outro". (Prof. Ma., 17 anos de docência no Ensino Superior, atuante na área de Exatas e Naturais, mas especificamente no campo da Química, abril de 2006)

Estamos mais uma vez diante da utilização da auto-imagem *eles*. *Eles*, os professores e não a coordenação e os docentes que atuam no curso são responsáveis pelas inovações e mudanças.

Cunhar os processos específicos de cada indivíduo/professor no âmbito do seu desenvolvimento profissional é importante, na medida em que identifica-se,. nos processos grupais, a heterogeneidade e a especificidade de cada percurso de formação.

A auto-imagem *eu* docente também fez-se presente no discurso dos professores. Para a professora I. (em fins de carreira no Magistério do Ensino Superior, professora do campo das Ciências Humanas), "[...] sou uma boa professora. Claro que tenho necessidade de melhorar. Estou sempre aprendendo. Mas ao longo dos anos do meu trabalho, aprendi a observar. Observo meus alunos, observo meus colegas, observo a mim, como ajo-reajo diante desse contexto" (julho de 2004).

A auto-imagem *eu-nós* também é manifesta por indivíduos do grupo. É a manifestação clarificada de que o trabalho do professor é em contexto, portanto, numa teia de relações, que por sua natureza, é institucional, portanto, atrelado a políticas macros e micros.

> Olha, eu tenho necessidade de ter espaços como esses para trocar pontos de vista, para dialogar, para ler, escrever junto. Claro que eu tenho limitações no meu fazer de sala de aula. Mas é claro, tudo hoje mostra para a gente, só nós que não queremos viver. Nada é isolado. Aprendemos com o outro. É assim na relação de sala de aula também. Se eu acreditar que sou eu que ensino meu aluno, estou morta com a minha disciplina. Somos nós que nos ensinamos, mutuamente. E assim é entre os professores também. Só que nossa cultura é do enclausuramento, de nos fecharmos em nós mesmos [...] (Profª. Re, professora ingressante na Universidade, atuante no campo da Educação, março de 2006).

As implicações desse jogo de tabuleiro entre professores e outros, aqueles denominados de *eles*, parecem, em nosso entendimento, constituir o que Goffman (1983) define como fachada.

Primeiro porque os professores parecem compreender-se como indivíduos que são moldados pela instituição, pelas políticas curriculares, pelos coordenadores de curso, quando não ainda, pelos alunos. Alguns professores vêem-se ainda na perspectiva empiricista de que eles têm que se adaptar ao meio, ou seja, ao contexto universitário, de mercado, do mundo do trabalho, ao discurso pedagógico, como se fossem corpos amorfos a receberem um perfil específico determinado por outrem, por *eles.*

Goffman (1983) contrapõe esse entendimento. Segundo ele, numa dada situação de comunicação (e a sala de aula, a Universidade e os espaços de reflexão sobre o cotidiano profissional são por natureza social interativos/comunicativos), nenhum dos envolvidos é passivo, na medida em que todos constituem o cenário. Ou seja, a sala de aula é construída em cadeias ritualísticas de interação pelo professor e seus alunos, o curso pelos coordenadores e professores, a Universidade, pelos seus funcionários, alunos e comunidade.

Segundo porque, as diferenças entre os modos de ser, agir, pensar e sentir dos professores de diferentes áreas do conhecimento é cortada em alguns poucos pontos muito específicos da esfera micro da sala de aula. Parece-nos que os professores tendem a manter a fachada, a representação coletiva da transposição da auto-imagem *eu-nós* para *eles*, atuando na condição de platéia e expectadores da representação. É como se tivéssemos um único inventário de sentidos, como se fosse possível atribuir as mazelas, as angústias, as frustrações, o cotidiano da sala de aula a outrem, sem que tivéssemos quaisquer participações no processo. Esse é também um processo institucional, constituído ao longo da formação e da experiência docente, pois segundo Goffman "[...] uma determinada fachada social tende a se tornar institucionalizada em termos de expectativas estereotipadas abstratas às quais dá lugar. [...] A fachada torna-se uma 'representação coletiva'. [...]" (id., p. 34)

Ao transferirem toda a representação do cenário educacional para outrem, para *eles*, entende-se que os professores ora investigados parecem viver um dilema do "quem sou eu": "eu demasiado humano", o homus clausus, fechado em si mesmo, assumindo o papel de platéia e não vendo-se como protagonista do processo, quando não ainda como vitimizado ou dominado nas relações sociais/educacionais? Ou o "eu socializado", aquele que hominiza-se e consttiui-se professor em relação, no cotidiano, nos embates, nos confrontos, nas contradições das condições materiais de existência da docência do Ensino Superior?

Esses parecem ser os scripts da formação e do fazer docente na configuração social ora investigada. Que revelam um cenário em que certo modo de agir, sentir e pensar parece representar uma conduta, um modus operandi do ser professor na Universidade.

Segundo Guimarães, scripts são

> [...] estruturas que permitem ao indivíduo adotar determinada conduta em situações específicas. Ao enfrentar as situações cotidianas os indivíduos elaboram 'scripts (cenários/seqüência de comportamentos previsíveis). Eles permitem certa 'automatização' das condutas que indica a cada um a forma mais adequada de se comportar em cada situação. (Guimarães, 2005, p. 43)

Contudo, em nenhum momento pretende-se afirmar que os professores investigados agiam mecanicamente no contexto da formação e da sala de aula. O que tenta-se mostrar é que a auto-imagem professor parece pender mais para o papel de platéia do que de atores/protagonistas na interpretação desses scripts.

Para concluir, alguns desafios da formação docente em serviço no âmbito da Universidade

Com a finalidade de apresentar um breve relato analítico sobre a formação em serviço de docentes universitários e um modelo de formação institucional que toma o cotidiano profissional como lócus da reflexão, procurou-se demonstrar uma relação bipolar entre a auto-imagem *eu-nós* ´professores e a transposição dessa auto-imagem para outrem, *eles*. De fato, nenhuma consideração aqui feita pode ser tomada como modelo de generalização, considerando que foram tratados analiticamente quatorze professores que participam da formação em serviço.

A Universidade, tanto pedagógica quanto politicamente, sofre influências de uma configuração maior, a sociedade, seus discursos hegemônicos sobre educação, mundo do trabalho, tecnologia, ciência. Na sua origem, a docência no Ensino Superior não exigia formação específica para a docência, haja vista que o notório saber no campo profissional específico fazia jus ao cargo de professor de universitário.

Objeto de grande atenção das políticas de internacionalização do capital, a formação continuada, permanente, tem sido atualmente um dos focos de planejamento/atuação/intervenção e pesquisa no âmbito das Universidades, ainda que atendam um parcela minoritária dos professores que efetivamente se envolvem, tendo em vista a dinâmica própria da contratação de professores universitários, pelo modelo horista, tempo parcial ou tempo integral.

Os discursos iluministas de que a educação pode ser redentora das mazelas da sociedade e que o professor comeniano ainda é capaz de irradiar luz para todos seus pupilos ainda parece imperar no ideário simbólico da sociedade, sobretudo dos professores e outros indivíduos que acreditam no poder da transmissão do conhecimento como algo imutável, absoluto, no atravessar dos tempos e na mobilidade das gerações.

Ainda assim, é possível afirmar que a formação docente atualmente é uma das necessidades fulcrais no interior da Universidade, considerando que são nos espaços coletivos que pode-se refletir, criticar, reproduzir/produzir saberes concernentes à docência e sua especificidade no Ensino Superior, para que tentemos minimizar os fossos tão densos entre discurso e práticas de escolarização universitárias.

Entretanto, são necessárias algumas investiduras no âmbito das políticas educacionais, tanto na esfera macro, quanto na micro, que fujam das propostas idealizadoras da Pedagogia, que não tomem as instituições e os professores como corpos sociais homogêneos, pois os processos sociais em que vivemos nos desafiam constantemente a prestar mais atenção nas singularidades.

Referências bibliográficas

COLLINS, R. **The microcontribution to macro sociology**. Sociological Theory, v. 6, nº. 2, p. 242-253. 1988.

ELIAS, N.. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed. 1994

_____.. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70. 2005

GOOFMANN, E.. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução: Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes. 1983

GUIMARÃES, C. M. Aplicabilidade das representações sociais ao estudo de fenômenos educacionais – mudar as práticas de formação para mudar as práticas educativas do profissional da Educação Infantil? In: **Perspectivas para Educação Infantil.** GUIMARÃES, C. M. (org). p. 33 – 85. 2005.

SACRISTÀN, G. J. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RESENDE, L. M. G. de. O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. In: **As dimensões do projeto político-pedagógico**. VEIGA, Il. P. A.; FONSECA, M. (orgs.). Campinas: Papirus, p. 239-255, 2001.

_____. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Ed. Nacional. 1979.