

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS DO  
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NUMA  
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Maria Magália Giacomini Benini**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2006**

**POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS DO PROFESSOR  
UNIVERSITÁRIO NUMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA  
INTERDISCIPLINAR**

**por**

**Maria Magália Giacomini Benini**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valeska Fortes de Oliveira**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2006**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação de Mestrado

**POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS DO PROFESSOR  
UNIVERSITÁRIO NUMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA  
INTERDISCIPLINAR**

elaborada por  
**Maria Magália Giacomini Benini**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Valeska Fortes de Oliveira - Orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. - UFSM**  
(Presidente/Orientadora)

**Elisa Lucarelli, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. – UBA – Argentina**

**Sílvia Maria Aguiar Isaia, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. – UFSM**

**Valdo Hermes de Lima Barcelos, Prof. Dr. – UFSM**

Santa Maria, 02 de outubro de 2006.

A Ana Lia e a Luana, na certeza de que elas são um dos motivos producentes do conhecimento que percorre pelas veias desta minha formação: o Mestrado.

Ao Gilmar, por pensar Santa Maria um centro de formação e arriscar a mudança com a família a esse fluxo universitário. Assim, vejo-me na possibilidade de continuar em formação.

Ao tio Luís Carlos, luz guia da minha formação inicial e do Mestrado, um presente como incentivador à produção do conhecimento na família.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela confiança em conceber-me a vida e, através de sua força suprema e infinita, poder dizer realizado esta pesquisa, glorifico.

Aos meus pais, em atribuírem a sabedoria necessária a minha educação e ao incentivo a minha formação, na certeza de conquistar a realização pessoal e profissional – o pai hoje em presença pela eterna glória espiritual - muito obrigada.

À Professora e Doutora Valeska Fortes de Oliveira, pela competência e ética na orientação deste trabalho de pesquisa, expresso a valoridade e o deslumbrar a sua profissionalização. Por confiar no meu desejo de formação continuada, oportunizando-me construir conhecimento coletivamente no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - o qual coordena, é valoroso o reconhecimento que lhe aceno. Por ter possibilitado a realização dos meus desejos de pesquisa na experiência interdisciplinar, nos anseios de descobertas como pesquisadora, meu agradecimento. Pela confiança e amizade, para além da orientação, que fez brotar diante da tessitura dessa obra de arte (formação continuada), obrigada de coração.

Aos sujeitos/atores da pesquisa, na tentativa de se desafiarem à produção do conhecimento compartilhadamente na disciplina articuladora (PED), num espaço/tempo em que vão se produzindo professores, que me acolheram no processo desta construção inovadora, não somente como pesquisadora, mas também numa dimensão de aprendente, oportunizando-me a conhecer parte de suas histórias de vida, carinhosamente agradeço.

Aos professores da banca, na perspectiva de que o conhecimento desses avaliadores continue fortalecendo o diálogo com os objetivos da investigação, e que este diálogo possa ser um contínuo olhar à educação no ensino superior, obrigada.

Aos professores do CE/UFSM, embora Licenciada em Letras pela Unijuí, são os provedores da abertura para que eu transite livremente nesse território do conhecimento, possibilitando-me a fazer formação em outras áreas da educação e ver-me um pouco interdisciplinar, anuncio a grandeza da oportunidade no caloroso agradecimento.

Ao meu esposo Gilmar e às filhas Ana Lia e Luana, por terem acreditado nos possíveis resultados desta pesquisa, mesmo não sendo participantes ativos do processo, marcando presença celebrativa nos momentos de conquistas e ganhos, e presença compreensiva nos momentos de cansaço e desânimo, obrigada. Sendo esta família “âncora” incentivadora do continuar aos desafios pessoais e profissionais que a vida possa me apresentar, o agradecimento a estes transborda em amor.

Aos meus sobrinhos Carlos Eduardo, Ricardo e Giordano, na certeza de que, hoje, universitários; amanhã, possíveis mestres em suas especialidades profissionais, continuem promovendo o compartilhamento de saberes e a tentativa da construção do conhecimento pelo tom da interdisciplinaridade, agradeço o olhar carinhoso/curioso que atribuem a esta Dissertação.

As minhas irmãs Jane e Edi, pelo apoio, principalmente, no momento em que escorria pelas minhas veias emocionais o querer deixar a continuidade do Mestrado, por motivo de doença na família, obrigada. Também, através delas, quero deixar o reconhecimento merecido aos pares da profissão - elas são professoras - pela troca de experiências, pelo compartilhamento de saberes, por produzir conhecimentos no trajeto docente no coletivo. O agradecimento as minhas irmãs simboliza também a importância da convivência docente na trajetória profissional.

Ao meu aluno/colega Vantoir, na certeza de que a docência é premiação para além das “queixas” da profissão, simbolizando o nosso reencontro nos “bancos” do Mestrado como fruto valoroso da minha docência, no dizer de que o discente é o “primor” da profissão/professor, meu agradecimento.

Aos colegas do curso de Mestrado em Educação e aos pesquisadores do GEPEIS, pela brilhante diversidade no que diz respeito à formação, aos saberes, às experiências e pela relação de amizade asseguro a certeza de que a sabedoria de cada um(a) é fonte produtora de saberes novos, os quais passam a somar na desenvoltura do exercício da minha docência, obrigada.

A todos aqueles que marcam presença profissional, amiga e carinhosa na minha vida, agradeço.

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NUMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

AUTORA: MARIA MAGÁLIA GIACOMINI BENINI  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. VALESKA FORTES DE OLIVEIRA  
Santa Maria, 02 de outubro de 2006.

O trabalho **Possibilidades de Aprendizagens do Professor Universitário numa Experiência Pedagógica Interdisciplinar** foi desenvolvido na Linha de Pesquisa Formação de Professores do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na disciplina articuladora, pelo eixo temático “Educação, Tempos e Espaços” do Curso de Pedagogia desta Instituição: PED I. Essa inovação disciplinar busca a reflexividade e a complementação da formação profissional, bem como aprofunda e diversifica o conhecimento relativo à formação. O trabalho mobilizou-se acerca do processo de formação e autoformação do professor universitário. A investigação aconteceu pelas vias metodológicas da oralidade e do método qualitativo, através das Histórias de Vida de cinco professores formadores, sujeitos/atores da pesquisa, em exercício docente na PED I no primeiro semestre de 2005. A História de Vida possibilitou o conhecimento dos processos formativos desses formadores e o reconhecimento dos saberes construídos nas suas experiências vivenciadas, numa dimensão subjetiva e significativa, criando situações de aprendizagens. Pelo viés dessa metodologia também construí minha História de Vida em reflexão, compreendendo as experiências docentes produzidas pelo cotidiano pessoal, pela formação continuada, pelo desenvolvimento profissional, sentindo-me em processo de formação e autoformação. Nesta pesquisa, sistematizei, como resultados produzidos, através das narrativas dos professores formadores, que a PED I é um espaço/tempo de compartilhamento de saberes, de troca de experiências entre os pares, de articulação disciplinar em que vai se constituindo o professor para além das suas limitações, tentativas de mudanças no exercício da profissão de professor formador. É possível sistematizar, ainda, que o processo aprendente da docência está relacionado a essa mudança de comportamento, como fruto do pensamento reflexivo às experiências da própria profissão. Diante desse dispositivo, é visto que as experiências docentes são produtoras de saberes, e que as experiências anteriores à universidade são importantes e podem fazer a diferença na docência superior. A PED I é, então, uma experiência teórico-metodológica inovadora que pode se constituir em processo aprendente para o professor formador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Autoformação. Experiência pedagógica. Interdisciplinaridade. Reflexividade. Inovação universitária.

## ABSTRACT

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NUMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR**

(ACADEMIC TEACHER'S LEARNING POSSIBILITIES IN AN INTERDISCIPLINARY PEDAGOGIC  
EXPERIENCE)

AUTHOR: MARIA MAGÁLIA GIACOMINI BENINI  
GUIDING: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. VALESKA FORTES DE OLIVEIRA  
Santa Maria, October 02, 2006.

The present work **Academic Teacher's Learning Possibilities an Interdisciplinary Pedagogic Experience** were developed in the Research Branch Teacher's Education of the Master's degree Course in Education of Federal University of Santa Maria (UFSM) and in the articulator discipline related to the thematic axis "Education, Times and Spaces" of the Course of Pedagogy of this Institution: PED I. Such an innovation to discipline search and the reflectivity and the complementation of the professional formation, as well as it deepens and diversifies the relative knowledge to the education. In that way, the work was mobilized concerning the formation process and the academic teacher's self-education. The investigation happened for the oral methodological ways and of the qualitative method, through the Histories of Life of five educating teachers, subjects/performers of the research, in educational exercise in PED I in the first semester of 2005. The History of Life made possible the knowledge of the education processes of those educators and the recognition of the knowledge built in their lived experiences, in a subjective and significant dimension, creating situations of learning. For the inclination of that methodology, I also built my Life History in reflection, understanding the educational experiences produced by the personal routine, for the continuous formation, for the professional development, feeling myself in an education process and self-education. In this research, I systematize, as produced results, through the narratives of the educating teachers, that PED I is a space/time knowledge sharing, of a change of experiences among the pairs, of disciplinary articulation in which the teacher is going to be constituted besides their limitations, its attempts of changes in the exercise of the profession of educating teacher. It is possible to systematize although the process of learning teaching is related to that change of behavior, as a fruit of the reflective thought to the experiences of the own profession. Before of that device it is observed that the educational experiences are knowledge, producers, and that previous experiences to the university are important and they can make the difference in the post-graduate teaching. PED I is, then, an innovative theoretical-methodological experience that can be constituted in process of learning by the educating teacher.

KEY-WORD: Learning. Self-education. Pedagogic experience. Interdisciplinary. Reflectivity. Academic innovation.

## **LISTA DE REDUÇÕES**

CCC	Colégio Comercial Constantina
CCP	Coordenação do Curso de Pedagogia
CE	Centro de Educação
CIEP	Escola Integrada de Educação Pública
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Curso de Pedagogia
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
CUT	Central Única dos Trabalhadores
FIDENE	Fundação e Integração de Desenvolvimento em Educação do Noroeste do Estado
GEPEIS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social
IEL	Instituto Estadual do Livro
IES	Instituição de Ensino Superior
PED	Disciplina Articuladora no Curso de Pedagogia – UFSM
PPGE	Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano – Santa Maria
UNIJUÍ	Universidade de Ijuí
UPF	Universidade de Passo Fundo

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A -	Convite .....	158
Anexo B -	Carta de cessão de direitos sobre depoimento oral e escrito .....	159
Anexo C -	Sugestão de roteiro para as entrevistas .....	160
Anexo D -	Dados de identificação dos sujeitos de pesquisa .....	161

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>LISTA DE REDUÇÕES .....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 CONSTRUTO DA DOCÊNCIA: EM CADA “CONTA” UM DESAFIO, EM CADA DESAFIO UMA PARTE DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA ..</b>	<b>15</b>
1.1 Alguns “guardados” recentes .....	17
1.2 De desafios é que se tece a vida pessoal e profissional .....	19
1.3 O fato de se ter consciência: imaginário, memória e saberes da formação .....	24
1.4 De escolas para outras realidades: brotos do conhecimento nascem também dos saberes da experiência .....	34
1.5 Aprendizagens interdisciplinares como proposta de pesquisa: gênese e vivência .....	39
1.6 Considerações concluentes dessa trajetória em construção: um espiar para outras possibilidades educacionais .....	44
<b>2 SITUAÇÃO PROBLEMATIZADORA DA PESQUISA: PED I – COMO EIXO TEMÁTICO DE INTERESSE “EDUCAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS” .....</b>	<b>49</b>
2.1 Construindo possibilidades inovadoras de compartilhamento interdisciplinar no contexto universitário: PED I .....	54
2.2 Comunidade producente da argumentação: metodologia investigativa, apresentação e escolha profissional .....	58
2.3 Tingido de várias cores, tecido com vários fios – dimensões múltiplas para além de apontar deficiências na formação do formador .....	80
<b>3 PROCESSO APRENDENTE DO PROFESSOR FORMADOR NO SABOR/SABER DO COMPARTILHAMENTO: PED I COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>99</b>
3.1 Romper com o tradicional, lançar-se a situações inovadoras é complexidade para além da “terra firme” em que pisa o formador .....	103

<b>3.2 Experiências como produtoras de saberes: as anteriores à universidade podem fazer a diferença .....</b>	<b>110</b>
<b>3.3 “A gente aprende sim na PED”: manifestações da comunidade producente de argumentação da pesquisa em interlocução com algumas teorias .....</b>	<b>128</b>
<b>ESPAÇO/TEMPO DE “ACHADOS”: PRODUTO DAS NARRATIVAS EM FENDAS PARA QUESTÕES CONCLUSIVAS .....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>157</b>

## INTRODUÇÃO

Que os rochedos se abram ao processo introdutório: trânsito  
necessário.  
(Benini)

**Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar** constitui uma investigação em gênese nas dificuldades de exercer práticas interdisciplinares, no ensino básico, após a compreensão que tive da possibilidade de construir conhecimentos articulados, através de eixos temáticos, na Especialização cursada, mediante trâmites desta metodologia. A possível compreensão criou, no meu reservatório interrogativo, o desejo de conhecer mais sobre o processo interdisciplinar, como exercício docente, e instituiu a necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos a respeito desse processo. O expoente desejado está contido nesta dissertação: um espaço de pesquisa.

A temática desta dissertação faz parte da Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O espaço percorrido para a investigação é a PED I, que é uma inovação no Curso de Pedagogia, da referida Instituição, envolvendo a docência do ensino superior nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, como disciplina articuladora entre as demais disciplinas, no primeiro semestre de cada turma ingressante no Curso. Sendo que, para cada semestre do Curso de Pedagogia, há um eixo temático articulador diferente, que trabalha entre as disciplinas na produção do conhecimento.

A PED I, disciplina investigada nesta dissertação, é uma experiência inovadora em construção (no primeiro semestre de 2005), através do compartilhamento de saberes, da troca de experiências, do planejamento conjunto, da reflexividade, numa dimensão inacabada, flexível, aberta, que percorre pela incerteza e pela complexidade. A PED é uma disciplina articuladora que se faz compreender nos princípios metodológicos

interdisciplinares, no movimento da especificidade do conhecimento, na confluência entre as áreas da educação do ensino superior.

Compreendi a possibilidade em transitar pela docência no ensino superior como um grande desafio, que se soma com outros tantos na produção de saberes para minha formação e autoformação. É desafio porque significa a superação de limitações pessoais e profissionais no experimentar-me ao novo, que é a experiência da PED I. Esta inovação universitária mexe com tempos e espaços formativos, com representações docentes, com histórias de vida, com aprendizagens do professor formador; mexe com situações em que possam se constituir produtoras de aprendizagens, direcionando o professor universitário como aprendente.

Esta pesquisa busca dialogar com a docência do ensino superior - espaço este distante do meu percurso docente, mas curioso – com o objetivo de conhecer os processos formativos e as representações de professores universitários atuantes no Curso de Pedagogia, na experiência interdisciplinar da PED I. A pesquisa objetiva também conhecer as aprendizagens do professor universitário, na vivência da PED I, como proposta inovadora interdisciplinar no período de março a julho de 2005.

O tema proposto parte de minha trajetória profissional, parte também do desejo de contribuir para o conhecimento educacional nos parâmetros da formação e autoformação, da inquietação quanto às “queixas” dos professores pares, em relação ao planejamento interdisciplinar. Mas parte também da orientação da Professora Doutora Valeska Fortes de Oliveira que, ao entender a PED I como proposta articuladora nos princípios da interdisciplinaridade, me encorajar ao desafio de entrar em outro nível de ensino, não o básico em que exerço docência, mas, sim, o ensino superior como *locus* novo de formação/autoformação. Falei que é “o” desafio.

Esta pesquisa está construída a partir da abordagem qualitativa e da história de vida. Diante dessa metodologia investigativa, não só tentei compreender a construção docente de professores formadores, mas também compreender o construto de minha docência em reflexão e [re]significação. A ação investigativa compreende também a problematização da PED I diante do eixo temático “Educação, Tempos e Espaços”, o qual é destinado ao primeiro semestre do Curso de Pedagogia. A investigação também busca compreender processos aprendentes do professor formador, na tentativa de um conhecimento novo, conjugado, em compartilhamento. Sendo estes fenômenos relacionados à docência que vão produzindo o professor.

Por acreditar a PED I um lugar de construção de conhecimento, convidei, como sujeitos/atores da pesquisa, cinco professores formadores em exercício na PED I do referido semestre. O convite direciona a investigação para além de apontar deficiência na formação de formadores, sendo este um momento de pensar, talvez, o processo de inovação universitária, na tentativa de apresentar aprendizagens na experiência da PED I. O momento de investigação, junto aos cinco sujeitos/atores, também percorre pelo olhar das escolhas profissionais, pelas experiências anteriores à universidade, até chegar à docência universitária, mencionando o processo formativo e as representações instituídas na formação/autoformação de cada um dos cinco formadores.

O primeiro capítulo registra a minha história de vida, a caminhada da pesquisadora, desde as brincadeiras de infância, perpassando pelas etapas da escolarização, pela licenciatura, pelas especializações, pelas escolas que exercei/exerço a docência, anunciando como fui me construindo no pessoal e no profissional, como fui construindo a minha identidade. Relato a chegada na UFSM, no Grupo de Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), o ingresso no Mestrado. Assim, vão se instituindo as contas do “colar” em construção, que representa a minha história de vida.

O segundo capítulo procura sistematizar a situação problematizadora da pesquisa, na experiência inovadora do Curso de Pedagogia, tendo como eixo temático de interesse “Educação, Tempos e Espaços”: PED I. Este é o *espaço* da investigação, o *tempo* é remetido ao primeiro semestre de 2005. É visto, neste capítulo, possibilidades de compartilhamento e interdisciplinaridade, é apresentado a comunidade producente de argumentação da pesquisa e as dimensões para além de apontar deficiência na formação do formador.

O terceiro capítulo entra na questão do processo aprendente do professor formador na arte do compartilhamento de saberes, da troca de experiências na PED I. O capítulo relata o encorajamento de conduzir o exercício docente para além do tradicional, experimentando inovações no ensino universitário. Trata ainda das experiências anteriores à universidade como produtoras de saberes e que a experiência da PED I, em investigação, é um processo teórico-metodológico que pode se construir em espaço/tempo em que se aprende.

Apresentei, nas considerações finais, alguns aspectos relevantes e pertinentes sobre o tema investigado, que são os meus “achados” de pesquisa.

# **1 CONSTRUTO DA DOCÊNCIA: EM CADA “CONTA” UM DESAFIO, EM CADA DESAFIO UMA PARTE DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA**

Diante do colar - belo como um sonho - admirei, sobretudo, o fio que unia as pedras e se imolava anônimo para que todas fossem uma.

(Dom Helder Câmara)

Diante da trajetória docente - formadora, com certeza, de identidades - admiro, sobretudo, o fio que me mantém comprometida com a profissão de professora nestes diferentes espaços e tempos e nas diversidades percorrentes do dizer educativo. Através das “contas”<sup>1</sup> que constituem o colar da minha docência, convido-a(o) a conhecer o território que presentifica os momentos demarcantes da minha vida. Os saberes experienciais, os saberes pessoais e parcela relevante da minha formação continuada – os guardados da memória – conectam-se entre os fios, que prometem pontuar as “contas” julgadoras da minha participação ativa como sujeita desta História de Vida.

O território docente, quando percorrido no viés do olhar reflexivo, é instigante, investigativo e encaminha-se para uma memória desadormecida, em suas múltiplas faces e dimensões, o qual se remete à profissão de professora que exerço há muito. Algumas “contas” instituídas na minha memória, eu não gostaria de perceber nesta caminhada, porém elas existem. Mas, pela dimensão do olhar reflexivo, preciso entendê-las, aceitá-las como tal e tentar ressignificá-las. Segundo Oliveira (2004, p. 14), “a intenção de revisitar o passado, através da memória, permite ao professor um exercício de desestruturação de imagens instituídas socialmente com relação à docência, possibilitando também a construção de um outro imaginário” sobre a ação docente. É assim que pretendo mexer com as emoções ao encontrá-las nesta história docente – dar-lhe, talvez, um outro sentido.

---

<sup>1</sup> Contas: representa os desafios apresentados na minha formação/profissão. É de desafio em desafio que vai se construindo a minha trajetória docente, que nomeio de contas (desafios) e colar (trajetória). Essas “contas” que eu não gostaria de encontrar, são aqueles momentos, os quais agi, talvez, desacompanhada da reflexividade e que poderiam ter sido encaminhados por diferentes desfechos. Mais produtivos talvez.

Seguindo uma análise reflexiva por esse outro olhar, é relevante chegar às palavras de D'Ambrósio (1998), quando afirmam que toda a ação docente aponta para o instituinte do aluno e, da mesma forma, faz história na vida do professor. Permito-me acentuar as palavras do escritor, como aporte teórico, ao fazer contorno às atitudes docentes, num processo construtor da minha História de Vida:

[...] se algum professor julgar que sua ação é politicamente neutra, não entendeu nada de sua profissão. Tudo o que fizemos, o nosso comportamento, as nossas opiniões e atitudes são registradas e gravadas pelos alunos, e entrará no caldeirão que fará a sopa de sua consciência (D'AMBRÓSIO apud REIGOTA, 2003, p. 85).

Com certeza, a ação política reminiscente do professor entra também no caldeirão do construto identitário da docência. Nessa perspectiva, a experiência positiva ou não é significativa ou não, guardadas nas “gavetas da memória”, constrói saberes remetidos ao manejo da identidade pessoal e profissional, que são mobilizados no processo de formação e da profissionalização do professor. Esse processo decorre da prática reflexiva na ação construtora do conhecimento.

Dessa forma, é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender como realmente se abordam as situações problemas da prática docente e como lidar com o “estranhamento” que se instala na docência (CONTRERAS, 2002). Nem sempre a profissionalização está ancorada em teorias relativas a questões referendadas ao “estranhamento” que, muitas vezes, vem ao encontro das atividades profissionais. O professor envolve-se de tamanho porte a suas atividades do dia-a-dia e não reserva tempo para leituras de apoio que podem sustentar sua prática.

Dessa forma, a docência depara-se a circunstanciais, ou seja, a situações complexas que exigem buscar reflexões teóricas para dar suporte às atitudes necessárias que se deva tomar no decorrer dessa prática docente, a exemplo da educação inclusiva que exige hoje saberes condizentes e coletivos a cada necessidade especial que se apresenta na escola, e o docente foi trabalhado para tal enfrentamento? Essas reflexões podem acontecer ao construir Histórias de Vida, sendo que a História de Vida encaminha o sujeito a processos de inovações, partindo do já acontecido, há a possibilidade do aparecimento do novo, do necessário. E esse novo apresenta sua contrapartida no já dito, no que está instituído, na criatividade, no simbólico, nas

significações e no real. O Lu<sup>2</sup> é real. Ele é também representação, é memória, é imaginário. Portanto é o novo.

### 1.1 Alguns “guardados” recentes

É possível pontuar com segurança que as atitudes e opiniões dos professores são realmente formadoras de consciências, de identidades. A conversa que merece ser mencionada é a que ocorre comigo e o Lu. Eu celebro o momento, pois várias tentativas frustradas, no processo de aprendizagem desse aluno, já se havia mobilizado. Talvez, seria outra da mesma medida, sem sucesso. Porém, esta pareceu despertar auto-estima e aceitação no que diz respeito ao ato de aprender para o aluno. Eu o ouvi e tentei compreender a sua história de vida.

Segundo Lu, nunca ninguém havia reservado um tempo da docência para conhecer a História de Vida que carrega todos os dias para a escola. Ficamos juntos uma hora. Quase só ele falou. Sua História de Vida realmente requer ser ouvida. Essas considerações, em consonância com Carvalho (2004) remetem a História de Vida a uma posição política em relação à realidade, dando voz aos indivíduos e criando condições para que os sujeitos e seus dizeres passem a fazer parte de um coletivo. Estando no coletivo, esses dizeres apontam para a problematização, que seria, nesse caso, a aprendizagem. Esse referente, em Nóvoa (1992, p. 31), é visto como algo que compromete: “a escola é, talvez, o lugar onde se concentra hoje em dia o maior número de pessoas altamente qualificadas. Pertence à escola um papel de pensar o futuro”. Como pensar o futuro sem pensar a realidade educacional presente.

A tecnologia avança na contemporaneidade, muitos são os meios em que a informação/formação pode acontecer, mas a docência não deixa de ocupar seu lugar relevante na ação formadora. A visão do professor é multifacetada e elementar ao processo de aprender, necessitando reflexividade às práticas educativas que exerce. Nóvoa (1992) preenche a primeira parte de sua reflexão histórica da profissão docente

---

<sup>2</sup> Lu: nome fictício atribuído a um aluno da 5<sup>a</sup> série de E.E. de Ensino Fundamental, onze anos, com dificuldade de concentração e, consequentemente, de aprendizagem. Filho de família desestruturada, de renda baixa, que apresenta necessidades financeiras. Está sob os cuidados da tia. Enquadra-se ao grande número de crianças que precisa do trabalho infantil – cuida da prima deficiente - para somar no sustento da família. Representa muitos outros alunos que integram a sociedade contemporânea brasileira.

instigando o professor à ação reflexiva de sua trajetória, com um legado questionador ao perfil atual do professor. Como deve ser o perfil do professor para dar conta desses estranhamentos que se instalaram na docência num ir e vir. Esse possível perfil poderá acontecer diante de um aporte teórico condizente, embalado na reflexividade da docência.

Diante do dispositivo problematizador que envolve o aluno Lu, reporto-me ao escritor Mário Osório Marques, quando ele diz, em uma de suas brilhantes expressões: “navegar é preciso” (2001, p. 31), em busca de soluções. Com certeza, a comunidade escolar se mobiliza mediante situações de inquietação, de negação ao processo de aprender e navega nessa busca de possíveis soluções. Segundo Oliveira (2005), é necessário compartilhar saberes, afetos, habilidades, valores e posturas referendadas às circunstâncias da docência. À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, na organização de ações, no processo coletivo de construção, o ato de aprender começa a ser percebido. O aluno deixa de ser o diferente, o rebelde, o inconseqüente e se interliga com os demais de uma maneira saudável e aprendente.

Acredito que o processo formativo, necessário para a questão de alunos como o Lu, está para além dessa tentativa de maior aprendizagem. Em tempos de complexidade como este, a escola sozinha não atende às desejosas e necessárias aspirações formativas. Ao percorrer pelo viés da amorosidade freireana – no livro *Pedagogia da autonomia - a assertiva* pronunciada pelo escritor, em tom reflexivo é:

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se. [...] Lido com gente e não com coisa. E por lidar com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 1996, p. 162-163).

Tecendo por essa citação, é visto que a amorosidade freireana deve estar contida na ação envolvente em cada aluno na sua individualidade. Dessa maneira, é correto afirmar que “a escola na totalidade de sua experiência não deixa de ser formadora” (ARROYO, 2004, p. 251). Porém, em várias oficinas feitas com professores, afirma o autor citado, que há a possibilidade de constatar que ainda é sustentada a idéia de que “a cultura docente continuará resistente e se apegando à idéia de que a função da docência é ensinar, transmitir conhecimento” (Idem). Pois, muitos alunos e talvez professores

ainda confundem a inovação e a construção participativa de conhecimento com indisciplina. A metodologia tradicional disciplina mais o aluno. Isto é um crescente desafiador para os professores: atentar aos conclames seqüentes do corpo do aluno, e tentar compreendê-lo melhor, ouvindo suas histórias de vida.

A idéia de a escola ser apenas transmissão de conhecimento será premissa radicada se não considerarmos a assertiva pontuada por Freire: o ato amoroso de educar. O ato de ensinar e de aprender está no cotidiano dos nossos alunos, na confluência entre família, escola, comunidade. Há de se encontrar os vínculos entre formação e docência, segundo Arroyo, para que a aprendizagem seja vista na sua complexidade. Aqui, porém, pode estar o perfil do professor atual.

## 1.2 De desafios é que se tece a vida pessoal e profissional

O professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.

(Nias apud Nóvoa)

História de Vida é mesmo um “colar” - sem meio, sem fim - talvez, um começo. Para eu entender parte desse processo, busco uma interlocução com Carvalho (2004, p. 19): “a História de Vida põe em evidência a maneira como cada sujeito mobiliza conhecimentos, experiências e valores que vão compondo suas identidades”. Na verdade, busco essa interlocução mais para escutar, porque, História de Vida faz a gente pensar e repensar o mundo (MARODIN, 2004). Para mim, revisitar a trajetória de vida é uma escuta e um repensar.

Quando o professor mexe com a sua trajetória vê a memória desadormecendo. A mobilidade do olhar para a memória garante a dimensão do momento, talvez, não compactuando com a veracidade do acontecido em outros tempos e espaços. Dessa maneira, os desafios alcançados aparecem, e o professor precisa de um aporte teórico mais compacto, mais direcionado para dar forma às questões instigantes e inquietas, que o surpreende nas veredas da docência ao revisitar sua história. Às vezes aparece o que ele não espera.

Entre os espaços pertinentes dessa tessitura, ou seja, na construção desse texto, mexo com a minha memória. Embora a experiência com o Lu seja memorial recente, escrever sobre essa experiência é necessário. Escrever é sinônimo de leveza, de compartilhar. É um outro desafio. O professor constrói história quando registra os surpreendentes da profissão – quantas outras eu poderia ter escrito. Marques (2001, p. 13) frisa que “precisamos nos reeducar para fazer do escrever [...] não apenas transcrição do que tínhamos em mente, o que já foi pensado ou dito, mas inauguração do próprio pensar”. Refletir a prática docente e escrever sobre essa prática, através do olhar próprio, é estar inaugurando o próprio pensamento, é estar se experimentando na escritura própria.

Eu busco dizer que encontro a força escrevente no GEPEIS - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social. Começo, nesse grupo, a experimentar-me no ato de escrever. Essa força, segundo Marques (2001), deve ser um ato inaugural, que brota da ação reflexiva, daquilo que pensamos sobre tal, ou seja, da necessidade de dizer, da necessidade de alguém ouvir e compreender a história de vida que está aflorando. Esse escritor confirma a pertinência do ato de escrever na importância da interlocução entre aquele que escreve e aquele que marca presença no texto pela leitura afirmindo:

[...] escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprescindíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversar e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos (MARQUES, 2001, p. 13).

Nesses interlocutores, ativamente presentes, é que se encontra um lugar para a voz humana, onde até mesmo o silêncio se expressa, se contextualiza. A história de vida do Lu estava silenciada, o corpo não. Fica cada vez mais difícil silenciar, controlar ou ignorar o corpo em tempos e espaços complexos. Pois, em consonância com as idéias de Arroyo, é visto que o corpo fala. Ele frisa que “com essas falas corpóreas estão obrigando-nos a mirá-los com novos olhares e a ter outras posturas perante seus inquietos ou irrequietos corpos infantis e até mesmo adolescentes e juvenis” (ARROYO, 2004, p. 123).

Entre os novos interlocutores de Marques (2001), pode estar o corpo: o corpo fala e escuta. Arroyo (2004) acrescenta ainda que, “na inquietude do corpo humano e, talvez, dos nossos alunos, estão as marcas dos movimentos sociais, feminista, negro,

indígena, sem terra, sem teto [...]"'. Repensar a docência, as didáticas, as metodologias, os tempos e os espaços da escola é mobilizar a possibilidade de entender a esfera identitária que se constrói e que se revela diante das atuais condições humanas, as quais podem ser marcas crescentes no processo da vida. É um grande desafio entender as falas do corpo.

Os desafios trabalhados tecem conhecimentos. A história do professor se constrói. Essa história revisitada é memória docente. É História de Vida. Memória eu sei que é o que fica guardado no reservatório das emoções, que reconstrói saberes através das experiências vividas, que trabalha com a reconstrução porque, só demarca território o que é vivido e contornado com emoções. Oliveira (2004) expõe a idéia de que é importante o professor transitar pela sua docência memorialística no intuitivo de ressignificar experiências e construir novos saberes docentes. A contribuição da escritora está na tessitura abaixo:

Constatamos a importância do trabalho da memória, reconstruída através da História de Vida dos professores. Trata-se de representações mentais que se explicitam através dos relatos orais e escritos [...] como os professores foram se produzindo e se identificando com a profissão (OLIVEIRA, 2004, p. 61).

Esse processo de se construir requer tempos, espaços, conhecimentos e movimentos. Todo o imaginário constituinte é gênese do já constituído. Nós somos seres individuais, sustentados por uma sociedade, a qual é mobilizada e construída por matrizes de gerações. O professor é ele como pessoa, é sua formação, é o Projeto Político-Pedagógico, é o corpo docente, é a sociedade. Por isso, ir se produzindo e se identificando como pessoa e como profissional é uma questão em movimento. Começo, agora, a contar um pouco da minha História de Vida pessoal e profissional, fatos e acontecimentos que são emoções marcantes na minha vida em movimento. Mas não os conto em seqüência, na seqüência chega a vida.

Sou natural de Liberato Salzano – interior do Rio Grande do Sul. Nascida aos vinte e seis de maio de 1955. Filha de agricultor remediado. De origem italiana. Permaneço nessa cidade até os dezessete anos. Comparo esse *locus* onde me faço adolescente com uma câmera fotográfica digital em movimento. É o ponto mais alto da Vila, depois cidade – meu pai é participante ativo no processo de emancipação através da luta política. Sinto-me crescendo numa posição privilegiada pela visibilidade,

podendo observar os fatos surpreendentes que ali acontecem. A gente aprende também vendo.

Dessa posição, eu fotografo na memória desde a primeira luz do anoitecer até o som “medonho” de armas de fogo saído dos armazéns, identificando a violência ali também vivida. A violência não é sinônimo de insegurança somente agora, sempre existiu. Talvez menos e não divulgada. Acompanho o movimento da cidade em seus pormenores. As minhas irmãs e eu promovemos a comunicação com nossas amigas não por celular (não existe), mas por abanos de toalhas coloridas ou luz de vela (luz elétrica também não existe) na janela demarcada. Para cada janela assinalada, um colorido determinado, um gesto diferente e uma mensagem enviada. Esses são registros fortes dentro de mim.

Minhas brincadeiras infantis são culturais. Elas acontecem em espaços abertos, criativos, coletivamente, tudo em movimento. Uso o carvão para giz e pedra para folhas de caderno. Faço-me professora para os menores e de aluna para os maiores, os quais brincam comigo. As bonecas de loja chegam depois. Antes são as de espigas de milho, que é produção da agricultura; ou de pano, construídas pela minha mãe, a exemplo da Emília, de Monteiro Lobato; ou ainda, travesseiros vestidos com minhas roupas, fazendo-os bebês. Talvez essas brincadeiras tenham contribuído nas representações que tenho em relação à maternidade e à escolha da profissão. A gente vai se produzindo, construindo identidade.

Chego à fase da adolescência, conhecendo a agricultura familiar: vantagens e desvantagens. Meus pais me oportunizam muitas tarefas das quais sou capaz de realizar dentro das atividades agrícolas, aproveitando para conduzir-me à reflexão da minha futura profissão. Eles acompanham de perto meu desenvolvimento. Se comparada ao momento atual, pode-se dizer, talvez, que a formação dos filhos não está sendo assumida pela maioria dos pais, e sim terceirizada. Isto é, muitos filhos estão sendo criados pelas “babás”. Num olhar reflexivo a essa questão, percebo que as mães começam a exercer funções fora do lar, na tentativa de contribuir com a renda familiar. Penso que a identidade constituinte desses filhos, que são criados por pessoas que carregam uma outra cultura, senão a dos pais, pode se distanciar do constituído e referendado à identidade da família.

A frase primordial que soa no meio da conversa familiar é: - minhas filhas não devem continuar na roça, quero que elas estudem. Nesse esforço que me vou entregando,

re-crio e re-vivo, no texto que escrevo a experiência vivida em cada momento. Com o tempo, percebo o imaginário de meu pai tornar-se realidade. O real é a interpretação atribuída à realidade. As coisas começam a se mobilizar. Mudamo-nos para Constantina, RS, cidade vizinha que oportuniza a minha entrada no Segundo Grau (Ensino Médio). Esta é a grande preocupação de meus pais na época: possibilitar às filhas chegarem ao Ensino Superior. Concluo o Segundo Grau, preparamo-me para decidir a profissão. As condições acenam para um curso de férias em educação. O curso é Letras.

Nessa época, participo na liderança de grupos de jovens na comunidade. Desses grupos, mais tarde, surge o “cara-metade”: o Gilmar. Ele cursa Ciências Físicas e Biológicas pela Universidade de Erechim, RS - URI. Em 1985 nos casamos. Ele ainda não exerce a profissão de professor, não entende a complexidade dessa profissão: não aceita eu usar partes da noite com leituras necessárias, na seleção de textos, no processo corretivo das redações – atividades do Português. Essa compreensão só é percebida quando ele também exerce o ofício de mestre, como Arroyo nomeia seu livro “Ofício de Mestre”.

Em 1987, nasce a Ana Lia. Ela traz a realização do “ser mãe”, faz a composição da família: pai, mãe, filho e traz muita alegria - hoje cursa Pedagogia na UFSM e Fisioterapia na UNIFRA. Ao mesmo tempo, surgem as dificuldades na divisão do tempo entre ela e a profissão. Em 1989, nasce a Luana, a segunda filha, que hoje cursa Farmácia da UFSM. O tempo novamente em questão: cuidá-las e educá-las é o principal. A situação complica-se. Preciso tomar certas decisões no que diz respeito à profissão. Entro em licença prêmio no Estado por um tempo. Aproveito para refletir minha vida pessoal em confluência com a profissional. Percebo-me distante da formação. Sinto a necessidade de retornar ao construto do conhecimento através da formação continuada. Os fatos acontecem, e eu tento conciliar os quê/fazeres pessoais com os profissionais. Nessa época, estou com 40 horas no magistério.

Dessa maneira, interligo-me à idéia de que a ação reflexiva, decorrente do percurso da vida desliza, com vigor, em cada “conta” do colar produzida na História de Vida de cada um, possibilitando um novo sentido, um novo olhar aos acontecimentos contidos nessa história. A cada novo sentido, mobilizo o construto de novos saberes vindos dessa experiência refletida. “A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2002, p. 51). Pois a atividade docente é

realizada em uma rede de interações, onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, exigindo do professor comportamentos de boas relações. Nessa passeata analítica, outros desafios conscientes, tanto pessoais quanto profissionais, se apresentarão como “porta-bandeira” em outros espaços e tempos da minha História de Vida.

### 1.3 O fato de se ter consciência: imaginário, memória e saberes da formação

Todo o saber implica um processo de aprendizagem e de formação

(Tardif)

Outras “contas” significativas - espaços e tempos outros - também envolvem emoções. Em mim, elas demarcam território desde a primeira série – na década de 60 não se ouve falar de Educação Infantil e Pré-Escola. O processo de ensino inicia-se com a primeira série. A localização das escolas nem sempre contemplam a idade certa para o início da escolarização, em razão da longitude residencial do educando nessa época. Eu inicio os estudos com oito anos de idade (1963) e continuo, até então, fazendo formação. Olhar analiticamente para minha História de Vida, como venho fazendo, é atitude reflexiva e momento de autoformação.

Não só na docência acontecem coisas relevantes como venho registrando. Os saberes pessoais comunicam, através da memória, ações surpreendentes também. Hei, aqui a história é cabeluda! Conto sem receio. Receio devia ter tido o professor. Não teve. A educação tradicional considera o professor dono do saber. Esse professor no qual me reporto está conectado à educação tradicional. Ligado ao saber pragmático, à maneira de Herbart, centrado nele. O aluno só recebe conhecimentos. Sem direitos. Mas conto: meu professor de primeira série faz contraponto político-partidário com meu pai, em tempos de ditadura militar, sabe. Ele é que “joga” a favor do governo. Meu pai é oposição política da época. Sei o que é ser oposição em época de ditadura militar: eu reprovei mesmo.

Essa reprovação é marcante. Mas eu tento dar leveza a ela: passei do primeiro ano atrasado para o adiantado, eu dizia. Na verdade, dentro de mim, eu sei que estou me

enganando. Criança consciente... Porém, a professora do segundo ano de primeira série, ou seja, do primeiro ano adiantado é “dez”. Ela deve estar lendo os teóricos da Escola Nova. Tenta, com sua oratória brilhante, ter-me sempre por perto. Penso que meu pai havia contado o motivo da minha permanência na primeira série. Nem precisa contar: eu estou alfabetizada desde o ano anterior. O professor deixa os traços de sua docência para fazer história. A postura do professor exige reflexão constante.

Como já sei ler e escrever e meus colegas ainda não, eu assumo a convocação para representar os principais papéis nas apresentações culturais da escola. Lembro de quando sou o “grande bolo” no Dia das Mães - que emoção! Um dos “anjinhos” (primeiros das filas, entre os catequizandos, que se apresentam vestidos de anjo, conduzindo-os até o Altar consagrado) na Primeira Eucaristia – a minha escola não é só escola, ela é participação constante na comunidade também. A Igreja é comunidade. Através dessas participações, vou acentuando a auto-estima. É razão crescente perceber que o professor busca, através do imaginário, acionar a “necessidade de novas aprendizagens, oriundas de outros campos do conhecimento, que não somente da educação” (OLIVEIRA, 2004, p. 53), para lidar com as diferentes emoções instituídas no aluno no que diz respeito a sua individualidade, em cada época distinta. Como é o manejo referendado às minhas emoções conectadas ao fato da reprovação.

No início dos anos setenta, o meu uniforme escolar se compõe de saia azul-marinho, com pregas em fundos salientes, até a altura do joelho; meia branca, em consonância com a altura já referendada; camisa branca, em botões, deixando-se cair sobre ela a gravata também em azul-marinho. Esse uniforme é usado para a Missa dominical e para possíveis desfiles, por exemplo, Sete de Setembro. Perfil de classe média reformada, como diz Liberato Vieira da Cunha na sua crônica “História breve de Chantal”. Nessas datas comemorativas, apresentam-se pelotões especiais, com coreografias e balizas. Eu sempre quis ser baliza, nunca consigo. Em contraponto, os versinhos no Altar da Pátria é também espaço meu. Os guardados lúdicos, artísticos de minha memória, agora revisitados num colorido diferente, dão vida a essa história. Lembrança é questão de memória.

Caminhando ainda pelo viés dessa reprovação, reporto-me às falas de D’Ambrósio (1998, p. 85), já citadas no início. Soam forte: “se algum professor julgar que sua ação é politicamente neutra, não sabe nada de sua profissão”. E elas soam! Nesse reencontro com as “contas” desadormecidas da minha memória é visível, talvez,

não somente encontrar demarcadores deixados pelos meus professores - seja o da primeira série e/ou outros. Posso ver no construto desse “colar” também o filme da minha docência que, de certa forma, pontua indicativos da educação tradicional, que podem ser manifestos, no ofício de minha profissão, que ainda precisem ser mais trabalhados.

Faço esse aponte porque, ao entrar no GEPEIS – o grupo de pesquisa que me acolhe quando chego nessa Universidade, em 2003, UFSM – sou pega por mais uma surpresa da docência. Encontro, nesse grupo, um participante especial - meu aluno em tempos anteriores e agora meu colega de Mestrado, o Vantoir - que registra marcas contraproducentes sobre a minha docência, no que diz respeito à formação humana: simbolicamente sendo um constitutivo do filme da minha docência.

Em contraponto às lembranças nomeadas, ele me faz lembrar o livro “Ana Z, aonde vai você?”, de Marina Colasanti, que ouve a história em minhas aulas, o qual deixa registro na sua memória. Compreendo ser a história desse livro inspiração para eu contar minha História de Vida, pensando nas contas de um colar. Há, nesse livro, entre as tramas da história, contas soltas de um colar se desfazendo. Porém, no meu contar, há um colar em construção. Sou uma professora “exigente”, e essa exigência, talvez, não seja o método de melhor aprendizado para todos os alunos.

Hoje tento ouvir e compreender as diferentes Histórias de Vida daqueles que são construtos integrantes desse meu percurso profissional. O GEPEIS remete-me, pela orientação da professora Valeska Fortes de Oliveira e das categorias nele pesquisadas – Laboratório de Imagens – a olhar para as significações desse meu trajeto percorrente. Vejo esse espaço, nesse tempo, como uma grande possibilidade de formação e construção de saberes.

Na trama dos fios condutores, os embates atrasam a minha trajetória. Preciso esperar meu pai fazer a derrubada das madeiras, mandar serrá-las, fazer a doação das mesmas à comunidade para a construção da primeira escola. Em 1963, sinto o grande desejo virando realidade: ser aluna, ter uma escola. Eu levanto ainda escuro. Visto o guarda-pó branco - bordado em verde: Grupo Escolar – junto com minhas duas irmãs – também professoras hoje – vou à escola. Não faltou nem um dia de aula, se não aqueles em que a água do riacho cobre a ponte, e a passagem interrompe-se imediatamente. Nessas idas e vindas, a minha imaginação decola. O imaginário institui-se, sonhos e

utopias prometem algo a mais, e muito mais, até exercerem a cátedra de conceder-me essa História de Vida.

O imaginário sempre aparece como indicador externo do que somos, como nos movemos e para que existimos “[...] Transita na afirmação paradoxal da aparência e da realidade, da ausência e da presença. Emerge como força criativa [...]. O imaginário precisa objetivar-se em formas concretas” (RUIZ, 2003, p. 81-82).

Eu sempre sonho com algo a mais na educação. Minha formação começa a pedir reforço. O mundo está em movimento, a sociedade também. A formação do professor precisa estar em constante movimentação. Concluo a monografia de especialização e as dúvidas envolventes à temática - práticas interdisciplinares - acentuam-se. O imaginário transita entre a aparência e a realidade, entre a ausência e a presença de uma possibilidade de pesquisa. Em 2003, conquisto uma vaga na renomada Instituição Federal - Universidade Federal de Santa Maria - garantindo, assim, a formação continuada em nível de Mestrado.

A complexidade do percurso me envolve. Busco torná-la simplificada ao citar o escrito produzido por mim depois da experiência no ensino superior, como participante da Docência Orientada. As impressões dessa experiência comprovam-se como relevantes no recorte do texto a seguir. Essas minhas falas remetem à idade de que um espaço de formação e autoformação em outros tempos possibilita a construção e a ressignificação de saberes, existentes como construto da formação e da prática docente, atribuindo visão compensativa às experiências já vividas. Seguindo, o recorte reservado para essa fala é:

[...] teorias societais da educação. Esses termos são remetidos a Teorias da Educação estudadas na Docência Orientada dessa referida disciplina, onde me coloquei em interlocução com muitas teorias, que me reportaram a uma ação reflexiva sobre as práticas norteadoras da minha docência nesses vinte e três anos de professora. Nesse momento, tentei entender quais teorias perpassaram as minhas práticas, com maior relevância, e questionar o porquê do distanciamento de discussões coletivas sobre teorias e práticas nas instituições escolares pelas quais permeei (Professora Magália: In OLIVEIRA, 2004, p. 152).

Segundo Oliveira (2004), posso dizer que este recorte é considerado como escrita autobiográfica, porque são as minhas idéias escritas sobre esta vivência: Docência Orientada. A orientadora faz a leitura do recorte e aponta para a revelação do meu desejo, da minha “expectativa em estar nesse espaço – a sala de aula do ensino superior – confrontando os saberes pessoais e profissionais já constituídos em outros espaços”

(OLIVEIRA, 2004, p.152). E agora, vendo-me novamente no espaço universitário, na condição de aluna, mobilizando a possibilidade de ressignificar o processo formativo pelo Mestrado, é um ato condescendente. Aqui, revelam-se as múltiplas aprendizagens, constituídas na formação continuada, estendendo-se à profissionalização.

Ao considerar necessária a formação continuada, opto por esse espaço e esse tempo - Mestrado - o qual me oportuniza problematizar metodologias, refletir sobre o já construído e o que ainda pode ser instituinte na docência. Segundo Galeano (1991), quando é verdadeiro, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não silencia, não encontra quem a detenha... Agora, sinto o desejo de dizer que o Mestrado está sendo o melhor tempo/momento de me encontrar com a minha memória, refletir sobre as práticas, analisar o aporte teórico, mobilizado nas diferentes décadas da docência. Dizer daqueles que, por razões outras, não aconteceram, deixando de somar às práticas exercidas. O recorte citado faz-se compreender que não sou instigada a leituras, durante a docência, para alicerçar atividades empíricas da profissão, as quais podem estar sendo sustentadas como formação/autoformação.

Ah! Devo dizer da minha formação inicial. Curso Letras Licenciatura Plena pela antiga FIDENE – Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado – UNIJUÍ, RS, no período de 1977 a 1982. Tenho a consciência de que é o escritor Deonísio da Silva, meu professor em cinco cadeiras em Literatura, na faculdade citada, que merece o título honroso pela leitura prazerosa que faço. Atribuo a ele a questão da leitura prazerosa porque chego ao curso superior tendo lido apenas dois livros literários: “Os pastores da noite” de Jorge Amado e “Meu pé de laranja e lima” de José Mauro de Vasconcelos. Mesmo assim, encorajo-me para Letras, em opção, Literatura Brasileira.

Nessa escritura, posso evidenciar, diz Galeano (1991), alguma coisa, alguma palavra que mereça ser celebrada. Entre as palavras está a afirmativa de que a professora doutora Valeska Fortes de Oliveira – minha orientadora - faz parte da possibilidade que conquistei nessa Instituição de Ensino para vir-me a conhecer melhor na profissão. Atribuo grande valor ao Mestrado. Atribuo valoridade aos meus professores desde sempre. No momento, cito alguns, mas muitos fazem parte da minha formação. Nós somos aquilo que fazemos entre os pares. Agora, aprendo também com os trabalhos do Laboratório de Imagens, desenvolvidos nas diferentes categorias pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social da UFSM, coordenado pela Professora

Valeska. Aprendo com as aulas do Mestrado, com a convivência, com o lúdico, com o exato. Aprendo ponto.

Esse grupo de pesquisa – GEPEIS – investiga temáticas relacionadas à educação, envolvendo subjetividade, memória, imaginário social, histórias de vida e a valoridade da formação continuada, em confluência com os saberes pessoais e saberes da experiência, apontando para a formação de professores. Essas categorias pesquisadas são orgânicas, porém abertas ao direcionamento advindo da história de vida de cada ator (TARDIF, 2002) participante de pesquisas. Nesse contexto, aprendo com minhas (meus) colegas diferentes realidades, diferentes tempos/espacos, circulados na formação inicial. Tecendo teorias relevantes, ascendendo idéias em novas propostas à educação. Nessa interlocução de pensamentos, idéias e vivências, a professora Valeska, no seu texto “As xícaras amarelas”, afirma que:

Estas aprendizagens que se dão no grupo, através de outras, mas que operam em nós, pessoas com histórias, trajetórias de vida distintas, e que se encontram num grupo de estudos e pesquisas que partilham, não somente questões acadêmicas, exigem de nós o desejo do diferente, não como uma atitude ingênua, que desconsidera as redes de poder, [...], mas que transita nestas com competência e solidariedade (OLIVEIRA, 2004, p. 101).

O trabalho em grupo é uma necessidade emergente na educação, bem como estudar em grupo é mais valioso do que na individualidade. Encontra-se no grupo a abertura para a discussão, para a troca, para a construção coletiva. Principalmente agora, quando em tempos de educação planetária, precisamos olhar para o mundo em sua complexidade. A atuação individual do profissional da educação perdeu seu espaço pela “pedagogia coletiva”: de projetos, pela interdisciplinaridade, pela transdisciplinaridade e pelas PEDs. Essas atividades exigem planejamento coletivo – difícil nas escolas – avaliação formativa e progressiva. O GEPEIS é lição coletiva de aprendizado, onde os pesquisadores também contam suas histórias de vida uns para os outros. É *locus* de relações interpessoais.

Em se tratando de relações, elas se apresentam em confluência entre tempos e espaços outros. Em 1968, novas relações surgem. Outros espaços, outras pessoas: o Exame de Admissão ao Ginásio. Devo deixar os manifestos da memória tomarem acento. O resultado classificatório é exposto no vitral da porta da escola em meu favor. Somos muitos para poucas classes (bancos) novas vindas do Estado. Os bancos escolares são ganhos do Estado; os professores precisam ser pagos pelos pais: parcerias. Nessa

época, o ensino é em parceria com a comunidade. A minha auto-estima brilha: “Ginásio Cardeal Roncalli”, em Liberato Salzano. Pertenço a uma minoria merecedora da oportunidade de escolarização. E os outros, sem a oportunidade de estudar, qual será a maratona para a conquista da sobrevivência?

Onde há seleção para o ingresso ao construto do conhecimento, há indicativo de subdesenvolvimento. Há, então, sinais de desenvolvimento em nosso país, pois, hoje, a seleção está para o ingresso ao ensino superior (salvo algumas instituições de ensino básico). O processo de seleção traz contradições e contrariedades, tanto para as instituições como aos ingressantes. O número expressivo de candidatos por vaga para o ensino superior leva a instituição ao processo seletivo, e isso traz prejuízo para o sonho do jovem que está disposto a enfrentar o terceiro grau. Essa problemática também é indicativo da necessidade de inovação urgente.

Se eu posso questionar a memória nessa “viagem” não sei. Mas as “contas” que estão instituídas me instigam. Em 1975, concluo o Segundo Grau (Ensino Médio) “Colégio Comercial Constantina” – CCC, em Constantina. Ir para o ensino superior? As condições financeiras da família só permitem a uma de nós continuarmos os estudos: minha irmã ou eu. Formamo-nos juntas. Ela, a mais velha. Por questão de justiça, é a merecedora. Espero o próximo ano. Ingresso na FIDENE, em 1977. Faço formatura de graduação – Letras Licenciatura Curta, em março 1982. Em 1983, licencio-me em Letras Licenciatura Plena. No final do mesmo ano, inicio o curso de Pós-Graduação em Folclore, pela Faculdade de Música Palestrina, em Porto Alegre, RS. Consigo nível “seis” desde praticamente o início de minha docência na Carreira do Magistério.

Essa especialização, em nível de Pós-Graduação, curso exercendo a profissão de professora. Muito aprendo com essa especialização sobre literatura sul-rio-grandense, que é valiosa para a disciplina de literatura, na qual ministro aulas há muito. Estudo nesse curso a literatura gaúcha em seus gêneros. Conheço a história dos CTGs e começo a valorizar essa cultura de tradição. A formação em Folclore faz-me acreditar na formação continuada como recurso exigente para a profissão de professor – embora Folclore, porém conhecimentos gerais. A graduação não basta em si. É necessária a formação continuada para a profissionalização do professor.

Diante do processo de formação, após minha aposentadoria inesperada, em 1997, decido por outra especialização: Interdisciplinaridade. A literatura é um grande elo entre as áreas do conhecimento. Atribuo a isso a justificativa para a segunda especialização. A

interdisciplinaridade é um movimento contemporâneo, surgiu nos anos 60, e reivindica uma formação menos fragmentada. Pode ser conquistada mediante uma atuação individualizada ou coletiva. O professor é que precisa ser interdisciplinar, partindo do interesse de conhecer o saber também dos pares, transgredindo ao seu saber. Através da leitura acontece a metodologia interdisciplinar. O problema é como fazer esse movimento acontecer nas escolas. Neste segmento, faço uso das palavras de Oliveira (2005, p. 60):

Um problema colocado nos debates acerca do interdisciplinar é a sua possibilidade de efetivação. Isto é, da possibilidade da teoria se transformar em prática [...] transformando-se em novidade teórica. A flexibilização ou relativização das fronteiras disciplinares, ou então, das instâncias do conhecimento (teoria/prática), é colocada como necessária para a superação dos determinismos intrínsecos de cada instância com vistas à transcendência, considerada como evolução cooperativa.

A interdisciplinaridade caracteriza-se pelo grau de troca de conhecimento entre as disciplinas, integrando-se em projetos. A realização desses projetos é dificultada pela complexidade de promover essa troca de saberes. A interligação entre as disciplinas me instiga, faz-me crer que é possível. De certa forma, nos projetos autor-presente – atividade objetivando a aproximação autor/obra/leitor – realizados nas escolas em parceria com o IEL (Instituto Estadual do Livro) acontece essa interdisciplinaridade. Os professores de diferentes disciplinas envolvem-se às temáticas. São poucas as escolas que tentam promover projetos interdisciplinares. Falo do ensino básico, é o campo que conheço.

A especialização em Folclore remete-me à percepção de que a literatura é uma forma de produzir conhecimento e demarcar território na aprendizagem. O texto literário configura-se para entrelaçar as mais diferentes disciplinas do conhecimento: história, física, química, geografia, filosofia, sociologia, antropologia, matemática, biologia; e as manifestações humanas: artísticas, religiosas, políticas. A especialização em interdisciplinaridade trouxe-me muitas dúvidas a respeito das possíveis mobilizações dessa diversidade de áreas na produção do conhecimento. A confluência dessas duas especializações, em tempos distintos, é razão para essa pesquisa.

O texto poético “Lição sobre a água”, do escritor Antonio Gedeão, é interdisciplinar e se mobiliza pelo viés literário. Há o simbólico, o emotivo, o imaginário... há também o científico, o real e o concreto. A diferença em relação à estrutura formal entre as duas primeiras estrofes com a terceira é representação da

poesia contemporânea. O poema apresenta traços pós-modernos. Porém, o corpo semântico “água” brilha nas três estrofes. Devido ao uso da expressão “máquina a vapor”, insere-se também a idéia de modernidade – revolução industrial. Para chegar a tais determinações, é necessário conhecer as características dos períodos de época. Lajolo (1984) frisa que é possível perceber relações estabelecidas entre texto e contexto na produção do conhecimento, através da interdisciplinaridade. O texto poético nos captura, é mais subjetivo, mais afetuoso. O imaginário é grande manifestação.

“Lição sobre a água”

Este líquido é água:  
 Quando pura, é inodora, insípida, incolor;  
 Reduzido a vapor  
 Sob pressão e alta temperatura  
 Move os êmbolos da máquina  
 Que por isso se denomina  
 Máquina de vapor.

É um bom dissolvente, embora com exceção:  
 Mas de um modo geral  
 Dissolve tudo bem  
 Ácidos, bases e sais  
 Congela a zero grau centesimais  
 Ou ferve a cem  
 Quando a pressão normal.

Foi nesse líquido  
 Que numa noite cálida de verão,  
 Sob luar gomoso e branco de camélia  
 Apareceu a boiar o cadáver de Ofélia  
 Com um nenúfar na mão.

Gedeão – As Tormentas

É possível perceber que o poema apresenta dois momentos de significação semântica. No primeiro segmento, a água é apresentada através de uma linguagem científica, com mais precisão, de senso comum: matéria, conceitos. No segundo momento, há uma mudança radical de paradigma, no qual a linguagem aparece em sentido particular, subjetivo, envolvendo sensações humanas: a adjetivação fortalece o estado emocional sensitivo, interiorizado, intertextualizado. O poema é envolto por sentimentos e por ações cotidianas.

É com base no diálogo, na pesquisa e na elaboração de pressupostos, referentes a cada disciplina, que se procura articular os saberes vinculados ao mundo exterior imerso na natureza. A natureza é modelo único da evolução científica na condição de promover a dignidade do ser humano, numa atitude contextualizada. A exemplo, um químico

manipulou suas fórmulas a vida toda, mas não teve a competência de contextualizá-las, utilizá-las no mundo exterior. Ao analisar esse exemplo, é visto que o saber necessita voltar ao sujeito que o produziu como unidade, transformando-o em conhecimento.

Talvez seja na interdisciplinaridade que se possa fazer a tradução do conhecimento construído para dentro da vida, pois o produtor desse conhecimento, nesse processo, está sendo remetido a uma visão global do objeto de conhecimento a ser construído. Como se ver, então, sendo envolvido(a) na interdisciplinaridade? A escritora faz sua referência:

Descobrir-se interdisciplinar é uma experiência gratificante. Essa descoberta começa quando há interesse pela palavra interdisciplinaridade. Palavra difícil por sua extensão. Complexa na cabeça de muitos, comprometedora e instigante para alguns (FAZENDA, 1993, p. 57).

Num olhar às idéias acima, posso dizer que descubro o prazer desta experiência: trabalhar a interdisciplinaridade na docência através da leitura de livros literários. Essa atividade é realizada entre professores de várias disciplinas, lendo e analisando os conteúdos no mesmo livro literário. Isso, quando, em 2002, ainda cursando a Especialização em Interdisciplinaridade, começo a trabalhar com essa proposta na Escola Municipal Santa Terezinha. O Projeto Político-Pedagógico desta escola perpetua, desde 2000, pela obliquüidade interdisciplinar. A palavra interdisciplinaridade é realmente instigante, parecendo difícil, mas nela há a possibilidade de trabalhar o coletivo. É preciso desviar os entraves e demarcar território nesse novo olhar metodológico. Nem sempre é possível.

Segundo Fazenda (1993), é corrente afirmar que o interesse pela interdisciplinaridade desponta no comprometimento com a formação, apontando para uma nova alternativa de produção do conhecimento e as relações em pesquisas e práticas pedagógicas. Talvez seja essa a razão de, no mestrado, eu me encontrar novamente com a interdisciplinaridade no espaço da PED. Pois sempre me entendo comprometida com a docência. E a PED – eixo temático articulador das disciplinas do curso de Pedagogia do CE/UFSM – é um novo espaço e um novo tempo para eu pensar as relações interdisciplinares e continuar pesquisando essa prática pedagógica. Essa ação pedagógica interdisciplinar me instiga e me compromete cada vez mais.

## 1.4 De escolas para outras realidades: brotos do conhecimento nascem também dos saberes da experiência

Cada escola uma realidade, cada realidade com a sua verdade: tempos e espaços outros espiando para o possível e o novo.

(Benini)

O processo autobiográfico reporta-se à recuperação de elementos relevantes da trajetória pessoal e profissional, no auxílio dos guardados da memória. Esses guardados são a identidade da gente. Schön (2000) reverencia que é através da reflexão sobre a ação que o professor vai se constituindo, se formando, se auto-assegurando na profissão, tornando-se, dessa maneira, competente. O professor deve experimentar-se na autonomia, na autoridade, comprometendo-se com o processo da aprendizagem.

No ângulo da competência, autonomia e autoridade são fundamentos para formar a identidade do profissional. Cada professor vai instituindo a sua profissionalização. Isso é crescente quando no experimento, na criticidade, na ação do professor; quando a autonomia é componente ativo no planejamento de suas práticas e na autoridade de remeter essas práticas com propriedade ao ato de aprender. A esse dispositivo, Antunes (2004, p. 28) exerce autonomia para afirmar: “acredito que a espontaneidade, a criatividade, a curiosidade, a pesquisa aliados à prática docente, são contribuições fundamentais para a aquisição da competência profissional”.

Essa competência está conectada à autonomia e à autoridade do professor. Muitas vezes negada. Outras, a gênese da escolha de formas e procedimentos do agir na profissão, nas atitudes bem-sucedidas ou não frente às circunstâncias escolares. A competência nasce dos pertinentes da vida, carregada de emoção, sejam pessoais ou profissionais. Nasce não só nas questões da docência, mas também no olhar aos pais, à cultura ambiental em que a pessoa se relaciona e do olhar às(aos) professoras(es).

Em se tratando da formação de identidade docente no olhar de professoras(es) outras(os), remetendo à proposta de autoridade, Freire (1988) aponta para a idéia de que teve uma professora brilhante, que o marcou enormemente “[...] se movia muito bem com a autoridade diante das liberdades que as crianças buscavam”. Essas interlocuções teóricas são fatores necessários à docência. Procuro a formação

continuada porque, através dela, as teorias presentificam-se, constroem conhecimento. E o conhecimento é a base histórica para o reconhecimento da autoridade e para a segurança no ato da autonomização da ação docente. Talvez tenha me faltado aporte teórico na docência. Teria tido, talvez, mais competência na profissão, se estivesse mobilizando outras leituras.

Assim como Freire (1988), também olho a mobilidade de minhas(meus) professoras(es) de início da escolarização. O professor de primeira série remete-me ao medo. Não à competência. Já carrego outros medos antes: medo de, ao voltar para casa, não encontrar meus pais, minhas irmãs. Medo do novo, do estranho, da timidez. Em contraponto, a professora de segunda série, demarcando território com autonomia e autoridade, com cultura e afetividade, ia desmanchando os nós dos meus medos. Eu acompanho seu perfil. Vestia bem. Minha mãe é bonita só no domingo. O trabalho na lavoura exige outra *performance*, não o da professora. Minha mãe parece mais velha do que a professora. Não é. O trabalho na lavoura deixa a mulher mais feia, fisicamente falando, mais judiada, talvez, com a alma mais leve. Meu pai diz confiante: - minhas filhas vão estudar.

As(os) professoras(es) recebem um salário melhor naquela época. Dona Ondina, assim se chama, vinha de Passo Fundo para dar aula em Liberato Salzano – seu conhecimento é diferenciado, impõe respeito. Eu a evito fora do espaço escolar, vejo-me em timidez ao encontrar-me com ela. Sua competência aos poucos me conquista. Eu aprendo. História de vida ajuda não só o professor, o aluno também. Dona Ondina nada me fala, mas sabe da minha história. Através da afetividade, diferencia-se do colega anterior, ganha a minha pessoa para o processo de aprendizagem. A afetividade possibilita ao professor uma relação prazerosa com o aluno, tornando-se mais fácil e mais valioso o trabalho docente.

Meus professores são parte ativa na construção do meu conhecimento. Eu sou a soma desses imaginários em compartimentos. Em 1979, quando me experimento na docência, busco os “guardados” dos meus docentes – livro de ouro. Começo lecionando para 3º ano de Segundo Grau (Ensino Médio). Eu preciso estudar durante o dia para lecionar à noite. A gente precisa aprender para além da academia, pois a pesquisa sobre o conteúdo que o professor está trabalhando é necessária. Busco até hoje as atitudes dos meus professores que, muitas vezes, parecem estar escondidas na memória. Algumas,

eu evito; outras, ressignifico; outras dessas transformo-as em atividades prazerosas na minha docência, fazendo o exercício de “geração para geração”.

Na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Professor Alfredo Gaviolli – hoje é Escola Estadual de Educação Básica Professor Alfredo Gaviolli – Ronda Alta, RS – inicio a identidade docente. Exerço a profissão em Português e Literatura por quatro anos. Tudo é descoberta, experimento, responsabilidade, acertos e desacertos. Tudo é razão para a reflexividade. Será que reflito o suficiente? O aprendizado acadêmico tece a prática e não é o suficiente, por isso, busco nas atitudes dos meus colegas, que vão além dos “guardados” da memória, iniciativas que deram certo para a minha docência. Sagro um deles – o professor Arthur – para buscar respostas às minhas dúvidas. A realização pessoal confunde-se com a profissional: envolve, mexe, mobiliza, transforma. Há percepção de que a profissão de professora se liga muito comigo.

Ao retornar a Constantina, em 1983 – cidade de origem – chego à grande polêmica da avaliação por “Objetivos”. Nesta, o conteúdo não é cumulativo. E, numa educação embasada mais na memória, esquecer o aprendido é regra. Junto-me então ao grupo da oposição, que luta pela avaliação continuada. Deixo minha marca de luta na busca de conquistas outras de imediato nessa escola: Escola Estadual de Ensino Médio São José. Sou membro do Conselho Escolar desta instituição; depois, no CPM (Círculo de Pais e Mestre); ainda participo como “mãe amiga de turma”. A Escola Estadual de Ensino Médio São José é a grande marca docente na minha História de Vida. É neste espaço/tempo que me percebo construindo identidade profissional.

Em se tratando de avaliação, ela é questionamento meu há muito. Nunca sei se avalio corretamente. Medir o conhecimento do aluno é responsabilidade, exige comprometimento. Para entender um pouco mais esse processo avaliativo, compactuo com o grupo que estuda Paulo Freire, nesse período da docência, participando de seminários sobre essas teorias em Palmeira das Missões, depois, em pequenos grupos na própria escola. Um aponte ao estudo da avaliação emancipatória é percebido no cenário. Em Freire sempre encontramos outras possibilidades, outras experiências. O processo avaliativo é motivo de muitos outros momentos de estudo na minha vida de professora.

Participo nos movimentos da categoria, em comandos de greves, por vários períodos de paralisação. Quando no momento de minha aposentadoria, a militância fica registrada no presente simbólico que recebo da comunidade escolar: uma “sineta” –

representação simbólica da categoria em época de greve. Seguindo essa mesma linha de ação, participo da Constituinte Escolar, no período de 1998 a 2000, no qual é repensada a escola pública. Nesse processo, abrem-se parcerias entre escolas e comunidades.

Para Freire (1996), o professor não pode pensar que, através de participação de seminários, encontros, colóquios entre outros pode transformar o país. Mas pode se conscientizar que é possível mudá-lo no coletivo. Assim, reforça-se a idéia de que a participação política é também ato pedagógico do professor. Descubro, através das leituras freireanas, que é necessário instigar o docente/discente ao ato de ler o mundo, não só as palavras. A participação de seminários coletivamente instiga a problematizar a profissão. A escola assume o papel de iniciar as crianças no processo de alfabetização e de aperfeiçoar a sua leitura. Ao professor é necessário o poder de se ver encantado pelo mundo da leitura e transitar por esse encantamento de forma em que o aluno perceba. Além disso, é necessário promover práticas de leitura que efetivem o prazer em realizá-las. Nessa visibilidade, procuro diversidade de formas incentivadoras à leitura na docência.

Em 1999, sou convidada por representantes da CUT – Central Única dos Trabalhadores - para desenvolver as atividades de leitura com alunos da “Terra Solidária”. Estes são agricultores que voltam aos bancos escolares para entender melhor a questão agrária, a produtividade, as parcerias agrícolas, a biodiversidade, a agroindústria... um trabalho formativo que se parece com a Educação de Jovens e Adultos de hoje. Essa “conta” do colar reporta-me à infância. Ser agricultor antes era mais trabalhoso, mas com ganhos mais certeiros. Agora há a influência dos pendentes, por exemplo, os financiamentos, os insumos agrícolas. O trabalho é significativo no projeto “Terra Solidária”.

A Escola Estadual de Ensino Médio Castro Alves – São José das Missões – RS espera-me, em 2000, com a necessidade da construção de projetos interdisciplinares. O grupo de docentes não se compromete o suficiente e a proposta se realiza em parte. Mesmo assim, aprendo muito com a realidade interiorana, onde a maioria dos meus alunos não possui televisão, vive da cultura da emissora de rádio e das promoções comunitárias, as quais, na sua maioria, são organizadas pela Escola. Faço um outro aprendizado, reportando-me aos guardados da minha infância. Cada escola com sua realidade.

Vejo a interdisciplinaridade acontecendo, através de estudos e planejamentos coletivos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, em 2002 – Constantina - através de projetos significativos. Entre eles, a proposta da Escola Cidadão. Essa maneira de exercer a função de educadora trouxe-me gratificações novamente diferenciadas. É visível a construção do conhecimento acontecendo através do trabalho coletivo e participativo entre alunos, professores e comunidade. Mas, para isso, há de existir o comprometimento dos profissionais em estarem dispostos ao planejamento coletivo das atividades e das decisões mútuas. A decisão do professor faz a diferença.

A possibilidade de um trabalho a interdisciplinaridade através de eixos temáticos é indicativo para interligar as disciplinas. Nessa escola, a comunidade participa na definição das temáticas transversais em assembléias. Para 2002, os temas em proposta são: no primeiro trimestre, “Agricultura família – vida e saúde”; no segundo, “Meio ambiente – vivendo racionalmente”; e no terceiro, “Saúde – uma cultura de prevenção”. Fazer formação voltando-se para essas temáticas, em consonância com a sociedade, é momento “Charneira” (JOSSO, 2002) da minha docência. Muitos outros também foram, mas decido destacar este pela importância do compartilhamento dos saberes num trabalho docente coletivo.

A interdisciplinaridade chega agora na educação com um referencial teórico rico. Ela ganha corpo e se caracteriza como vivência intuitiva e experiência humana através de eixos articuladores na construção do conhecimento. Aparece com a capacidade de levar o humano a pensar, a criar, à racionalidade. Dessa forma, posso ver o campo interdisciplinar, como comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento; o diálogo entre as ciências, na construção de uma linguagem compartilhada, construída a partir da pluralidade de vozes entre as disciplinas, a exemplo da PED: uma disciplina articuladora das demais disciplinas de cada semestre - talvez, uma inovação no Curso de Pedagogia/UFSM e, por que não, uma inovação para a universidade como um todo. Antecipo esses detalhes da construção porque acredito, então, ser este mais um momento “Charneira” na minha História de Vida.

Esses acontecimentos são ditos “Charneira” porque significam valor profissional: são comprometidas todas as disciplinas no processo formativo. Nas colocações de Nóvoa (2004), no texto “Análise da história de vida de Maria”, o acontecimento “Charneira” da vida é aquele que, pelas circunstâncias em que se dá e

pelas consequências que desencadeia, é marco de extrema importância na vida da pessoa. Para mim, mobilizar o processo de formação pelo viés interdisciplinar é território significativo e desafiador na minha História de Vida.

Chego a Santa Maria no ano de 2003. Não exerço a profissão de docente nesse ano, mas estudo. Em 2004, assumo aulas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Naura Teixeira Pinheiro – Bairro São José. A realidade dessa escola é mais uma fresta para o novo. São acentuadas as dificuldades financeiras, disciplinares e de projetos na escola. Não avalio para melhor ministrar aulas em tempos esses, embora em formação continuada e reflexão sobre a prática constantemente. Encontro-me não realizada com os resultados. Os projetos interdisciplinares estão distantes das minhas atividades docentes. Procuro lançar a idéia, sempre que vejo uma possibilidade, mas esta não se concretiza. Digo que são momentos diferentes. Em cada escola que exerço docência, insiro-me a uma nova aprendizagem.

A docência é marco de realização pessoal e profissional na minha vida. Procuro exercer a prática da autoridade, demonstrando segurança e conhecimento no que diz respeito a minha função. Deixo transparecer autonomia no planejamento das atividades de formação, embora observe a filosofia e os princípios da escola em que atuo. A diversidade de espaços e tempos na formação leva-me à produção de saberes da experiência, os quais transito prazerosamente na construção desse texto.

## 1.5 Aprendizagens interdisciplinares como proposta de pesquisa: gênese e vivência

Eu fiz um livro chamado “Planeta Lilás” que é exatamente o que eu quero contar. Este livro é tão grande que contém o mundo dentro dele, o mundo é maior que o universo, porque eu posso colocar dentro do livro o universo. O livro é maior que o mundo.

(Ziraldo)

É abril de 2003. O som da sigla ainda é motivo de elegância cultural: GEPEIS. Sinto assonância entre um sonho longínquo e um processo de pesquisa com sinais de ser realizado. O caminho é o GEPEIS, segundo indicativo do professor Pedro Brum Santos

– professor do programa de Pós-graduação em Letras - UFSM. Este professor também faz parte da mesa dos homenageados pela pesquisa que venho desenvolvendo. Diz ele, em uma de suas últimas crônicas publicadas no jornal *A Razão*: “o saber empírico, de fato, pode ajudar em muitas coisas, mas é inegável que o avanço do conhecimento depende de um saber sistematizado” (2005, p. 04). Esse saber sistematizado está nos livros, nas teorias, na literatura. O livro é maior que o mundo, diz Ziraldo.

Eu caminho pelo Centro de Educação – UFSM – bem como caminho hoje pela minha autobiografia: cada passo uma novidade; cada novidade, um questionamento. Eu preciso encontrar a professora Valeska – muito bem “querida” pelo professor Pedro. Eu não a conheço no momento. A professora está com o meu trabalho monográfico, realizado em 2002, em virtude da Especialização em Interdisciplinaridade. A minha única identidade. Eu aguardo a possibilidade de fazer parte do espaço “gepeisiano”, mas isso depende do olhar da professora Valeska aos meus desejos de pesquisa. Talvez, seja o espaço da PED uma possibilidade para que eu possa continuar pesquisando pelos percorrentes da interdisciplinaridade.

A PED é uma proposta inovadora e desafiadora para o Curso de Pedagogia da UFSM, porque instiga o grupo docente a exercer uma prática significativa no compartilhamento dos saberes e em processo metodológico interdisciplinar. O meu desejo de “lidar” com interdisciplinar nasce no “Circo da Cultura”: Jornadas Nacionais de Literatura – UPF; nas aulas do professor e escritor Deonísio da Silva, Unijuí; nos projetos Autor Presente, durante a docência; nas Feiras do Livro, nas narrativas de meu pai, quando na infância; no GEPEIS, convivendo com a produção; no I Encontro Literário de Constantina. Toda a formação nasce e é sustentada pela confluência disciplinar. Num livro, ainda que seja literário, há todas as disciplinas tecendo conhecimento. A PED cria o novo, um despertamento, uma interdisciplinaridade.

Quem descobriu o Brasal?

Foi Pedro Álvares Cabril.

[...] suspendam o sol  
descubram a lua

A palavra poema  
veste-se nua  
a palavra poeta/cresce na rua [...]

E, de repente, entre os trâmites orgânicos da composição da mesa e as falas iniciais, no I Encontro Literário de Constantina – vivência registrada na Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Interdisciplinaridade – o escritor e poeta Mário Pirata marca sua presença, junto ao público, com a recitação do poema em pronúncias silábicas trocadas. É ato surpreendente ao “tudo certinho”, encomendado para o evento cultural. Cidade de interior! Autoridades presentes. Hino Nacional. Charles Kiefer e Jane Tutikian – escritores também presentes – proferindo seu alô solene. E ele, Mário Pirata, vive sua poesia ali no momento mais célebre do encontro. Eu me envolvo pela paixão poética.

Esse evento é marco positivo. Está sob minha coordenação por ser trabalho de final de curso de especialização. A iniciativa é da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, na qual eu exerço docência nesse ano - 2002. Participa do evento também a Escola Estadual de Ensino Médio São José, do município – nesta exerce docência por quatorze anos consecutivos, trabalhando Português e Literatura. Só deixo o ofício de professora nessa escola por ocasião de aposentadoria, em 1997. As outras disciplinas sempre me instigam. Pela literatura a gente chega sem querer em todas as áreas do conhecimento. Na literatura é encontrado o “um por todo” na construção do conhecimento.

A citação inicial de Ziraldo (1991), sobre a importância do livro, é fala dele em uma das Jornadas Nacionais de Literatura, quando ele remete o prazer do diálogo do escritor com o leitor, na prática prazerosa da leitura. Comprovo essa reverência quando na realização dos encontros de autor/obra/leitor na docência. Aqui está, talvez, uma das importantes razões do meu interesse pelas outras áreas do conhecimento: o Mestrado em Educação, por exemplo. Porque a leitura é que nem o “Planeta Lilás” do Ziraldo: é o mundo. Brandão acena ao ato de ler como resposta a cada momento de atuação, seja qual disciplina for, e diz:

Seguindo formas, tempos e ritmos diferentes de envolvimento com alguma busca de respostas [...] Ninguém lê nada impunemente. É bom sabermos que quando levada a sério, toda a leitura é uma aventura. Porque o simples abrir as páginas de um livro é um convite a que o saber de uma outra pessoa seja também meu (BRANDÃO, 2003, p. 73).

A leitura assume muitos saberes e sabores na concepção de Barcelos (2004). Ela contempla todas as disciplinas. Num romance, por exemplo, pode-se encontrar um saber histórico, geográfico, social, biológico, antropológico entre outros, além do

cientificamente comprovado. Brandão (2003, p. 81), em análise comparativa entre ciência e literatura, enfatiza que “a ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir esta distância que a literatura nos importa”.

Esse Encontro Literário de que falo acontece em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Constantina e com o IEL - Instituto Estadual do Livro. O IEL é parceria por muitos anos na Escola São José através do projeto “Autor Presente”. Talvez ainda seja. Muitos escritores renomados marcam presença, através de palestras, autógrafos e das leituras prévias de suas obras, nessa comunidade. Entre eles, cito alguns, os quais estão no livro “Paz: um vôo possível”, publicado em 2004: Charles Kiefer, Dilan Camaego, Donaldo Schüler, Jane Tutikian, Luiz Antonio de Assis Brasil, Valeska de Assis. Cito estes, porque o professor Valdo Barcelos também está contribuindo com a publicação desse livro – ele faz parte do GEPEIS e contribui na construção da minha pesquisa. É da Banca desta dissertação.

E, de repente, entre os festejos familiares do meu aniversário deste ano, no Pastelão da esquina – sem trâmites orgânicos – na balada das conversas informais, falo do “colar” da minha docência. Falo que estou escrevendo minha história de vida. Nisso, um livro marca presença ecológica – capa em verde, manchas em fotos – entre os pastéis de aniversário. Não era ainda presente: “Diário de um Poeta Pé na Estrada” de Pedro Marodin: poesia. Um outro livro poético desse escritor eu leio com freqüência: “Fechadura”.

Entre os convidados – Thiago, estudando para Medicina – numa atitude surpreendente, faz-me um presente do livro. Cito Medicina porque perpassa a representação da “ciência dura, da racionalidade, dos conceitos e definições”, sem subjetividade, sem poesia. Motivo a mais para uma atitude surpreendente. Junto ao abraço, eu pronuncio ao Thiago: - Esse livro me fascina. Livro é presente inteligente. Preciso de poesias para “lapidar” minha imaginação, depois escrevo. Esse é um período de minha vida que preciso de leveza para minhas palavras. Estou escrevendo minha História de Vida. No livro há uma nota do autor:

Por ser este um livro autobiográfico e, em alguns momentos, envolver certas polêmicas, troquei o nome de algumas personagens, para preservar sua individualidade. Convém dizer também que as histórias não necessariamente estão em ordem cronológica, mas de lembranças e assuntos [...] enfim, gostaria de dizer que este livro, para mim, é uma celebração. Uma grande festa (MARODIN, 2004, p. 04-07).

Minha História de Vida apresenta-se em ordem não cronológica – é uma visita psicológica aos guardados da memória. Leitura, além de apontar para todas as disciplinas, é caixinha de surpresa. Neste livro encontro o citado. “Ele gesticulava os braços e tocava pandeiro e recitava poesia assim, na rua, para o público: ‘suspendam o sol/descubram a lua/a palavra poema/veste-se na rua/a palavra poeta/cresce na rua [...]’” (Idem, p. 11). Mário Pirata aparece no livro com a mesma poesia que nos presenteia no I Encontro Literário de Constantina. Sensibilizo-me com essa “conta” do colar.

A “Jornada Nacional de Literatura Brasileira”, promovida pela UPF, acontece desde 1982. Hoje, grande “Circo da Cultura”. Nessas Jornadas Literárias estou sempre de “encontro marcado” com o escritor Deonísio da Silva – Coordenador dos debates e do humor literário há muito. Este escritor passa pela UNIJUÍ e deixa a marca da literatura na minha formação. Seus livros são instigantes. Sendo ele o professor que faz brotar a semente literária lançada pelo meu pai, ainda na minha infância, e esquecida na escolarização. Talvez esteja na semente lançada na infância pelo meu pai a “gênese” do Curso de Letras. Na Jornada Literária de 2001 (UPF), apresento a Ana Lia e a Luana, minhas duas filhas, a este escritor, como fruto literário da sua docência, como formador de leitores na UNIJUÍ: elas também gostam de ler.

Em se tratando de lançar a idéia da leitura desde a infância, minha memória não me perdoaria se eu não falasse, à luz da sabedoria de vida, não da escola, de meu pai, remetida à importância de suas histórias/estórias no desenvolvimento do ato de ler. Ele senta ao brilho das estrelas, embora cansado do trabalho agrícola, faz-me viajar pela imaginação através de seus “contos”. É o imaginário dele, as suas representações, vindas de alguma realidade. Eu, com certeza, criando imaginações, representações, Histórias de Vida com suas histórias. Procuro exercitar essa didática na vida pessoal e profissional. A memória desadormecida também é formação.

Meu pai é décimo filho de dezoito irmãos. Pouco conheço a família dele, só por uma fotografia. As dificuldades não permitem as visitas familiares, nem muitas fotografias. Mas através das histórias e estórias que ele conta, eu crio uma imagem familiar. De uma realidade, ele inventa outra e outra. A cultura que ele vive se mistura com aquela que estamos vivendo. A sabedoria dele está contida nesse repasse de culturas entre gerações. Assim, eu convivo e ele também com o passado/presente sob o

ângulo do seu olhar; depois, do meu. Não da realidade, mas do imaginário. A realidade contada está em outros tempos e outros espaços.

Nessa perspectiva, há a possibilidade de confirmar que a iniciação da prática prazerosa da leitura pode estar na família. Yunes (1988) afirma que “contar, recontar, inventar, sem que se proíba falar, leva inclusive ao gosto de encenar”. Na verdade, cada pessoa possui vivência literária antes mesmo de ser alfabetizada. A criança folheia os livrinhos e, de acordo com os desenhos e o colorido, vai montando sua estória na imaginação. Dentro desse dispositivo, Patrícia Rocha, em seu artigo “Pelo prazer da leitura” aborda:

Ao nascer, todo o bebê é um futuro leitor em potencial. Ao longo do tempo, a curiosidade infantil, a formação escolar e, fundamentalmente, o incentivo dos pais encurta a distância que separa os recém-nascidos dos livros. Iniciativas simples, como contar histórias ao filho e apresentá-lo a bibliotecas e livrarias são táticas eficazes para conduzir o indivíduo ao mundo de letras, até ele trilhar sozinho o seu caminho na literatura (ROCHA, 2000, p. 22).

Dentro dessa iniciação literária, percebo que o processo prazeroso para a leitura é possível se fazer presença com fábulas contadas “no pé do berço”, nas músicas em família, brincadeiras com livros, história/estórias, fantoches, visitas a feiras de livros, museus, assistir teatros encenados sobre livros. Assim, o pequeno leitor desperta para suas preferências literárias. A imaginação que ele desenvolve é tendenciosa à interdisciplinaridade. Pois a formação que vai se instituindo é num todo.

## **1.6 Considerações confluentes desta trajetória em construção: um espiar para outras possibilidades educacionais**

Tudo o que era guardado a chave, permanecia novo por mais tempo... Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho.

(Walter Benjamin)

Minha História de Vida tem o propósito de compreender o presente com um olhar renovado no passado. A novidade nem sempre está no novo. Lendo Benjamin (1987), comprehendo que mexer com os guardados é criar, é acreditar no possível, é fazer o diferente. Esse novo se conecta num passado refeito transformando-se em desafios. A

sociedade mobiliza o campo do complexo, do emergente, assim, os desafios docentes também aspiram para essa complexidade. Encontro-me, no Mestrado, em outros momentos desafiadores. Antes, no Ensino Básico; agora, desafio-me a espiar um território com proposta de ação inovadora no Ensino Universitário como pesquisadora.

O novo encontra-se interligado ao já percorrido, e, dessa forma, espio outras possibilidades para o processo formativo. O construto de minha docência até então acontece no Português e na Literatura Brasileira. Torno-me pesquisadora da minha docência em outro *locus* de atuação. Minha pesquisa precisa descobrir mais. Os propósitos desafiadores configuram-se, agora, para o Ensino Superior. Dessa maneira, sou sujeita e faço história em território complexo, embora pesquise pelo mesmo fio condutor, que é a formação. Tento o novo, mas conectando esse novo ao já experienciado.

Encaminho essa pesquisa para a formação do professor universitário, onde se possa, talvez, esclarecer o porquê da dificuldade de desenvolver atividades interdisciplinares nas escolas de Ensino Básico. Essa dificuldade pode estar vinculada à questão da formação dos professores, os quais não são preparados para tal metodologia na universidade. A afirmação é fundamentada na minha experiência docente, remetida às práticas consideradas positivas ou não, na tentativa de desenvolver propostas interdisciplinares no Ensino Fundamental e Médio.

A questão de experimentar-me como pesquisadora na produção do conhecimento de forma compartilhada nasce ainda no projeto de seleção para o Mestrado. Sendo que a chama desse compartilhamento se acende/ascende desde a Especialização em Interdisciplinaridade, que curso no período de 2001/2002. Mas a pesquisa no Ensino Superior vem do desejo de conhecer a realidade existencial da PED I, porque é uma disciplina com objetivo articulador e que se encaixa na questão do compartilhamento, sabendo que o trabalho compartilhado é também fio indicador dos percorrentes da minha pesquisa. Essa idéia de investigação no ensino superior, em especial no espaço/tempo da PED I, é instigada pela minha orientadora, professora Valeska Fortes de Oliveira, e entendida como uma questão problematizadora que está em confluência com o meu desejo de investigação no campo da interdisciplinaridade. Dentro desses dispositivos, abraço a causa: pesquisar a possibilidade de se trabalhar interdisciplinarmente, através de um olhar analítico, à construção da PED I. Explico “PED” no próximo capítulo.

Sou instigada a esse espaço de pesquisa num tempo em que as “queixas” - na contribuição de Alicia Fernandes: linguagem das queixas - tomam conta dos sujeitos e, por que não, dos sujeitos da docência. A minha orientadora percebe o meu interesse pela investigação nessa área, mas percebe também que me envolvo na problemática de que “lidar” com a metodologia do compartilhamento de saberes no campo da docência é complexo e aponta para uma realidade não certeira, ou seja, que os resultados da pesquisa possam ser favoráveis ou não, remetidos a desejos da sonhadora/pesquisadora que sou. Nesses percorrentes, apresenta-se a possibilidade de investigação junto aos professores formadores para a minha pesquisa, onde se possa olhar a mobilidade dessa metodologia no espaço acadêmico. Talvez esteja na formação dos futuros professores a questão do “estranhamento” no que diz respeito ao trabalho docente coletivo e interdisciplinar.

Em se tratando da questão das “queixas” docentes, antecipo um belíssimo recorte das falas de um dos sujeitos/atores da minha pesquisa, referindo-se às limitações docentes frente ao compartilhamento de saberes, ao trabalho coletivo: “A gente acha sempre um monte de “queixas” para fazer e deixamos de nos debruçar para o nosso saber. Elas impedem de termos o nosso olhar crítico, um olhar para o reflexivo, um olhar desarmado e disposto para discutirmos abertamente a questão” no conjunto, na coletividade (SUJEITO/ATOR VI). A depoente continua sua fala dizendo que o(a) professor (a) arranja motivos para não planejar juntos, dificulta a estada nos encontros que deveriam ser coletivos, argumenta sempre com “queixas” aquilo que não faz e que deveria ser feito num trabalho de compartilhamento. Com esse mundo de “queixas” eu me deparo no dia-a-dia. Nem sempre consigo construir essa interdisciplinaridade de que tanto falo. Esse compartilhar de saberes no espaço da minha docência nem sempre acontece.

Teorizando a problematização das queixas docentes, busco um aporte nas idéias da escritora Alicia Fernández, em seu livro “A mulher escondida na professora”, onde ela, além de fazer uma leitura do ser mulher e do ensino/aprendizagem que embalam o cotidiano feminino, remete o leitor(a) a elementos que possibilitem [re]significar, [re]construir seu posicionamento frente a si e ao seu cotidiano. No que diz respeito ao processo das queixas como máquina que inibe a fruição do pensamento, diz que “a queixa funciona como uma acusação dirigida a alguém e como uma reclamação que espera daquele que escuta a entrega de uma solução, mais do que compartilhar o

entendimento do problema” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 108). Porém, a partir dessas queixas, pode-se trabalhar o desejo de se construir novos desejos, até mesmo de mudanças favoráveis ao referencial queixoso.

Dentro dessa dinâmica, Fernández faz a pergunta: por que e para que os professores se queixam? Responde apontando para a instituição e para a sociedade como também responsável a instalar a demanda das queixas docentes, tendo em vista que a tarefa docente suporta uma sobrecarga depreciativa em seu exercício profissional. Mas acende a idéia de que o(a) professor(a) deva fazer e/ou escrever sua própria história a partir dos caminhos da valorização profissional, fazendo do motivo das queixas mola para a mudança. Insere a idéia de que as queixas devam deixar de ser promotoras do fortalecimento da situação que a origina. Em concordâncias ao dizer da escritora supracitada, registro que o espaço para tal se abre ao desativar a necessidade das queixas e partir para o terreno fértil da mudança, “que consiste em aprender e valorizar o delicioso e perigoso gosto da dúvida, correndo o risco de sair da certeza e utilizando a máquina desejante-imaginativa-pensante, que também nos permite selecionar e eleger” (p. 114).

Há a possibilidade de se pensar a formação universitária do professor sob as “lentes” da metodológica do compartilhamento. Mas isso depende das atitudes de “ensinagem” (ANASTASIOU, 2004) do professor formador para além das queixas – que, por sinal, são poucos os que se queixam, a maioria abraça a causa das inovações. Se os graduandos são trabalhados dentro dessa metodologia, após a formação inicial, esses professores podem chegar às escolas com mais segurança para exercer a profissão voltada a esse desafio. A proposta inovadora do Curso de Pedagogia do CE/UFSM, que é a PED I, está viabilizando a minha pesquisa percorrer por esse campo formativo. Essa metodologia articuladora remete o docente a uma ação formadora que aprende e vincula-se ao eixo temático, conectado à idéia de interdisciplinaridade.

Torna-se necessário, nesse quadro da realidade, trabalhar a interdisciplinaridade como um processo de formação no Ensino Superior, considerando a cultura vigente e a sua transformação. O humano vive momentos de informações exageradas, ou seja, muitas e rápidas. Essas informações precisam se transformar em conhecimento via experimentos coletivos e, muitas vezes, isso não é possível pelo excesso e velocidade das mesmas, que passam sem permitir que o processo aconteça. Pois ela é validada depois de ser vista como utilidade no cotidiano da pessoa. É importante mexer estas

informações numa metodologia interdisciplinar na formação inicial dos professores para motivá-los à elaboração e a construção do próprio conhecimento. Talvez essa metodologia possibilite, entre a troca de saberes, essa construção necessária que aponte para a [trans]formação.

Entre as considerações concluentes desse capítulo, encaminho-me ao construto do tema de minha Dissertação de Mestrado: **“Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar”**, apresento os próximos capítulos, que se sustentam na pesquisa de campo já realizada. Essa pesquisa acontece no espaço da PED I, que transita pelo eixo articulador “Educação, Tempos e Espaços” do Curso de Pedagogia – CE/UFSM no primeiro semestre de 2005.

Desde as primeiras escritas desse capítulo mexo com “espaços e tempos formativos”, os quais são envolventes no processo do vir-me a ser como pessoa e como profissional. Num olhar reflexivo a essa construção investigativa, há a possibilidade de dizer que, talvez, tem sido esta a “conta” mais complexa da ação da minha docência, na condição de professora aprendente – pesquisar no ensino superior – de se inserir ao fio condutor da formação, na tentativa de continuar construindo o “colar” dessa História de Vida.

## **2 SITUAÇÃO PROBLEMATIZADORA DA PESQUISA: PED I COMO EIXO TEMÁTICO DE INTERESSE “EDUCAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS”**

### **O AUTO-RETRATO**

No retrato que me faço  
- traço a traço -  
às vezes me pinto nuvem,  
às vezes me pinto árvore ...  
às vezes me pinto coisas  
de que nem há mais lembrança ...  
ou coisas que não existem  
mas que um dia existirão...  
e, desta lida, em que busco  
- passo a passo -  
minha eterna semelhança,  
no fim, que restará?  
Um desenho de criança ...  
Corrigido por um louco!

(Mário Quintana)

Tomei por empréstimo o título colocado  
no depoimento escrito - a duas mãos -  
por dois participantes da pesquisa.

(Oliveira)

Mário Quintana é articulador de conhecimento, é subjetividade, é emoção, verbos na primeira pessoa. Se leio o mundo entre um verso e outro – espaço em branco – o broto que se expressa está centrado nos sentimentos, na imagem, no imaginário. Quase realidade ou realidade, “ou coisas que não existem, mas que um dia existirão”. Dos sonhos e utopias nasce o verdadeiro, o real. Nessa leitura poética, onde se escreve a linguagem já filtrada, filmo a vida por inteiro e celebro a idéia de que os poetas são interdisciplinares e compartilhadores do seu conhecimento totalizante, através dessa

linguagem trabalhada, que é a poesia. A vida também se embala por entre os campos do conhecimento globalizado, por inteiro.

Nas observações de Trindade e Laplantine (1997, p. 73) citadas abaixo, o que caracteriza a sociedade moderna é o dualismo: de um lado a subjetividade, a paixão, a produção de imagens pela afetividade; do outro, a objetividade, a razão, a concepção de idéias elaboradas. De um lado, a embriaguez do imaginário que festeja; do outro, a sobriedade da ciência que trabalha. A ficção literária precede, muitas vezes, a realidade das descobertas científicas e de suas aplicações. “Antes de ser pensadas por cientistas, muitas invenções foram primeiro imaginadas por escritores ou poetas”. Essas criações permeiam por saberes advindos de todas as áreas, até pelo território da memória e imaginação talvez.

Falar da poesia, de Mário Quintana é assertiva que nasce da ação reflexiva entre as apresentações dos trabalhos avaliativos, de final do semestre da PED I, das turmas Anos Iniciais e Educação Infantil do Curso de Pedagogia no CE/UFSM. Hoje, é possível dar relevância a um indicativo a mais para essa assertiva, pois está sendo comemorado cem anos deste poeta gaúcho. Entre as belíssimas e significativas histórias de vida apresentadas pelos alunos e alunas das turmas<sup>3</sup> – um reencontro com as lembranças – está aquela em que Mário Quintana faz dobradinha quente, fora desse tempo e desse espaço, como diz Fernando Pessoa, mas entrelaçada pelos mesmos desejos, imaginários e emoções daquelas presenciadas nas falas desses graduandos(as). Entre o território de lembranças, tomo por empréstimo esta: a dinâmica contornada pelos poemas de Quintana, que, com certeza, foi muito criativa.

Com esse dispositivo, posso dizer que acompanho a dinâmica da PED I pela participação nos encontros dos professores da disciplina, e também nos encontros com os alunos, que acontecem nas segundas-feiras de todo o semestre: uma segunda-feira, o planejamento dos professores; na outra, atividades com os alunos. Participo, então, no expoente memorialístico desta tão problematizadora inovação universitária, que é a PED I. Confirmo a participação através de citações vindas da composição do belíssimo Diário de Campo realizado durante o período de observação nessa disciplina articuladora. Foram aproximadamente dezoito encontros no período de março a julho de 2005

---

<sup>3</sup> A proposta de trabalho avaliativo para o final do semestre da PED I do Curso de Pedagogia do CE/UFSM, além de produções relativizadas aos filmes “O Jarro” e “O Clube do Imperador”, textos educacionais e o livro literário Ateneu, de Raul Pompéia, inserem-se a apresentação oral e escrita da história de vida de cada aluna(o) no que diz respeito às vivências educativas, remetidas ao trabalho da memória desde a infância até essa data.

No contexto da dinâmica apresentada pelas alunas, para os momentos significativos em suas Histórias de Vida – desenhados a duas mãos – o poeta gaúcho surpreende os colegas e os professores com o sabor/saber contido em seus versos, a exemplo de “Auto-retrato, Das Utopias, Tão simplesmente, A cor do invisível” e outros imbuídos na apresentação do trabalho das alunas, na imaginação, nas lembranças vividas ou não, no imaginário. O autor vai construindo sua História de Vida em cada poema. E as(os) alunas (os), além de construírem suas trajetórias e apresentarem suas lembranças através da memória desadormecida, de suas imaginações e imaginários, são sujeitas(os) na construção de suas histórias recentes, através das atividades da PED I. Neste texto, registro a construção desse processo, outros também o fazem e, assim, a história se documenta no espaço/tempo referente. Pois História de Vida é ciência humana, é investigação humana (ALBERTI, 2004).

Em se tratando das atividades apresentadas pelos alunos e alunas, sinto-me no compromisso de também registrar a fala de uma das minhas convidadas a fazer parte da comunidade producente de argumentação (MARQUES, 2002) desta pesquisa, embora ela não tenha ainda sido apresentada, outra de suas falas já tem sido expressa no relato das “queixas” anteriormente feito. Isso não obstaculiza a presença da citação, porque, logo mais, os sujeitos/atores serão caracterizados e apresentados, por inteiros, nesta construção de resultados investigativos. Compactuo com este enunciado:

[...] vi trabalhos excelentes [...] tive a oportunidade de escutar relatos muito significativos sobre a história de vida dos alunos, tive a oportunidade de ler trabalhos, relatórios que considerei momento de aprendizagem [...] Isso eu guardo com muita atenção [...] Às vezes a gente constrói representações a respeito de uma pessoa, mas não sabe quais são os sentimentos que estão ali, o que essa pessoa vive, por que dificuldades e alegrias ela passou. Eu aprendi com os trabalhos desses alunos (SUJEITO/ATOR IV).

A História Oral contada pela comunidade producente da argumentação para uma pesquisa promove a reconstrução de experiências de um modo tão significativo, capaz de localizar acontecimentos vindos ao logo do processo de formação da História de Vida, seja da escola ou de fora dos muros escolares de cada pessoa. Nessa direção é que se realizam esses trabalhos da PED I.

Boaventura Santos (1989) aponta por momentos de mudanças paradigmáticas, onde o conteúdo científico pode não estar sendo considerado o de maior valoridade no processo de formação docente, há outros elementos que também fazem suas demarcações na esfera construtora do conhecimento. O que antes parecia essencial,

agora pode ser periférico (ANASTASIOU, 2004). É necessário levar em conta a vida por inteiro do humano em toda e qualquer situação.

Na opinião de Isaia e Bolzan (2004, p. 125), pude compreender que a construção do papel de ser professor é coletiva e se faz na prática da sala de aula e na atuação cotidiana. Assim “as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico”. Então posso ressaltar que a formação advém de todos os percorrentes da vida. Dessa maneira, o professor é premiado a ser um constante aprendente. Nos caminhos dessa dissertação, há um registro especial para o processo do professor formador se constituir como aprendente.

Ao se pensar na docência do ensino superior, as pesquisadoras Isaia e Bolzan (2004, p. 122), ressaltam ainda que “torna-se necessário refletir sobre como se aprende a ser docente nesse nível de ensino”. Até mesmo uma atividade acadêmica construída na troca de saberes, entre os pares que a conduz, bem desenvolvida, pode ser processo de aprendizagem para o formador, eu acredito. Há de se pensar também, segundo as pesquisadoras, na construção das competências necessárias e desejáveis para a atuação do profissional na universidade. Para Isaia e Bolzan (2003, p. 248), quando se dirige à docência do ensino superior, afirmam que:

[...] é preciso que o contexto acadêmico compreenda que o docente, além de ensinar a pesquisar, em seus domínios específicos, necessita investir na dimensão pedagógica da docência, construindo-a através de um processo reflexivo em que se tornem sujeitos de suas práticas.

Tecendo história pelo olhar de Boaventura Santos (1989), na citação anterior, posso dizer que as alunas(os) dos Anos Iniciais e Educação Infantil construíam suas falas, nessa atividade pedagógica, para além das vivências da escola, bem como Mário Quinta o faz em seus belíssimos poemas. Conectaram-se ao familiar, ao social, ao virtual sendo pesquisadoras de sua atuação. O transitar por essas vivências pessoais pode possibilitar às futuras professoras, desde já, uma reflexão sobre suas experiências e suas utopias, como alunas, como olheiras dos seus professores de início da escolarização.

Ao professor é importante estar vivendo processos que o desinstale, que o instigue a atitudes inovadoras, a exemplo da coletividade. O professor formador é, em certo ponto, responsabilizado à mobilização de inovações acadêmicas. Na eloquência

das representações docentes, é conexa a citação de Oliveira (2003) quando configura o pensamento remetido ao dimensional da profissão de professor:

Conforme as pesquisas que temos realizado, através das histórias de vida dos professores, tendo a memória como ferramenta, percebemos que as representações sobre a docência, sobre o que é ser professor, construídas durante os processos de escolarização do sujeito, são acionadas no momento em que ele está no espaço da sala de aula. Esta é uma importante peça do quebra-cabeça na tentativa de compreendermos como se produz a professoralidade no espaço acadêmico (OLIVEIRA, 2003, p. 260).

As lembranças contadas através da História Oral são um avanço na proposição do conhecimento de si e do coletivo que se instala num espaço/tempo. Os professores formadores da PED I, durante as apresentações desse memorialístico, reportam-se, talvez, a reflexões analíticas sobre seu “fazer” pedagógico. Na experiência de lidar com a História Oral, não somente como professora da UFSM, mas em outras instituições nacionais e internacionais, Oliveira aponta:

A história oral recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado. Portanto, apesar de a escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração [...] as questões sociais neles presentes (OLIVEIRA, 2005, p. 94).

O trabalho sobre História Oral, apresentado pelas alunas(os) da PED I, vai se constituindo pela escavação insistente no reservatório dos “guardados da memória”, que são as lembranças. A PED I transita pelo eixo temático “Educação, Tempos e Espaços”, com o objetivo de produção do conhecimento compartilhado entre as demais disciplinas, mas também mexendo com a memória: tempos e espaços. Nas considerações relevantes e pertinentes dos resultados da pesquisa, há um adentrar-se na problematização que segue da PED I. A citação que se apresenta está na Resolução do Curso de Pedagogia e enfoca o eixo temático de interesse da PED I em investigação:

Este eixo refere-se aos conhecimentos básicos do pensamento educacional nos campos da Psicologia da Educação, da História da Educação, da Sociologia da Educação, da Filosofia da Educação e suas articulações com as práticas educativas. Nesse eixo articulador pretendemos situar o aluno frente ao objetivo de sua formação profissional (CCP – Coordenação do Curso de Pedagogia – CE/UFSM –Resolução CNE/CP 02/2002).

## 2.1 Construindo possibilidades inovadoras de compartilhamento/interdisciplinar no contexto universitário: PED I

### Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis ... ora!

Não é motivo para não querê-las ...

Que tristes os caminhos, se não forá

A presença distante das estrelas!

(Mário Quintana - Poesias Completas)

A PED é a nova disciplina do Curso de Pedagogia do CE/UFSM que, dentro de uma metodologia de compartilhamento, assume o papel de eixo temático articulador entre as demais disciplinas do Curso. Em cada semestre é apresentado um tema específico, que tem por objetivo a flexibilidade e a complementação da formação acadêmica, bem como aprofundar e/ou diversificar os conhecimentos relativos a essa formação. Este é o *locus* de minha pesquisa.

Fundamentando-se no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia (CE/UFSM, 2002), no que diz respeito à nova matriz curricular, embasada nas resoluções de 2001, que perpassa pelas linhas onduladas da formação inicial e pelo exercício do professor formador na sua docência, é corrente dizer que:

[...] redimensionando aspectos da formação inicial de professores e também reestruturando práticas pedagógicas inerentes aos professores-formadores atuantes no Curso. Estes professores, através de projetos de ação conjunta, articularão a prática educativa do semestre e do Curso. Essa modalidade de trabalho visa romper a superposição de conteúdos e propõe uma articulação interdisciplinar para a realização das atividades práticas previstas, transversalizando toda a proposta formadora, do primeiro ao oitavo semestres.

A articulação dentro dos moldes da interdisciplinaridade chama o professor formador ao exercício da pesquisa para além de sua prática, pois ele precisa saber o que vai falar para o grupo, que possa acrescentar, que possa somar no grupo. Dessa forma, vai-se permitindo criar certo amadurecimento da sua disciplina, estendendo ao processo o conhecimento dos conteúdos das outras disciplinas em movimento.

Talvez esse seja um dispositivo para que ocorram as mudanças necessárias na docência: em primeiro lugar mudar a “cabeça” do professor. O complexo só acontece se

o professor estiver disposto às mudanças, acentuando novas competências, nova inteligência, subjetividade/ intersubjetividade – são palavras expressas pela professora doutora Délcia Enricone no II Simpósio de Educação Superior e Desenvolvimento Profissional da UFRGS, realizado em 29 de junho deste ano.

Diante da exposição da pesquisadora referendada, é corrente apontar que o professor formador, diante de uma metodologia interdisciplinar, precise ter uma compreensão crítica da totalidade social, numa perspectiva dialógica e integradora com o grupo. Para isso a sua ação é fundamental, partindo do individual para o coletivo. Dentro dessa visão conjunta, a dialogicidade acontece através da conversa com outros conhecimentos, com o próprio mundo. Essa leitura do mundo pode acontecer num processo utópico, libertador.

A pesquisadora continua sua fala configurando a problematização de que o interdisciplinar acontece em torno do cotidiano, para além das limitações da disciplina. Esse cotidiano está nos multimeios, onde o professor formador deva percorrer na ousada busca de algo a mais, ir ao complexo, rever aberturas para as múltiplas dimensões da construção do saber entre eles e com seus alunos.

Num olhar curioso cruzado aos depoimentos dos sujeitos/atores dessa pesquisa, remetidos a essa articulação interdisciplinar dos conteúdos e ao compartilhamento dos saberes docentes, tento perceber como a PED I investigada é compreendida pelos professores formadores. Os que seguem são recortes que se anunciam antecipados à apresentação desses sujeitos/atores, mas que estão em consonância com o PPP do Curso de Pedagogia referendado:

A PED tem o significado de tentar fazer uma certa síntese, ou seja, a chamada interdisciplinaridade. [...] A interdisciplinaridade deve acontecer de uma forma natural. É uma construção tão bonita, tão natural, entra até sentimentos, uma relação bem humana [...] se dá no processo de relações, de experiência, pelo processo de vivências das disciplinas (SUJEITO/ATOR V).

A PED é um momento onde nós estamos articulando questões que devam retornar depois para cada disciplina. [...] Entendo eu que trabalhar interdisciplinarmente [...] o mais importante é poder sentar com meus colegas, meus colegas de PED, que dão aula no mesmo semestre e discutir, construir uma disciplina, que não tem um conteúdo programático pronto [...] que essa disciplina nós estamos construindo (SUJEITO/ATOR IV).

A PED é articular todas as disciplinas de um determinado semestre, devendo se situar numa interdisciplinaridade. [...] que você deva expor o seu conhecimento disciplinar e compartilhar esse conhecimento com seus colegas, tentando realmente relacionar o que existe de comum na sua disciplina com as outras disciplinas e construir um conjunto de saber interdisciplinar (SUJEITO/ATOR III).

Os eixos articuladores das PEDs objetivam organizar a temática proposta através de ementas, dinamizando as áreas do conhecimento com as práticas formativas. Nesse sentido, os professores do semestre devem construir e possibilitar a concretização de projetos coletivos, encaminhando as práticas formativas comuns a serem desenvolvidas por todos. Assim, o eixo temático deve ser observado no planejamento das atividades, e é de responsabilidade de todos os formadores envolvidos. Dessa forma, são compreendidas a necessidade e a importância de realizar reuniões de planejamento conjunto, discutir práticas formativas, que permitam inserir todas as disciplinas nas atividades do projeto.

Compreendo, através das falas dos sujeitos/atores, que é desse planejamento inicial coletivo que se desencadeiam todas as atividades do semestre, e dessas atividades é que se constrói a PED. Essa construção deve envolver de tal forma também os discentes, ou seja, é necessário ouvir o desejo dos alunos ao “que/fazer” nessas atividades que melhor espelhe a produção do conhecimento. Acompanho esse movimento, essa dinâmica pelo meu Diário de Campo. Explica o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (CE/UFSM, 2002):

Um trabalho desenvolvido compartilhadamente pelos docentes e discentes de um Curso, mediadores reflexivos, sustenta propostas de formação mais condizentes com as necessidades acadêmicas e, ao mesmo tempo, desencadeia práticas investigativas na escola. Consideramos, assim, o ir e vir entre os saberes da universidade e os saberes da Escola, e a reflexão sobre eles, com focos importantes do trabalho a ser desenvolvido na formação inicial.

O planejamento das PEDs acontece quinzenalmente, através de reuniões organizacionais, seminários de discussões temáticos, encontros para decisão de materiais pedagógicos condizentes com as necessidades acadêmicas a serem utilizados nas referidas aulas, e na capacidade interpessoal de relações. Estes seminários, pela sua organização e participação, encaminham-se à formação continuada para os professores formadores inseridos no processo. Através da observação, compreendo ser este um espaço de discussão em busca de reflexões para problemas, enfrentamentos, desafios do contexto da profissionalização. Ao analisar o PPP do Curso, no qual estão inseridas as PEDs, percebo-me mexendo com uma articulação envolvendo as áreas do conhecimento: prevê uma inserção efetiva do futuro professor no cotidiano escolar.

Um aponte plausível para a ênfase ao contato articulador entre a academia e a escola pode acontecer através das PEDs. Essa articulação pode levar o estudante a integrar-se com as redes de ensino: pública e privada. A matriz curricular configura-se a partir da compreensão de que o futuro profissional da docência possa formar sua identidade concretizada/assegurada no cotidiano docente. Para que essa identidade docente se construa nesses moldes, segundo a proposta do PPP do referido Curso, em consonância com Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2002, p. 34), é necessário que:

[...] o profissional em formação deverá experientiar, ao longo de sua formação, vivências que integrem as disciplinas de cada semestre. É necessário, então, promover atividades constantes de aprendizagem colaborativa e de interação, de comunicação entre os professores em formação, e deles com os formandos, uma vez que tais aprendizagens necessitam de práticas sistemáticas para se efetivarem.

Dentro do quadro da formação acadêmica é necessário visualizar que o formador de formadores, ou seja, o professor universitário esteja consciente de seu mérito em estar sempre em formação continuada, acompanhando as redes públicas e privadas de ensino em seu cotidiano escolar, num campo aprendente. Esse entrelaçamento pode estar se consolidando também nas oito disciplinas articuladoras - uma em cada semestre – que são as PEDs.

O entrelaçamento das PEDs é docente e discente, interligando-se às redes escolares através de atividades práticas. Essa é a intenção de sua gênese de acordo com o PPP do Curso. Embasado nesse dispositivo é que a aceitação foi quase que unânime, por parte dos professores formadores desse Curso, segundo o recorte do sujeito/ator V, que compactua com as resoluções da nova matriz curricular, dizendo que “a PED é atividade prática educacional, nesse sentido, ela foi praticamente aceita por todos os elementos do grupo [...] as atividades seriam nas escolas [...] se assinaria tipo um convênio com as escolas”. Através desse acordo, os alunos realizariam as atividades práticas nas escolas.

A PED culmina com o TCC – Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – que pode ser realizado através da pesquisa. É dentro desse contexto que construo minha pesquisa: olhar para a história de vida desses profissionais “formadores de formadores”, na possibilidade de entender o imaginário instituído, suas realizações, seus desejos e representações docentes, na tentativa da produção coletiva do conhecimento.

O foco do ensino de pesquisa na formação docente é o próprio processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares no âmbito das Diretrizes Curriculares, BRASIL/CNE (2002). Pesquisar é estudar, é especializar-se, é mexer com o já instituído, é ressignificar, é descobrir, é instituir, é significar. Nessa pesquisa, tudo isso acontece comigo. A pesquisa constitui um instrumento relevante de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação do professor, o qual se torna importante para analisar o contexto onde se instalaram as situações, os enfrentamentos cotidianos.

O eixo articulador “Educação, Tempos e Espaços”, onde faço a pesquisa, está composto por objetivos que se referem aos conhecimentos básicos do pensamento formador nos campos da Psicologia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Educação Especial, Bases da Pesquisa e suas articulações com as práticas docentes. Nesse eixo articulador, o professor pode situar seus conteúdos nos tempos e espaços da formação profissional, interligando-se aos outros conteúdos.

O local focalizado da minha pesquisa está expresso: a PED I. Anuncio agora a razão da escolha da comunidade convidada e provedora de argumentação para as questões problematizadoras da pesquisa, que são os sujeitos/atores; a metodologia usada; os instrumentos necessários para a realização das entrevistas; as falas desses sujeitos/atores, entremeada de sentimentos, emoções, experiências, conhecimentos, saberes; a fundamentação teórica que se embasa esta investigação. Assim, posso registrar os recortes significativos nessa coleta de dados.

## **2.2 Comunidade producente da argumentação: metodologia investigativa, apresentação e escolha profissional**

[...] esse aspecto de “ser professor” foi acontecendo de uma maneira lenta, através da formação continuada (SUJEITO/ATOR I).

[...] eu acho que tem uma grande influência da minha avó na minha docência. Ela foi uma grande alfabetizadora (SUJEITO/ATOR II).

Encaminho a pesquisa na posição de abertura para um espaço reflexivo, através de suas histórias de vida, aos professores formadores do Curso citado, os quais são chamados, carinhosamente, nesta construção de resultados, de Sujeitos/Atores. Dirijo-me a eles com a sabedoria de vê-los como “comunidade producente da argumentação” aos percorrentes da investigação. São convidados para além de apontar deficiência na formação e profissionalização, para que possam se olhar como professores pesquisadores de suas próprias práticas, indo além da “terra firme” no processo da inovação universitária.

Mexer com o imaginário instituído, com a solidez desses profissionais é possibilidá-los a perceber o equilíbrio entre o institucionalizado e ao que precisa ser instituinte pela demanda social. Pisar no “arenoso”, no novo, talvez seja a virtude das descobertas, é reflexão. Chamo-os de comunidade producente de argumentação também para homenagear a nomenclatura privilegiada por Marques (2002) ao dirigir o pensamento àqueles que são “miolo” das investigações junto ao pesquisador. Sujeitos/atores para Tardif (2002) são sujeitos do conhecimento e atores de suas descobertas. Desde já, abraço-os com a força incandescente do agradecimento.

“Viver um momento de professor reflexivo ao longo de suas palavras” (BRANDÃO, 2003, p. 17), é viver um momento de autoformação, é investigar-se a si mesmo, é inovar. Através deste dispositivo, o autor afirma que há uma significação interessante em questionar-se quanto às ações formativas de/e/por cada docente. Essa significação acontece em cada entrevista realizada. Ao término de cada entrevista, percebo-me um pouco mais docente. Sinto-me por demais respeitada pessoal e profissionalmente pelos sujeitos/atores, sinto-me pesquisadora que aprende, pelo olhar pedagógico, de um novo nível de ensino: o ensino superior:

Há mais preocupação de pensar a dimensão social da pesquisa enquanto um dos instrumentos de criação solidária do conhecimento e de possíveis ações de teor político pedagógico, do que a intenção de propor teorias pós-modernas e métodos inovadores e confiáveis de pesquisa científica. Quando isso acontece, entre uma página e outra, é porque antes a questão refletida foi vivida em um momento de diálogo entre pessoas que descobriram a pesquisa sobre educação como uma dimensão e um dilema da própria experiência de ser educador (BRANDÃO, 2003, p. 11-12).

Em se tratando da pesquisa no ensino superior - PED I – entendo a criação solidária do conhecimento acontecendo, como esse conhecimento solidário é celebrado em ato político pedagógico. Segundo Brandão, para que seja ato pedagógico é

necessário antes ter vivido e refletido, em interlocução, essa experiência entre pessoas ligadas ao processo. O interessante é que as atividades que se desenvolvem na PED I expressem uma ampla relação com os anseios da sociedade, revisando certas posições e estar se autoformando em confluência com o novo. Percebo, pelo Diário de Campo, essa autoformação estar acontecendo nos encontros da PED I.

Através do Diário de Campo, do movimento nos encontros de planejamento na PED I, posso anunciar que a preocupação com os anseios vindos da sociedade está presente entre os professores responsáveis pela construção dessa inovação universitária. Percebo isso pelo contar de suas histórias de vida.

A História de Vida como teoria metodológica se apresenta como um aporte significativo para o trabalho de investigação com professores, visto que, a possibilidade de narrar suas histórias como estudantes, de refletir através de processos de formação continuada os modelos de professores que produzem marcas, constituem-se materiais de formação e autoformação sobre os saberes construídos sobre a docência, construídos pelo trabalho da memória (OLIVEIRA, 2003, p. 50).

O processo investigativo matrixia-se nas dificuldades da minha docência, talvez de alguns ganhos também. Essas dificuldades, quando constatadas, amenizam-se através da ação conjunta, do exercício mútuo no processo formativo. O planejamento e a realização das atividades no coletivo é questão problematizadora e aprendente. As pesquisadoras Isaia e Bolzan (2004, p. 123), dizem que “a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo reflexivo docente”.

Participar de um espaço para construção coletivo do conhecimento, compartilhando experiências, dúvidas, sabores e saberes é um ganho na formação docente, podendo evitar, assim, a “solidão pedagógica”, promovida pelo sistema departamental instalado nas Instituições do Ensino Superior - IESs. Esse desenrolar prático/coletivo profissional fundamenta-se no reconhecimento da complexidade nos campos da aprendizagem. Exercer a docência também é formação.

Com um olhar afetuoso, anuncio os convidados especiais que fazem parte dessa comunidade argumentativa. Os sujeitos/atores, assim nomeados, são cinco professores do ensino superior, de diferentes áreas do conhecimento, que exercem sua ação/profissão para além da área específica e de apontar deficiências na formação e na profissionalização, desafiam-se para uma possível interdisciplinaridade. Nessa

modalidade é que eles fazem a diferença: tentam articular suas disciplinas através do eixo temático “Educação, Tempos e Espaços”, pensando um processo de inovação universitária compartilhada. Estes desenvolvem modalidades inovadoras centradas na articulação teoria/prática, incluindo dispositivos metodológicos de ensino/aprendizagem com reflexão sobre a ação: pensamento analítico de Schön (2000).

Os diferentes campos do saber, conectados e articulados pelos professores formadores PED I tecem pelas disciplinas de Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Educação Especial e Bases da Pesquisa. Das seis áreas compartilhadas pelos cinco sujeitos/atores a Sociologia da Educação não é do bloco dos professores que concedem argumentação, por entrevistas, em razão muito especial: é ministrada pela minha orientadora. O olhar sociológico com certeza conquista o privilégio dessa construção nos pormenores da orientação. A profissional de História da Educação não faz parte da composição das entrevistas por razão outra. Porém, para os festejos da compensação, há duas formadoras que exercem docência na Psicologia da Educação. E, cada uma delas, com um olhar ímpar, singular rumo à disciplina.

Para situar os professores(as) formadores(as) no contexto da pesquisa, no tocante aos recortes das falas, apresento-os como Sujeito/Autor I, Sujeito/Autor II, Sujeito/Autor III, Sujeito/Autor IV e Sujeito/Autor V – embora seja uma profissional apresentada, mantendo a expressão “sujeito/ator” no masculino. Essa escolha de assim os nomear é em relevância ao pedido de dois deles para que os seus nomes fossem preservados no corpo da dissertação. Para que prevaleça a igualdade, prevalece a ordem de sorteio de seus nomes na seqüência da retirada dos bilhetes personificados de cada professor formador, que faz parte dos convidados a contextualizar na investigação. Apresento-os no que diz respeito ao pessoal e pão profissional de cada um.

A professora formadora, sujeito/ator I, é uma jovem profissional e uma profissional jovem, que exerce a docência no ensino superior, como professora Substituta no Curso de Pedagogia, na UFSM, há um ano e cinco meses, na disciplina de Educação Especial – Habilitação Deficientes da Audiocomunicação, que corresponde a sua formação inicial. Sua Especialização é em Educação Especial, faz Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana – UFSM. Sente uma inquietação no que diz respeito ao Doutorado: pretende enfrentá-lo logo mais. Anuncio que esses dados são precisos pela data da primeira entrevista, realizada em 21 de setembro de 2005.

E a minha formação inicial em Educação Especial surgiu por uma visão minha referente ao curso, que seria ajudar as pessoas. Essa visão inicial é muito paternalista. Hoje a gente tem a visão desse curso relacionada em trabalhar com um sujeito diferente, que é o portador de necessidades especiais.

Se a gente for fazer essa análise do porquê da Educação Especial [...] só fui me questionar realmente quando tive a oportunidade de participar de projetos de pesquisa – atribuo muito valor aos graduandos ou pós-graduando que trabalham em projetos de pesquisas - quando eu já estava na minha Especialização (SUJEITO/ATOR I).

Com essa professora formadora acontece uma só entrevista: o primeiro bloco de perguntas. Nesse bloco é conversado sobre dados pessoais e profissionais do profissional da educação – a partir do mês de janeiro, ela está trabalhando em outra Instituição de Ensino. Esta me surpreende com o desejo de expressar seu entusiasmo pela docência, pela busca da formação continuada, pela vontade de ver exercida, na prática, a teoria estudada e, agora, sendo incorporação na sua vida. Atribui tamanho valor aos grupos de pesquisa em que participa e diz da necessidade do estudante ir para além da formação acadêmica, na preparação do exercício de sua docência. A formadora aponta para a importância de outros cursos de formação, paralelo à formação acadêmica, para a produção do conhecimento.

As falas representadas pelo recorte que segue, apresentam as idéias dessa professora formadora, porém a emoção e o êxtase que demonstra com a vida docente ficam nas entrelinhas, no espaço em branco do texto, como se vê nos versos de Mário Quintana.

[...] participei sempre de projetos de pesquisa e extensão, os quais muito importantes para a minha formação: participar de pesquisas, de grupos de estudos e projetos que eu e meus colegas montávamos [...] proporcionava vivências intensas na universidade [...] E todas as experiências que eu pude ter, em relação à comunidade surda, me ajudaram muito no estágio: algo fora da Instituição. [...] para isso devemos procurar esses outros lugares.

Essa busca de exercer a docência objetiva colocar em prática tudo o que eu já estava estudando, que eu estava refletindo, que eu estava pesquisando: eu precisava entrar na profissão de professora. Eu precisava colocar em prática o que eu tanto falava, o que tanto estudava, as teorias adquiridas, como seria frente à questão dos alunos, como é trabalhar diretamente com eles? [...] Esse mais que eu tanto falo é exatamente vivenciar a ação docente (SUJEITO/ATOR I).

Ao lançar o convite a fazer parte da comunidade producente da argumentação, a professora formadora, sujeito/ator I, deixa transpassar alegria, interesse e relevância; tenta dizer que ela tem tão pouca experiência de docente e talvez... Prefere realizá-la no espaço do GEPEIS. Demonstra-se disponível e ansiosa para que logo se faça a primeira

entrevista. Em conseqüência ao atraso de minha qualificação, demoro buscá-la para os próximos blocos e, nesse momento, já não está mais morando em Santa Maria. Razão esta de termos conversado apenas sobre o bloco que perpassa pelos elementos pessoais e profissionais do professor formador.

A professora formadora, sujeito/ator II, apresenta uma carreira profissional brilhante, complexa, assegurada pelo saber da experiência. Esses saberes são construídos não somente pelo viés da docência no ensino superior, mas também por outras situações/funções dentro da UFSM: como aluna, como servidora de nível superior e como docente - hoje, exerce sua docência na disciplina de Psicologia da Educação. Esta formadora me surpreende, desde o início de minha observação na PED I, ao dizer que gostaria de fazer parte da pesquisa como colaboradora. Justifica sua atitude de querer estar na participação com a grandeza de afirmar que é uma otimista em relação à metodologia inovadora universitária no Curso de Pedagogia, que é a PED. E seria este um momento de poder falar sobre esta construção.

O tempo de docência que é exercido pela professora formadora supracitada é de quinze anos, até a data da primeira entrevista – 22 de setembro de 2005. Sua licenciatura é em Pedagogia pela UFSM: Séries Iniciais; Mestrado em Educação, também pela UFSM; Doutorado em Educação, pela UFRGS. Exerce docência em Educação Infantil; em Pré-Escola; em Anos Iniciais pela rede estadual; em nível superior, na UFSM e UFPEL. Atualmente, exerce docência na UFSM em Psicologia da Educação. Possui saberes da experiência embasados na prática docente por diversos níveis de ensino. É uma professora formadora apaixonada pela docência, está sempre se sentindo desafiada, “topa” a luta pelas tentativas de inovações, é otimista. Aprendo muito com ela. Alguns recortes de suas falas para retomar as afirmações:

[...] quando entrei no Curso de Pedagogia é que me encontrei. Não poderia eu ter sido outra coisa senão docente.[...] eu costumo brincar, dizendo que já passei pelos três segmentos: fui aluna, funcionária (servidora técnica) e docente e estou sendo docente na UFSM. Então, entendo como é que as coisas funcionam.[...] assumi um contrato no Estado, aí sim eu fui trabalhar de fato na minha formação: com a 3<sup>a</sup> série dos Anos Iniciais.

[...] Sempre trabalhei e estudei [...] Acabei o meu Mestrado [...] e já me inscrevi para um concurso na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL [...] Aí começa uma etapa muito rica na minha vida. [...] uma outra etapa, que foi o meu Doutorado na UFRGS, numa linha que se chama “Processo Participação e Inclusão na Educação Especial”.

A docência para mim é uma coisa alegre, que até hoje poucos dissabores eu senti [...] Porque essa coisa de contato com alunos, essa compensação que traz esse contato, a inter-relação com as pessoas [...] para mim é uma coisa importante (SUJEITO/ATOR II).

No dia e hora marcados para as entrevistas, esta professora formadora está no aguardo, em sua sala departamental, com ambiente adequado para tal. Sei que altera sua agenda para poder me atender e fala com prazer sobre seu trabalho no ensino superior e, em especial, sobre a PED I. Percebo nela sempre um olhar de alegria em poder contribuir com a investigação. Percebo também, em contraponto, um olhar preocupado com os pormenores da educação que “entravam” o desenvolvimento construtivo dos processos desejados e necessários no ensino superior, pelo descomprometimento dos pares desconhecedores da força coletiva na docência. Vejo esta profissional contaminada pelo “vírus da excelência” docente.

O professor formador, sujeito/ator III, é docente há trinta e seis anos. Desde os primeiros encontros realizados no planejamento da PED I, no momento do Diário de Campo, percebo o aceite pelo trabalho coletivo, pela interlocução entre colegas, pela necessidade do compartilhamento – transparece um tanto demarcado pela “solidão pedagógica”. Aceita prontamente o convite na contextualização da pesquisa para além das “queixas”, segundo Alicia Fernandes (1994). Prefere fazer uma só entrevista para os três blocos de perguntas. Responde-as sob pausa e reflexividade. As explicações sobre as intenções do trabalho investigativo no momento das entrevistas são desnecessárias, pois é uma investigação que se constrói lentamente, tudo no seu encaixe, desde as coletas de dados no Diário de Campo.

Retomando a apresentação deste professor formador, continuo na questão em que ele inicia sua carreira docente em Betuzza, como professor de História da Pintura, na Universidade Nacional Peruana Frederico Villareal. Sua formação acadêmica permeia pela licenciatura em História pela mesma Universidade; Especialização em Currículo pela UFSM; Mestrado em Currículo também pela UFSM; Doutorado em Planejamento e Economia da Educação pela University Pihs Burg – EUA. Atualmente exerce a docência no Curso de Pedagogia da UFSM em Planejamento e Pesquisa Educacional. A entrevista com o sujeito/ator III realiza-se em treze de março de 2006 na sala do GEPEIS. Ele prefere este ambiente por entender que é um espaço que exala inspiração para os depoimentos.

É tamanha a relevância e a pertinência no que diz respeito aos saberes acadêmicos e dos saberes construídos pela experiência no decorrer da trajetória de vida desse professor formador. Cito um fenômeno relacionado aos encontros do planejamento da PED I, referendado ao construto coletivo desse sujeito/ator: o bolo de aniversário.

Esse recorte está no corpo desta pesquisa – aguarde. Esse professor formador divide sua história docente em três momentos:

[...] A primeira etapa foi quando iniciei minha carreira em Betuzza, como professor da História da Pintura, referindo-me à Universidade peruana Villareal. [...] A segunda foi quando tive de conjugar a minha vida, depois de Graduado, nos EUA, e lecionar algumas disciplinas em universidades que me convidavam como professor visitante [...] a terceira etapa foi quando cheguei ao Brasil e me tornei professor de Planejamento Educacional no Curso de Pós-graduação em Educação para o Mestrado [...] quando existia ainda uma espécie de área de concentração com eixos temáticos (SUJEITO/ATOR III).

Quanto sua trajetória de vida na docência, o sujeito/ator III diz que “A trajetória percorrida [...] encontra momentos difíceis, encontra situações felizes, encontra decepções; também encontra no trajeto, como eu diria, fácil de ‘empolgamento’ e amor pelas coisas que está fazendo”. Seguindo com a idéia de como se vê na docência, revisitando sua trajetória pela entrevista, ele, em tom reflexivo, coloca que “Às vezes me sinto feliz, às vezes me sinto decepcionado, às vezes eu me sinto que devo cumprir a minha função de docente honestamente”, continua no ideário de que não abre mão do compromisso com o aluno, que se sente bem sendo professor formador.

A emoção, a necessidade de dizer e o “empolgamento” que percebo vindos da comunidade producente de argumentação, no momento das entrevistas, também eu sinto agora ao apresentar os resultados dessa investigação, ou seja, dessa pesquisa de campo. Em muitos dos depoimentos eu me encontro. As dificuldades que são anunciadas para o exercício desta profissão, são as que, talvez, fazem parte de minha vida docente. Mas há um crescente nisso tudo: conheço de perto a docência universitária. Para mim, isso em si, já é motivo de festejos. Mas tem mais.

A professora formadora, sujeito/ator IV, assume como docente no ensino superior posterior a uma construção belíssima de saberes experenciais. O cotidiano e suas diversidades educacionais vão construindo conhecimento e transformando-os em saberes na trajetória docente dessa formadora. É orgânica, ordenada, certeira nas suas falas, dificilmente discorre para além do tema do bloco de pesquisa que está em vigor no momento. “Para mim as coisas acontecem num processo bem amadurecido, devagar, lentamente, aos poucos”. Constrói a trajetória pela prática docente e pela formação continuada, em diferentes níveis de ensino, por diferentes setores do processo educativo e, na concomitância, se especializa. Essa idéia se corporifica ao texto com a citação: “Eu andei em todos os níveis, tive uma experiência bem grande, são quatorze anos que a

gente enriqueceu muito, muito como docente". Daí comenta suas andanças pelo processo de ensino/aprendizagem.

A professora formadora supracitada faz sua licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco de Santa Rosa. Sua Especialização percorre pelos caminhos da Psicopedagogia na Faculdade Imaculada Conceição. O Mestrado em Educação pela UFSM e o Doutorado em Educação pela UNISINOS. Exerce docência há vinte e oito anos e, atualmente, é professora da disciplina de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UFSM. Ela fala: "início a minha vida como aluna na Congregação Franciscana. Nessa escola, trabalho durante oito anos como professora e, depois, mudando de cidade continuo na mesma Congregação na escola daqui com o Ensino Médio" – daqui é em Santa Maria - até a entrada na universidade como professora nesse *locus* de ensino superior. Segundo ela, o professor deve se "desarmar" da posição, da postura que carrega, deixar-se ser, permitindo fluir, levando-se a refletir sobre a sua docência.

O professor formador, sujeito/ator V, é docente há trinta anos, até 21 de setembro de 2005, quando realizada a primeira entrevista. Inicia sua carreira como professor da rede estadual de ensino, nas disciplinas de Música, Moral e Cívica – esta disciplina, em época de ditadura militar, é para "encurralar" o professor para o silêncio, para as entrelinhas das explicações, para o indizível, pois não pode haver manifestações contrárias à ordenação do poder - e Filosofia. A formação inicial desse formador é em Filosofia e em Música; a Especialização, em Pesquisa Educacional; o Mestrado, em Educação pela UNISINOS. Atualmente, é professor de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia na UFSM.

Este sujeito/ator prefere realizar as entrevistas na sala do GEPEIS – espaço calmo, que gera tranqüilidade e fluidez das idéias. Conta sua história de vida entusiasmadamente. Modifica a tonalidade da voz ao lembrar certos estranhamentos que ocorreram e que fazem história na sua vida docente. Emociona-se. Pára de falar por instantes, há reflexividade e logo continua com vigor seu depoimento. Nesse espaço em branco, talvez, o revisitado memorialístico aconteça com maior [re]significação. Interrogatórios, problematizações da docência surgem. É plausível citar novamente que "a gente constrói representações a respeito de uma pessoa, mas não se sabe os sentimentos que ali estão [...] por que dificuldades e alegrias ela passou". São palavras do sujeito/ator IV.

Vivências estas do formador convergem com algumas vivências docentes e de formação que são também minhas, por exemplo, passar pelo exame de admissão, viver períodos de greve no magistério, conviver com o silenciamento do período de ditadura militar – meu pai é preso por insistir na autorização para o funcionamento do Ginásio, que é equivalente às séries finais do Fundamental – perseguições políticas de poder. Os recortes a seguir tentam passar para o leitor essas emoções, talvez, as palavras escritas não emanam do poder necessário para dizer:

Hoje em dia sou uma pessoa muito entusiasmada para lecionar. Na época em que iniciei, em 1975, também era entusiasmante. Uma coisa eu digo sempre: a vida do magistério me cativa, é de muito entusiasmo.

[...] foi a primeira experiência de que tive de me submeter, em minha vida, de alguém interpelar a minha vida. E eu, na época, fui muito forte, não me acovardei diante do poder [...] não na questão didática e na questão pedagógica, mas no entorno, que é a questão política [...] Euuento um pouco da história porque o magistério tem que ser feito por pessoas que não são afobadas diante de possíveis ameaças [...] com pessoas da guarda, porque senão tu não vai trabalhar com convicção, senão não tem sentido [...] você forma pessoas. O magistério tem que ser feito com liberdade [...] em toda a minha docência me sinto muito bem, bem; mesmo quando há abaixo-assinado contra mim. [...] A Educação é muito fantástica, linda (SUJEITO/ATOR V).

Os relatos afetuosos desses sujeitos/atores foram gravados e, posteriormente, transcritos, na íntegra, com autorização para que estes possam ser contextualizados neste estudo. A transcrição, antes de passar pelo processo de encadernação, foi possibilitada chegar às mãos de cada sujeito/ator para a leitura necessária de [re]organização. Três deles entenderam desnecessária essa revisão. Em se tratando da valoridade dessas entrevistas no que diz respeito à construção do conhecimento, afirmo que cada tarde selecionada para estas é uma tarde significativa de estudos sobre formação docente; cada momento demarcado para transcrição é mais um momento de reflexibilidade, de produção de conhecimento nas linhas e nas entrelinhas escritas; e, agora, na análise dos dados coletados, a situação aprendente encontra território mais complexo na soma de argumentação presenteada pelos sujeitos/atores: pesquisa é também formação.

As entrevistas, ao fazê-las, é decisão em comum acordo com os entrevistados. O pesquisador deve acercar-se da situação do entrevistado, colocando-se no lugar deste para entendê-lo na sua complexidade. Situar-se com clareza de suas inquietações, do que quer saber do entrevistado, sistematizando os dados levantados e, a partir de então, buscar a articulação na sabedoria docente dos convidados escolhidos para a busca de sua fonte de argumentação. Isso acontece com o processo das entrevistas dessa pesquisa.

Aproveito o período de greve no magistério estadual, do qual exerço docência, para estar por inteiro à disposição dos sujeitos/atores. Acredito que esses encontros estão para além de um processo de pesquisa, estendem-se entre sujeitos/atores e pesquisadora laços afetivos, de amizade. Quanto à realização das entrevistas, Alberti (2004, p. 83) orienta:

O roteiro geral de entrevistas deve ser elaborado com base no projeto e na pesquisa exaustiva sobre o tema. Sua função é dupla: promove a síntese das questões levantadas durante a pesquisa em fontes primárias e secundárias e constitui instrumento fundamental para orientar as atividades subsequentes, especialmente a elaboração dos roteiros individuais [...] trata-se de um esforço de sistematizar os dados levantados até então e de articulá-los com as questões que impulsionam a pesquisa.

Ao perceber estar em conexão ao Laboratório de Imagens<sup>4</sup> no GEPEIS – *locus* de informações/formação no qual essa pesquisa pretende dar também sua parcela de contribuição - é necessário mexer com essas informações/formações, sistematizá-las para dar seqüência à pesquisa. Ir talvez para outras fontes, outras construções. Bem como devemos mexer com as fontes vindas dos sujeitos/atores. Para tanto, o trabalho da minha pesquisa remete-se a um percorrente que aponta para quatro momentos subsequentes na apresentação dos resultados coletados, encaixando-se um ao outro, para se chegar a resultados flexíveis, abertos, em movimento.

No primeiro momento, construo o Diário de Campo pela observação feita aos percorrentes da PED I, primeiro semestre de 2005, no qual se promove uma interlocução entre o desejo da pesquisa e o trabalho interdisciplinar dos professores formadores. Esse processo acontece através da disciplina articuladora, pelo eixo temático “Educação, Tempos e Espaços” na PED I. Nesse período, estabeleço relações interpessoais no processo de construção e considero momento importante para conhecer um pouco sobre a vida docente dos sujeitos/atores, através da minha assídua participação nos encontros realizados com os formadores durante o planejamento da disciplina articuladora, também nos encontros realizados com os alunos.

No segundo momento, é feito o convite à comunidade producente da argumentação para além de apontar dificuldades num trabalho inovador, podendo ser este um espaço que possibilite pensar a inovação universitária numa experiência interdisciplinar. Esse contato é feito através de um ofício/convite, entregue pessoalmente

---

<sup>4</sup> Projeto de Pesquisa Interinstitucional que se intitula “Laboratório de Imagens: Significações da docência na Formação de Professores”. Produção do Grupo do GEPEIS com as narrativas orais, escritas e as fotografias produzidas/utilizadas nas pesquisas da rede. Pretendo, com essa pesquisa, contribuir para o Laboratório na Linha de Formação, Desenvolvimento e Saberes Docentes.

a cada um dos sujeitos/atores, onde ouço o “sim” em unanimidade: um aceite em gratificação. Ao fazer a entrega desse escrito, marca-se a data para a realização do primeiro bloco de perguntas do roteiro das entrevistas. Em muitos momentos, pude colher a satisfação do contributo em seus depoimentos à pesquisa.

No terceiro momento são realizadas as entrevistas. A cada uma delas, um somatório na colheita de saberes da experiência, na construção do conhecimento, na fundamentação teórica, no engenho da formação continuada, nos entrelaces da amizade. As entrevistas percorrem pela formação pessoal e profissional no primeiro bloco; professor formador como aprendente no segundo bloco; e eixo temático “Educação, Tempos e Espaços” no terceiro bloco. Ao realizá-las, um dos sujeitos/atores prefere só um momento para os três blocos de perguntas; com outros, acontecem dois encontros; com uma das entrevistadas, é conversado somente sobre o primeiro bloco. Respeita-se a decisão de cada um dentro de suas escolhas.

O quarto momento é a transcrição das entrevistas num tom acalentado pela significação entre as palavras dizíveis e as indizíveis, entre o som da voz e o silenciamento, entre as expressões ditas na “boniteza” da apropriação e aquelas espichadas para a reflexividade, entre os gestos faceiros e risonhos e aqueles que exprimem o “não/feito” ou o “poderia/ter/sido/assim” sobre/durante a docência. Este momento é acompanhado da aprovação das transcrições dos depoimentos pelos sujeitos/atores, e da assinatura da Carta de Cessão, a qual é concedente de direito de uso das informações nessa pesquisa. O uso desse direito é o processo que ora faço jus.

Compreendo o momento das entrevistas um momento em que os sujeitos/atores, desejosos de revisitar sua docência, de cuidar-se de si num tom reflexivo, de aproveitar a abertura dessa participação para pesquisarem-se como formadores de formadores, questionem suas práticas, elevando o momento para formação continuada. O professor deve ser reflexivo e avançar na prática com o diferente. A reflexão sobre a prática começa com Dewey, hoje, acentua-se em Nôvoa, Schôn, Brandão e outros. Quanto à questão da formação do professor ou da formação continuada, os sujeitos/atores manifestam-se:

Então, para mim, não me bastava só fazer a graduação, eu precisava estudar mais, eu queria ser uma professora pesquisadora. O professor deve ter esse sentimento, esse desejo, essa sede de investigar, de ir atrás, de ler, de pesquisar. Isso é formação continuada. Essas análises abriram-me caminhos para que eu continuasse estudando muito. [...] Eu sou aquela professora que não consegue ficar fechadinha entre quatro paredes, eu tenho que ir atrás

dessas coisas que estão surgindo, desses aspectos, desses assuntos, desse movimento que, ao mesmo tempo, está me fazendo ser professora, que está influenciando na vida, na sociedade e que eu estou tentando identificar e passar para os meus alunos (SUJEITO/ATOR I).

Então, a formação de professor é vista assim: uma coisa é a formação acadêmica que é interessante, mas outra coisa é você ser perspicaz, você ser observador, você aprender com a vida, com as experiências na medida que as coisas vão acontecendo, com teus alunos aqui, outros sistemas, com problemas sociais, os pais, a comunidade em si! [...] A formação de um professor é complexa, incompleta, a gente nunca está formado, nunca está formado graças a Deus. Nós temos que aproveitar todas as experiências e de preferência que as experiências sejam as boas (SUJEITO/ATOR V).

[...] existe uma formação permanente [...] nada está acabado [...] Deveria se procurar nesse interesse, nessa expectativa um estímulo para procurar novos conhecimentos. [...] O conhecimento não deve ser somente aquele instituído, não, há sempre uma coisinha a ser acrescentado e há alguma coisinha há ser retirado. Então eu diria que não existe uma formação instituída para o professor e, sim, uma formação permanente e continuada. [...] Esta formação acontece ao longo da vida do professor (SUJEITO/ATOR III).

Eu acho que aqui no nosso dia-a-dia deveria ser espaço de formação, dessa nossa produção, de reflexão, de somatório, porque saberes existem vários, diversificados e muito interessantes, para serem compartilhados. [...] o que dá vida ao saber é esse movimento de querer compartilhar, de estar disponíveis, de fazer essa troca [...] esse para mim é momento de formação (SUJEITO/ATOR II).

[...] para além dos níveis acadêmicos [...] há um momento bem significativo que é a leitura, minhas leituras em casa, livros que eu vou coletando e lendo, encontros. Há também um outro momento significativo: a trajetória de professora pesquisadora é muito importante: o estar nesse encontro, o que nós discutimos, os estudos que se faz ali, os livros que eu compro e lei a partir desse encontro [...] tudo isso é formação (SUJEITO/ATOR IV).

É notória a idéia de que o professor deva estar em formação permanente. Os sujeitos/atores trazem o conceito de que não é apenas a academia a responsável pela formação necessário do professor e do professor formador, ela acontece para além dos níveis acadêmicos. Em seu mais recente livro “Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos”, o escritor Valdo Barcelos (2006) - um dos componentes da banca que examina essa escritura - afirma que até o diálogo com a memória é formação. Nas suas palavras, é processo formativo também estar conectado com os saberes e os fazeres, com os contrários e os contraditórios, com os desejos, com os conhecimentos científicos, com a vida nas mais complexas manifestações.

Refletir sobre a docência também é formação continuada. Trabalhar com História de Vida é processo formativo, é autoformativo porque, ao pensar a trajetória, é possível pensar o que se fez e o que poderia ter sido feito, dando rumo para um construto que ligue o feito com a possibilidade de tornar real o sonho projetado em tempos e espaços docentes. Desenvolver a prática profissional é ir além do campo cognitivo, é processar a

aquisição de habilidades produtoras do conhecimento responsável pela [trans]formação social talvez. Em consonância teoria/prática, no que tange citar os analíticos enunciados pela comunidade producente da argumentação, os escritos são assim expressos:

Essa busca de exercer a docência objetiva colocar em prática tudo o que eu já estava estudando, que eu estava refletindo, que eu estava pesquisando: eu precisava entrar na profissão de professora. Eu precisava colocar em prática o que eu tanto falava, o que tanto estudava, as teorias adquiridas, como seria frente à questão dos alunos, como é trabalhar diretamente com eles. [...] foi muito difícil estudar e trabalhar, porém muito gratificante porque, como pesquisadora, eu já havia feito a minha coleta dedados [...] A prática me ajudou a dar segmento a minha pesquisa (SUJEITO/ATOR I).

Os livros, sim, são teorias, mas a maior teoria é feita pela experiência da vida. Essa é a maior teoria/prática pedagógica. [...] Apresentar um trabalho não é um trabalho prático. [...] É apenas uma questão pedagógica, mas não pode ser considerada uma atividade prática. Prática deve ser aquela, então, que você entre em contato com a realidade lá fora (SUJEITO/ATOR V).

[...] a PED é uma disciplina que suscita reflexão na nossa própria prática. [...] a PED não é uma coisa acabada, acho que a gente tem muito para andar para isso acontecer, a gente investigar a nossa própria prática é uma coisa que leva muito tempo (SUJEITO/ATOR II).

Construir a investigação para além de apontar deficiências na formação do professor formador é desafio lançado a várias mãos: além da pesquisadora que sou, aos cinco professores convidados, e, com certeza, a minha orientadora. Trabalhar a História de Vida como metodologia investigativa mexe com os saberes construídos, traz à luz ocorrentes, talvez, adormecidos que interferem nas práticas da docência. O mais valioso é ressignificar, transformar essas práticas. A PED é uma disciplina que requer reflexão sobre a prática, isso, é afirmado nas citações expressas acima.

Ser sujeito/ator da pesquisa, mobilizando a docência a várias mãos (BRANDÃO, 2002), através da reflexão, do olhar-se a si, do olhar às suas produções, passando também pelo trabalho da memória, pode ser formação continuada que qualifique. Nem só os Cursos de Graduação e Pós-Graduação qualificam o formador. Conhecer a produção científica do entrevistado, suas idéias, seus posicionamentos é favorável para compreender a História de Vida do sujeito/ator.

O conhecer a produção científica dos sujeitos/atores permite compreender melhor os relatos de sua experiência, de sua vivência, de seus sonhos e suas dificuldades. Conhecer a ação docente é um dispositivo necessário para conhecer a vida destes na elaboração do roteiro das entrevistas. São de grande valia também as relações interpessoais entre o pesquisador e os sujeitos/atores para conversas informais fora do espaço/tempo das gravações, onde se possa saber mais sobre as experiências de cada um.

Os sujeitos/atores dessa pesquisa lançam publicações referendadas à formação docente, eu leio-as sempre que posso. Faço citações desta produção no capítulo remetido às experiências docente.

Parece que Brandão (2002) também, ao apresentar seu livro “A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador”, o qual remetido à pesquisa, diz que é bem o que o título quis dizer. Afirma que a obra “é uma seqüência de reflexões e relatos a respeito de experiências vividas”, enquanto pesquisador, e por outros que compartilham a aventura do saber docente. Penso que, é dentro desse dispositivo, que se encaminham os resultados da investigação. Simpatizo com as teorias desse autor, especialmente ao se pronunciar sobre pesquisa:

Acredito que deve haver alguma diferença entre: “como se pensa o fazer da pesquisa científica” e “como se faz a pesquisa científica que se pensa”. Deve haver uma outra, bastante próxima, entre: “como se faz uma pesquisa” e “como nós vivemos a pesquisa que fizemos”. Os estudos e relatos deste livro trabalham entre esses e outros intervalos (BRANDÃO, 2002, p. 10).

É uma reflexão que se aprende ao ler as perguntas da citação de Brandão (2002). Percebo-me vivendo a pesquisa. Ao acompanhar a PED I investigada, percebo a vontade producente do conhecimento a várias mãos, exercida pelos professores, sujeitos/atores da pesquisa, brotando, cuidadosamente, através do eixo articulador “Educação, Tempos e Espaços”. Sinto essa metodologia, embora inovadora e embaçada pelas dúvidas, desafiando a superação da fragmentação disciplinar. Tento desde o início viver a pesquisa. Firmo-me em um depoimento de um dos cinco professores, quando diz que faz tudo para impedir o fim das PEDs, e continua dizendo que até então não tínhamos a cultura interdisciplinar na instituição.

Para o sujeito/ator II, a interdisciplinaridade é notória em grupos de pesquisa, onde se faz troca, se compartilha e se constrói saberes. É expresso na citação seu grupo de pesquisa: Ânima. Este é um Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM, com atendimento interdisciplinar em suas deficiências emocionais e acadêmicas; é um núcleo de ensino, pesquisa e extensão, que funciona no Centro de Educação e atende alunos do ensino médio, graduação e pós-graduação. Nesse núcleo há profissionais capacitadas a lidar interdisciplinarmente com problemas diversos. “[...] quem tem grupo de pesquisa, compartilha [...] No Ânima a gente discute, porque cada um coloca seu saber. Discute-se o caso do sujeito(a): fala o Psicólogo, o Pedagogo, o Orientador, o Padre”. Compreendo também que essa troca, esse compartilhamento é ganho para todo o docente.

Em análise aos depoimentos, lanço o olhar ao sujeito/ator Vão falar sobre interdisciplinaridade: “uma vez instituída, cabe ao professor fazê-la, tomar a iniciativa, criar mecanismos, criar condições para que surja necessidade de fazer essa relação interdisciplinar [...] acontece por força de um processo de relações que o professor desenvolve”. Compreendo que ao professor é entregue o compromisso de engenhar o processo que interligue as disciplinas numa cultura de compartilhamento. O sujeito/ator V faz menção a um trabalho que realiza no início de sua carreira, na universidade, o qual o chama à unidade disciplinar numa experiência aproximativa à interdisciplinaridade. Para expressar essa experiência, ele se pronuncia:

A Educação Artística englobava as Artes Cênicas, a Música/Artes e Artes Plásticas. Então era integrado. Tinha que entender de Música e de Artes para fazer teatro, por exemplo, tínhamos que trabalhar de forma interdisciplinar. Lá existe uma experiência em interdisciplinaridade, de certa forma, pedagógica interdisciplinar. [...] na época o professor tinha que estar preparado para isso [...] Eu acho que você pode aproveitar (SUJEITO/ATOR V).

A investigação inclui-se no contexto das pesquisas qualitativas da educação e se insere na teorização de Lüdke e André (1986, p. 18), “é o que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada”. Essa metodologia reflete uma forma de diálogo entre os pesquisadores e os sujeitos/atores, referindo-se às representações presentes nos imaginários docentes. Em se tratando do trabalho do pesquisador no enfoque da investigação qualitativa, a escritora Oliveira (2005, p. 95) aponta que todo o quebra-cabeça de argumentações, escavadas pelo dizível e pelo indizível no percorrente da pesquisa, é montado, categorizado e tratado, apoiando-se nas teorias escolhidas.

Essa é uma das etapas da pesquisa, na qual o qualitativo estará sendo garantido pelo trabalho criativo e consistente do pesquisador em tecer articulações entre as fontes empíricas e as fontes teóricas, entre o particular e o geral, entre o específico e o momento histórico a partir do qual as falas estão sendo produzidas. Segundo Thompson (1992, p. 292), “a pessoa que faz a fita também é a mais capaz de garantir a precisão da transcrição”.

A pesquisa qualitativa envolve todo o processo da investigação na sua completude e complexidade. Os significados, as interações, os motivos, as utopias, os desejos, os valores, as atitudes, os aspectos culturais, tudo responde pela qualidade nessa modalidade de pesquisa na opinião de Carvalho (2004). A História de Vida, ao ser refletida e analisada pelo sujeito/ator e pelo pesquisador, apresenta um caráter

qualitativo, humano e revelador do imaginário coletivo, social. Essa investigação é feita num olhar ao campo qualitativo por essa finalidade.

A qualidade está também na abertura que o sujeito/ator conquista em investigar-se a si, na sua docência, transformar os resultados em argumentação para a investigação de sua própria prática, além de fornecer dados empíricos qualificados para somar na teorização, mobilizada pelo pesquisador. Lucarelli (2005) aponta para a metodologia qualitativa de investigação na busca de uma maior profundezas entre o processo formativo e o objeto social complexo em questão. As análises dos resultados são de caráter qualitativo, apontando o professor formador para um processo aprendente.

A pesquisa encaminha-se para narrativas apresentadas através de entrevistas semi-estruturadas, abertas, com pouca intervenção, deixando espaço para que as falas se estendam para além dos blocos de questões sugeridos. Cada sujeito/ator pode falar de sua docência, sua licenciatura, suas atividades interpessoais, sua auto-reflexão, suas implicações, seus estranhamentos, seus ganhos docentes. Através da entrevista semi-estruturada é possível que o pesquisador compreenda a questão dicotômica entre razão/emoção que envolve os sentimentos de seu convidado na pesquisa. As entrevistas são feitas pela instrumentalidade da gravação e, logo após, da transcrição.

As gravações podem garantir a originalidade da transcrição. Através da análise das falas, muitas vezes para além das perguntas do roteiro, chego à compreensão do imaginário instituído. Lucarelli (2005, p. 04) aponta para a entrevista semi-estruturada como “reflexivas y em profundid, estarán orientadas a que los docentes protagónicos pueden definir su visión acerca de algunos aspectos claves” referente ao conteúdo que estão se dispondo a falar. A intenção investigativa percorre os caminhos de trajetórias pessoais e profissionais produzindo história de vida pela oralidade e pela produção acadêmica desses sujeitos/atores.

Os sujeitos/atores e eu assumimos a relevância reflexiva de nossas práticas e do aporte teórico em que nos balizamos para os argumentos dessa investigação, encaminhando-se para os resultados. Esse comprometimento se revela pelas teorias que estão sustentando as práticas docentes. Essas narrativas podem construir projetos de conhecimento, podem revisitar experiências, vivências, saberes existentes demonstrando valor ao apresentar produções de saberes e conhecimentos outros (OLIVEIRA, 2005). Posso reafirmar a assertiva pela oportunidade que tenho de estar revisitando e atribuindo

outros significados às práticas docentes já exercitadas. Sobre ver-se a si através de narrativas, a autora afirma:

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência. Ela insere o(a) professor(a) num processo de investigação/reflexão [...] O trabalho co-interpretativo do investigador exige escuta e, também, capacidade de compreensão e de uso de referenciais de interpretação (OLIVEIRA, 2005, p. 98).

Recorrendo à citação da autora, a assertiva é de anunciar a responsabilidade dos sujeitos/atores ao posicionarem-se sobre sua docência num processo de pesquisa, mas de maior responsabilidade está o trabalho de leitura do investigador no que diz respeito à autoria desses argumentos concebidos. Essa leitura deve estar permeada de bom-senso, do olhar compreensivo, de conhecimentos teóricos e empíricos, de capacidade de interpretação do dizível e do que fica talvez silenciado, da sensibilidade. Através desses depoimentos, ao confrontá-los com o aporte teórico, geram-se, com certeza, uma série de interrogações para seguir explorando, ao longo da análise: laboratório de informação formação disponível com cento e nove páginas de transcrição.

Os depoimentos, além de material riquíssimo para a pesquisa em ação, podem, mais tarde, servir de fontes históricas para análise de situações/ações, matriciadas nesse conteúdo, ou seja, para outras pesquisas. As leituras que faço, na condição de investigadora, diante dessas fontes, passam pelo indicativo da contextualização. São documentadas pelas gravações, as quais promovem a originalidade das narrativas; reforçadas pelas conversas informais: Diários de Campo.

Essa contextualização de fatos, remetidos à construção da PED I, é argumentada também por materiais da instituição, por exemplo, o currículo do Curso de Pedagogia, onde está centrada a inovação universitária; pelas escritas acadêmicas já publicadas, sendo que, ao lê-las e ao analisá-las, vão se apresentando as concepções dos sujeitos/atores, como posturas auto-reflexivas, produção/reprodução, pedagogias para autoformação e formação. Assim, vai se constituindo a idéia de “com quem estou nessa pesquisa”. Com certeza, bem acompanhada!

Sinto-me segura quanto a isso, remetendo-me aos cinco sujeitos/atores da pesquisa. Percebo neles uma caminhada reflexiva, cercada por muitas teorias, por muita experiência, vivências, unidade pessoa/professor, qualidade no ensino, com o desejo de

inovações producentes para a docência universitária. Percebo a responsabilidade pela sua própria formação, ou seja, pela sua [trans]formação. A compreensão surpreendente desse processo investigativo pode estar nesse território docente.

Dessa maneira, a pesquisa sobre a História de Vida dos docentes do PED I investigada, apresenta inquietações que vêm delineando-se para a identificação de imaginários constituídos através das práticas docentes. Entre eles posso mencionar as representações, os desejos que foram se entrelaçando durante o processo de formação e de profissionalização desses docentes; a dimensão atribuída ao processo articulador das disciplinas, na construção do conhecimento, através do eixo temático “Educação, Tempos e Espaços”; as possibilidades apresentadas em trabalhar a interdisciplinaridade, os ganhos docentes dentro desse espaço de compartilhamento; as situações em que provocam a possibilidade do professor do ensino superior ser aprendente para além da pós-graduação que o titula. Assim, compreendendo a PED como um processo de formação e autoformação, como uma inovação universitária possível.

De mãos às informações, o processo investigativo rumo para o trabalho de olhar os possíveis resultados, remetidos à questão da problematização. Agora é a vez da escolha da profissão dos sujeitos/atores. Faço processo analítico com o que vejo, através da argumentação dada a estas escolhas. São escolhas que não nasceram por falta de outras opções, mas por um desejo de lidar com a formação.

[...] se eu olhar a criança, se olhar e observar, eu sentia dentro de mim que era isso [...] um trabalho, no caso de professor, nessa área mais humana, com aquela profissão mais perto [...] eu queria (SUJEITO ATOR/V).

[...] optei pelo magistério porque pretendia transmitir conhecimentos da área Histórica, mesmo sendo inicialmente. Eu não queria trabalhar no Ensino Médio. [...] lecionar História. Me fascinava compartilhar os fatos e lecionar essa disciplina na universidade, digamos, Federal. Então eu optei pelo meu amor à História [...] Dado que a minha terra, o Peru, é um país que possui grandes riquezas e fontes históricas e há averiguações históricas não concluídas [...] eu sabia que sem a docência, sem a participação do aluno e de outras equipes de ordem acadêmica, eu não poderia dar prosseguimento a essa expectativa (SUJEITO/ATOR III).

[...] eu olhei para todos os cursos, mais precisamente a grade curricular do curso de Pedagogia. Vi que tinha disciplinas como a Psicologia, como Problemas de Aprendizagem. Então eu disse: “é isso aqui, é isso que eu quero. Aqui que vou me encaixar”. Então eu decidi fazer Pedagogia para Anos Iniciais, onde iria acontecer o processo de alfabetização (SUJEITO/ATOR II).

Eu procurei ser professora na visão de ajudar os outros [...] numa área diferenciada. Educação Especial, na habilitação de deficientes da audiocomunicação (SUJEITO/ATOR I).

O enunciado analítico dessas escolhas aponta para a direção das licenciaturas que os sujeitos/atores desejam como área selecionada para a mobilidade profissional. A dimensão é estendida para a questão pessoal de cada um, onde os sentimentos se manifestam e provocam o dizer de uma significação humanizada e curiosa para cada escolha. Nesse entrelaçamento, o profissional ganha seu espaço num tempo próprio de cada sujeito/ator e, com certeza, essas escolhas passam por um processo reflexivo quanto o papel da profissionalização.

Na decorrência destas escolhas, vejo consonância de relações entre os sujeitos/atores no que diz respeito à escolha profissional. Há motivos para buscar argumentos que possam sustentar a idéia de que a família é influência certeira nas escolhas. Estes motivos estão cunhados nos depoimentos das sujeitas/atoras (mulheres) que, em construção, vão tecendo apontes para que mãe/tias/avó são presenças fortes na escolha da profissão docente. Talvez isso tenha suporte na realidade que ora se apresente, de que a presença feminina ganha corpo, como maioria, não somente na docência, como também nos bancos acadêmicos das licenciaturas, segundo Zabalza (2004). Essa consonância de relações está expressa no que segue:

Minha escolha estava entre História ou Pedagogia. Minha mãe disse “eu acho você talhada para o magistério, você sempre foi e tem tudo a ver com isso”. [...] Eu acho que tem uma grande influência da minha avó na minha docência. Ela foi uma grande alfabetizadora. A minha avó construiu pra ela uma Cartilha, que esteve para ser publicada e nunca foi. Eu tenho a original da cartilha da minha avó. Foi uma das heranças que minha avó deixou. Então eu acho que tem todo esse somatório. Eu venho de uma família que tem profissionais da educação: minhas tias, minha avó (SUJEITO/ATOR II).

A minha escolha profissional tem muito a ver com a minha infância, com as minhas vivências quando criança, pelo acompanhar minha mãe nas escolas. Ver toda a preparação dela, corrigindo trabalhos, fazendo os planejamentos, a dedicação dela, como que era essa dedicação e como era o processo da escola [...] Eu poderia dizer que minha opção inicial foi ser professora pela representatividade de minha mãe (SUJEITO/ATOR I).

[...] eu sempre ouvi da minha mãe que ser professora era muito importante pra mulher. Então a minha mãe falava o seguinte “nada melhor do que ser professora”, porque a mulher pode casar, pode construir sua família e, assim, ainda vai poder se organizar, dar suas aulas (SUJEITO/ATOR IV).

A construção desse trabalho investigativo acontece dentro da possibilidade de que eu, como pesquisadora, também possa revisitar a minha trajetória docente - visto isso no capítulo I. Falo, então, de uma “conta do colar” que ficou adormecida na construção da minha História de Vida, mas que agora me inquieta. Conto no momento oportuno porque, num dia desses, sou convidada a falar sobre minha docência para uma

aluna de Pedagogia, onde pergunta sobre minha escolha profissional. Entre os indicativos de minha resposta que, como diz o sujeito/ator II, é todo um somatório essa escolha, aponto para o que segue.

Outro indicativo relevante, quanto minha escolha profissional é a questão de que duas de minhas tias são professoras multisseriadas que, em muitas tardes de chuva, me levam para suas escolas – interior do município – na intenção de que eu contribuísse no entretenimento de seus alunos, principalmente na hora do recreio. Pois, a escola não possui área coberta para a recreação, e os alunos não podem sair do único espaço deles, que é a sala de aula. Sendo que as minhas tias não são apenas multisseriadas, elas são “multifuncionais”, pois exercem a função, além de professoras para todas as séries, a de merendeira, servicial, secretária, coordenadora, diretora... No exercício de todas essas outras funções, impossibilita-as de cuidá-los durante o recreio chuvoso. Talvez, esse tenha sido um fenômeno que também contribui para a escolha da minha docência (PESQUISADORA).

A questão das mulheres serem a grande maioria no campo profissional docente está contida, talvez, no depoimento acima do sujeito/ator IV, quando menciona que a mãe fala que “nada melhor do que ser professora”, porque a mulher pode casar, pode construir sua família e organizar sua profissão de forma que possa permanecer mais tempo para os afazeres da casa, entendo. Eu também cresço ouvindo em família que “minhas filhas não devem continuar na roça, devem estudar e ser professoras”. Todas somos. Com essa assertiva, eu fui crescendo sem pensar na possibilidade de uma outra profissão senão professora.

Para Zabalza (2004), a maior presença de mulheres nas academias, principalmente nas áreas humanas (licenciaturas) e na saúde, não altera o processo de formação no ensino superior. Talvez a questão financeira desencantada da profissão docente também esteja no somatório de que o homem deixe de procurar a docência e se estenda à busca de outras profissões que possam ser condizentes com as necessidades mantenedoras da sua família.

Não há unanimidade de depoimentos referendados à escolha profissional docente estar relacionada às brincadeiras infantis – brincar de professora. Um olhar psicológico põe em reflexividade a questão. Porém, no compromisso de apresentar esses depoimentos, interligo-me aos dizeres do sujeito/ator IV, que comenta: “sempre gostei de ser professora [...] Para mim, foi muito significativo demonstrar o ‘ser professora’ nas minhas brincadeiras. Eu brinquei dando aula para outras crianças menores. Eu já era professora de outras crianças antes”. O sujeito/ator II dimensiona o fenômeno, comentando que “nunca pensei em ser professora, apesar de sempre ter aquela coisa de

criança que brinca de ser professora. Sempre gostei desse jogo, era onde eu me identificava". Esta relação pode estar no cotidiano da criança.

Quando construo minha História de Vida, você lembra, eu falo de que eu brinco de ser professora: faço a representação do giz pelo carvão e das pedras ou tábuas velhas pelo caderno; faço-me professora para os menores e de aluna para os maiores. O sujeito/ator IV supracitado diz que o pátio de sua casa é grande e lá se reúnem várias crianças para brincar de professora "Eu tinha em torno de umas seis ou sete crianças com as quais eu brincava de professora". Mas, ao mesmo tempo, faz uma argumentação fundamentada nos princípios psicológicos para esse referendo, afirmando:

Como professora de Psicologia, eu percebo que qualquer criança revive, nas suas brincadeiras [...] aquilo que acontece durante o dia ou nos dias anteriores. Uma forma da própria criança trabalhar suas vivências é brincar, é em forma de brincadeira. Ela revive o processo. [...] É todo um movimento que a criança faz com suas vivências. Essas são [re]organizadas nas suas brincadeiras [...] [re]trabalha suas frustrações (SUJEITO/ATOR IV).

Há outros citados em consonância com a escolha da profissão docente dentre esta comunidade convidada da pesquisa, que podemos colocar para a tela em exposição e que traz toda essa perspicácia que a docência merece para o ingresso do seu profissional. É notado que há um somatório de fenômenos que trabalham no emocional do docente no que diz respeito a sua escolha. É corrente afirmar que estes profissionais da educação são realizados, de certa forma, nos que/fazeres de sua docência. Pois não "dormiram" qualquer coisa e "acordaram" - expressões de Anastasiou (2004) - professores. Eles vêm para a docência de um processo em construção. "Tudo aconteceu lentamente: poder pesquisar, conhecer autores [...] isso criou a expectativa de poder ir adiante, poder dar aula no ensino superior" (SUJEITO/ATOR IV). A força da escolha docente aflora nos depoimentos seguintes:

[...] foi o Magistério que acabo escolhendo, ou seja, a docência que foi a minha decisão. E quando entrei no curso de Pedagogia é que me encontrei. [...] Eu não tive a influência de uma só pessoa, eu tive muitos caminhos e muitas rupturas que me fizeram chegar a ser uma professora, a escolher e optar pela vida do magistério (SUJEITO/ATOR II).

[...] por justamente vivenciar uma escola pequena e perto da minha casa, pude acompanhar vários momentos festivos da escola, acompanhar os planejamentos de minha mãe em casa. Então isso foi me instigando e também instigando a questão de ser professora [...] se a gente for fazer essa análise do porquê da minha escolha profissional, eu acho que só fui me questionar realmente quando tive a oportunidade de participar de projetos de pesquisa, quando eu já estava na minha Especialização (SUJEITO/ATOR I).

[...] houve um tempo, na minha casa, que nós tivemos uma professora, na época, professora de escola municipal. E ela morou na minha casa, porque os

pais dela eram do interior e ela havia feito concurso na sede da cidade de Santa Rosa, por isso ela veio morar na minha casa. [...] Eu observava todo o trabalho dessa professora. Ela fazia no seu caderno o diário [...] Eu observava os movimentos dessa professora, as atividades [...] da forma como ela elaborava, organizava, construía a sua rotina docente (SUJEITO/ATOR IV).

Cabe ressaltar que a escolha da profissão dos sujeitos/atores da pesquisa contempla o comentário de que todos são professores que anunciam um encantamento pela profissão escolhida e que o vigor merecido pelo processo da profissionalização está contido em cada um deles. A escolha profissional manifesta-se pelas experiências vivenciadas, essa experiência caminhando junto com a formação continuada, com formação acadêmica, com possíveis inovações, entrelaçando visões pessoais e profissionais desses professores formadores. O gosto pela escolha profissional está presente nas narrativas. A docência é, para esses formadores, parte ativa da vida.

### **2.3 Tingido de várias cores, tecido com vários fios – dimensões múltiplas para além de apontar deficiências na formação do formador<sup>5</sup>**

Tão simplesmente

Tudo se fazia tão simplesmente:  
as chinoquinhas pintavam as faces  
com papel de seda vermelho,  
os negrinhos tocavam pente  
com papel de seda branco,  
as mocinhas da casa punham papelote  
antes de irem dormir ...

E aplicava-se a Maravilha Criativa

Para todas as dores  
menos para as dores de amores,  
que já eram as mesmas de sempre!

(Mário Quintana)

Nariz de vidro

<sup>5</sup> O título é um empréstimo recorrido ao Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro “A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador” (2003, p. 12). No parágrafo “Dois”, o escritor comenta dimensões múltiplas e interativas na prática cotidiana da pesquisa. Atribui valores à pesquisa participante. Eu me sinto fazendo uma pesquisa participante, pois me envolvo diretamente ao processo reflexivo da mesma. Ao passear pela minha docência, faço pesquisa de toda a minha prática exercida. A aprendizagem pode se construir através na análise reflexiva às experiências construídas.

Trouxe esse bolo para comemorar o meu aniversário. Após a reunião, no coletivo, vamos compartilhar essa construção gastronômica [...] Meu aniversário não é hoje, é em dez de outubro, comprovo pela identidade. Veja! [...] O bolo é em celebração aos nossos momentos de construção coletiva, de planejamento coletivo [...] Há muito eu não me encontrava com meus colegas. Tive a oportunidade de conhecê-los melhor nesse semestre. Os encontros em si demonstram uma construção valorosa (SUJEITO/ATOR III).<sup>6</sup>

Ao iniciar o Diário de Campo referente ao planejamento da PED I, tento compreender as atividades propostas pelos docentes do ensino superior: as palavras, os gestos, as entonações de voz, a demonstração de interesse no trabalho inovador, o comprometimento com o planejar coletiva e compartilhadamente a construção formativa do conhecimento. Tento observar o volume de leitura mobilizado pelos docentes, a participação que é balizadora na inovação, a otimização ou não quanto à nova metodologia, a corrida tendenciosa de fazer de sua especialização a mais importante, as relações interpessoais, intrapessoais e profissionais. Tento levar essa observação num sentido amplo, completo e complexo. Dentro dessa perspectiva, os sujeitos/atores põem para o telão analítico seus anseios e seus desabafos.

[...] na verdade nós ainda temos uma cultura extremamente disciplinar, e para romper com essa cultura disciplinar exige que você deva expor o seu conhecimento disciplinar e compartilhar esse conhecimento com seus colegas, tentando realmente relacionar o que existe de comum na sua disciplina com as outras disciplinas e construir um conjunto de saber interdisciplinar [...] as dificuldades são todas as que envolvem o conhecimento interpessoal, e uma relação intrapessoal que deva ser trabalhada (SUJEITO/ATOR II).

[...] isso é muito pessoal meu: poder olhar os diferentes pontos de vista, compreender que eu não tenho a verdade. Que a minha disciplina, na qual eu trabalho, é um pequeno espaço de produção do conhecimento. Esses conhecimentos são construídos no coletivo a partir de outros pontos de vista. Então, respeitar o ponto de vista dos outros, colocar-se no lugar da outra pessoa, aprender que pode se pensar sobre uma mesma situação de outras maneiras, de uma maneira diversa, variada, sem necessariamente entrar em conflito mais sério [...] Isso é muito positivo (SUJEITO/ATOR IV).

O professor não está informado sobre a área de competência do outro colega, por ser um colega. Um não conhece o estudo e a profundidade do que o outro colega aborda na sua disciplina e como as aborda. [...] nós todos vimos esse pouco de atenção de uma forma diferenciada. Nós precisaríamos ver esse pouco de atenção de uma forma conjugada entre uma e outra disciplina. [...] É a convivência entre docente e alunos que possa levar, que possa conduzir ao surgimento da fraternidade, de uma relação mais humana, não apenas uma relação administrativa, profissional entre colegas professores (SUJEITO/ATOR III).

---

<sup>6</sup> A citação referente é demonstração valora do sujeitos/atores III da pesquisa, em decorrência de sua última reunião no construto coletivo de conhecimento, através do eixo temático articulador “Educação, Tempos e Espaços” da PED I. O professor está ausentando-se da UFSM para o exterior antes da avaliação final. O bolo, então, carrega a representação de que o processo inovador – PED – é de interesse do professor e, também, acena para o reconhecimento do trabalho interdisciplinar/ compartilhado. Diz ele que as inovações universitárias devem ser experimentadas e assumidas pelos professores formadores.

A cada encontro - tanto das aulas, na condição de observadora, quanto no momento das entrevistas - cresce o meu desejo de conhecer a história de vida de cada sujeito/ator. Percebo as dificuldades do planejamento, do encaixe articulador em eixos temáticos; o aporte teórico referente ao campo específico do conhecimento tenta ganhar mais vida; e a conexão interdisciplinar é portal para a construção. Percebo argumento “para todas as dores”, a diversidade, as semelhanças nas mocinhas, no negrinho, nas chinoquinhas, que são as dimensões múltiplas de relações e de conhecimentos – poema de Quintana. Percebo expressões carregadas de “não é possível”, “não tem como articular todas as disciplinas”. O telão acima testemunha que, na diversidade, na dificuldade, no distanciamento, nos conclames da sociedade em movimento é que está a necessidade de se tentar a inovação. É na reflexão que pode acontecer a [trans]formação: necessidades do mercado de trabalho tão exigente hoje. Mas as queixas também clamam seu espaço nesse tempo de PED I e se explicam.

[...] não há como fazer a interdisciplinaridade no distanciamento entre as partes envolvidas. Já se tentou. [...] Nem todos os alunos participam. Uma outra questão é a parte técnica que problematiza, outra questão está nos conteúdos para a interdisciplinaridade [...] Eu não tenho confiança, digo pra ti que não tenho muita tendência para isso, não tenho muito essa tendência, essa receptividade. Eu me declaro assim como um pouco individualista, então um pouco individualista (SUJEITO/ATOR V).

Eu não sei se realmente essa interação com os professores do mesmo semestre de turmas afins e esse convívio entre docentes e alunos realmente concretiza esse critério, esta concepção de interdisciplinaridade na PED. [...] eu poderia dizer que estamos numa fase de tentativa, me parece que futuramente poderia se montar uma identidade completa para essa disciplina, que é a PED (SUJEITO/ATOR III).

[...] há pessoas que pensam por demais diferente, difere mesmo daquele grupo que eu disse que é cooperativo. Então isso é uma leitura minha, parece que tinha gente que estava ali obrigado. [...] Não é um aspecto positivo para um grupo que precise, a cada semestre, construir uma caminhada amarrando uma mesma temática (SUJEITO/ATOR IV).

[...] eu não vejo que nós analisemos as nossas práticas. Até porque tu te expor diante de teus colegas é uma coisa muito difícil. Olha, tu dizeres “eu acho que agi dessa forma” por questões que perpassam à subjetividade, que ainda são muito difíceis de se trabalhar com muitas pessoas, por uma questão de competitividade, questão de egos, por uma questão de espaços que têm que ser conquistados e não divididos (SUJEITO/ATOR II).

Embora concedido um espaço para as queixas, vejo, acima de tudo, o querer inovador, a contribuição mútua, a preocupação de contemplar de igual modo todas as áreas do conhecimento na disciplina articuladora. Vejo a preocupação dos professores formadores presentes nos encontros com aqueles que, por razões outras, não comparecem. Preocupação esta não por cobranças, mas por se fazer faltar na soma de

idéias. Porque o saber somente em si é círculo fechado, é nascer sem vida. É necessário que esse caráter diferenciado, nos moldes da troca de saberes e da prática reflexiva, venha a ser pilar para que essa disciplina articuladora seja apropriada no Curso. Essa apropriação é interessante para que se possa discutir realmente as práticas docentes, ou práxis que é de maior comprometimento, de maior reflexão de si e do coletivo docente.

Como está no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a PED é uma disciplina que suscita reflexão na nossa própria prática, só que nesses quatro semestres de Curso, eu vejo que tem o movimento nem de todas as pessoas em relação a isso. Mas como eu digo, a PED não é uma coisa acabada [...] a gente investigar a nossa própria prática leva muito tempo [...] mesmo que eu tenha esse conhecimento, que deva ser assim, em certos momentos, eu me vejo realizando uma prática ingênua.

O espaço da PED I é onde se discute temas para articular as disciplinas, para conhecer a disciplina do colega e conseguir fazer essa interlocução entre o trabalho um do outro. Se feito de fato, é um momento muito rico de formação e autoformação para o formador; e para o aluno é construção de conhecimento dentro de uma proposta teórico metodológico globalizante, dentro de uma cultura interdisciplinar. Embora seja isso difícil de fazer acontecer, como se sabe, porque envolve outras questões, para além da vontade do professor, por exemplo, questão de horário que é departamental, e outros como se anunciam pelas vozes do entrevistado, ainda é importante porque “envolve uma mudança de cultura de pensar a relação interpessoal professor/aluno” (SUJEITO/ATOR II). A entrevista continua perpassando pelos depoimentos:

[...] é difícil ainda conseguir fazer essa relação com a disciplina dos meus colegas, embora a gente tente fazer, mas é um caminho em que a gente vai ter que dar muitos passos, eu penso, até realmente haver essa teorização e essa disponibilidade pessoal para fazer isso. Eu não sinto essa disponibilidade por parte de todos os colegas, e essa disponibilidade é preciso existir.

Fazer tudo isso acontecer na realidade, esse é um exercício que nós temos muito que mexer para fazer andar: se de fato conseguimos nos despir desse saber que, por excelência, sempre foi disciplinar; cada um sabe da sua disciplina, do seu saber. Normalmente o professor não sabe o que o seu colega está trabalhando, inclusive colegas de Departamento, [...] eu não sei o que minha colega da mesma disciplina, do mesmo Departamento, está trabalhando.

Aí é preciso que haja uma harmonia entre a chefia do Departamento e Coordenação do Curso porque, quando se pede a disciplina, a oferta por parte do Departamento deve levar em conta a questão de horário dos professores para que não haja o problema do choque, aí é uma questão administrativa, e que é de fácil resolução. Agora as questões que envolvem a subjetividade de fato desse comprometimento com a PED são mais difíceis de se resolver, essas envolvem o lado “intra” de cada professor, de ele estar sabendo que, administrativamente, aquela disciplina conta uma carga horária para ele (SUJEITO/ATOR II).

Vejo o “bolo” sendo compartilhado em nome do conhecer-se mais, do planejar juntos, da interlocução entre os pensantes da inovação. Vejo, então, a possibilidade da PED I, no ensino superior, poder dar certo. É percebido que a mesma voz da preocupação, do questionamento, até da desesperança se acende para a possibilidade, para o otimismo, para a grande valia; e outras vozes chegam para a certeza de que tudo vale a pena se acreditado no feito. Pouco a pouco, vejo-me em processo e em vivência na pesquisa, através da cumplicidade da minha docência em reflexão, da observação compartilhada, da realização das entrevistas. Através da boniteza das falas - mestre Freire - percebo a inovação configurando-se.

Essas experiências foram muito gratificantes, eu tenho muitos aspectos para relatar, no pouco que vivenciei, eu vejo que depende muito do papel da gente, para formar estes futuros professores, porque eles vão ser base da formação dos jovens, das crianças logo mais. E esse olhar diferenciado do professor, esse novo olhar, não fragmentado, mas num olhar de conseguir engajar diferentes disciplinas, talvez numa forma interdisciplinar é necessário para construir conhecimento com os alunos [...] As reflexões que faço aqui, ajuda a formar o professor formador, isso para mim, foi extremamente importante. Eu quero ter diferentes experiências. [...] o que eu posso dizer é que foi muito importante a minha prática aqui dentro da PED (SUJEITO/ATOR I).

[...] interdisciplinaridade, uma vez instituída essa atividade cabe o professor fazer. Cabe ao professor tomar a iniciativa, cabe ao professor criar mecanismos, criar condições para que, na cabeça do aluno, surja a necessidade de fazer essa relação. Eu entendo que a interdisciplinaridade acontece em sala de aula, por força de um processo de reflexão feito nas disciplinas individualmente (SUJEITO/ATOR V).

Então, tanto os nossos momentos particulares, individuais quanto os encontros com os nossos alunos se pode considerar situações de troca de conhecimento [...] o caminho mais complexo que a gente tem é sentar, enquanto grupo, e articular todo aquele momento de construção (SUJEITO/ATOR IV).

[...] o objetivo da PED é articular todas as disciplinas de um determinado semestre, devendo se situar numa interdisciplinaridade. [...] Eu acho que, aqui, no nosso dia-a-dia, deve ser espaço dessa nossa produção, de reflexões, de somatório, porque saberes existem vários, diversificados e muito interessantes para serem compartilhados, o saber em si é uma letra morta. O que dá vida ao saber é esse movimento de querer compartilhar, de estar disponíveis a fazer essa troca [...] Quando tu te aproprias de fato desses saberes tu tens uma prática de compartilhamento [...] A PED possibilita a gente se olhar como professor, como colega, como Centro de Educação. Eu acho que poderia ser um pressuposto para uma relação de melhora na convivência [...] eu faço tudo para que a PED dê certo (SUJEITO/ATOR II).

O que eu acho fundamental é quando se dá esta integração na PED, essa troca, ou interdisciplinaridade sem deixar nenhum interstício. [...] Nota-se que o aluno está querendo um espaço de opinião mais amplo do que na sala de aula. [...] A PED dá uma oportunidade para um grupo maior, desprendendo para outros assuntos, que poderiam ser ditos como triviais, mas que não são triviais (SUJEITO/ATOR III).

Os professores formadores demonstram abertura à construção de propostas inovadoras, estando entusiasmados, motivados e acreditando nesse novo; poucas são as demonstrações reticentes, sem perspectiva, desacreditadas. Porém, estes também sentem a necessidade de se entrelaçar na inovação. É através desses espaços que é possível o conhecimento/reconhecimento do trabalho do colega de Departamento, do colega de disciplina, tornando-se sim aprendente com os pares. Essa idéia de formador aprendente é apontada em vários momentos das entrevistas. A inovação exige planejamento coletivo, talvez, esteja aqui a maior dificuldade: o tempo e desejo do professor para o planejar em grupo.

O olhar que se filma pelas “lentes” das teorias, na investigação, enxerga várias cores e vários fios tecendo comprometimento ao cenário e aos protagonistas da universidade. A complexidade das relações sociais e interculturais, num mundo globalizado, conclama para novas formas de se construir conhecimento. São múltiplas as dimensões que inserem o humano no contexto da formação/transformação/autoformação, onde interagem diferentes vertentes de saberes e experiências para o somatório dessa construção. Algumas perspectivas teóricas, relacionadas à problematização da pesquisa, se fazem necessárias anunciar. A interlocução pode se encaminhar pelo viés das relações teórico/empíricas e de possíveis inovações na universitária.

Diante dessa perspectiva interlocutiva, Zabalza (2004), em seu livro “Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas”, manifesta um apontamento de que são necessárias reformas na instituição superior e registra que a produção sobre a universidade é abundante, mas que uma visão de conjunto que permita uma idéia completa do sentido de como ela funciona ainda está faltando. Esses novos significados estão inseridos em novos tempos e novos espaços, configurados também na construção de novos sujeitos, que fazem a história humana. É urgente pensar/repensar formas inovadoras que articulem teoria e prática tanto dentro quanto fora da academia.

Nos dizeres de Lucarelli (2005), os espaços e os tempos modificam-se e as inovações são necessárias, pois o ensino superior deve acompanhar essa mobilidade. Seguindo essa linha de pensamento, diz que é necessário viabilizar propostas que articulem a essência das disciplinas por projetos e metodologias inovadoras talvez sejam um bom começo para essa problematização.

Como consequência da insatisfação social, principalmente no que diz respeito ao mercado de trabalho e à qualidade da formação, é que se tenta buscar na universidade

uma resposta para essa situação inquietante. Lucarelli (2005) aponta para os problemas que afrontam a universidade nesse milênio, os quais se anunciam na sociedade, que reforça suas exigências de formação de profissionais em função de um mercado restrito, e a um estado que se compromete cada vez menos com o processo de formação. Percebo os desafios de uma sociedade de consumo e de novas tecnologias de informação.

Considerando a contribuição de Cunha (2000), o estudo das inovações universitárias requer alguns cuidados, especialmente os de natureza conceitual. Diz que a divisão e a fragmentação do conhecimento estão presentes no ensino superior, que este pode ir além dessa junção necessária, unindo as disciplinas e produzindo o conhecimento entre as áreas, num sistema de troca de saberes. O planejamento e o exercício das atividades no conjunto tornam-se mais leves e mais produtivas.

A divisão do conhecimento em especialidade já está construída pela compreensão positivista da ciência. O projeto político completou esta dimensão com a divisão da estrutura de poder, fracionando o que até hoje temos sido pouco capazes de unir: teoria e prática; conhecimento pedagógico e conhecimento científico; ensino e pesquisa... Esse fracionamento na formação dos professores vem sendo agravado se considerarmos que o terreno político da nova ordem econômica vem sofrendo profundas modificações desde finais dos anos setenta (CUNHA, 2000, p. 138).

As universidades brasileiras destacam-se pela investigação em reformas curriculares e na evolução institucional, podendo resultar em inovações, que venham ao encontro das exigências do mercado econômico/social como desafio para esse milênio. Talvez, possa-se pensar na possível superação da fragmentação do conhecimento em produção, como diz Morin (2003), partindo da confluência das disciplinas. O sucesso da inovação está contido no interesse do profissional, no suporte vindo da instituição, no interesse do poder público. É através desse somatório que se pode fazer inovações.

Na escritura de Zabalza (2004) é entendida a afirmativa de que é estudando, analisando e debatendo a realidade da universidade que se pode ter idéias mais claras em relação ao processo de como melhorar a qualidade do trabalho relativo a essa instituição. Em análise combinada ao ambiente e à formação universitária, pode-se apontar dispositivos de mudanças a respeito da globalização e da internacionalização do ensino no contexto social competitivo e da produção do conhecimento. Marca mudanças também a massificação no acesso das camadas sociais ao ensino superior; o novo sentido valorativo à formação continuada; exigência à construção coletiva do conhecimento, permitindo-se negar a individualidade.

As mudanças que afetam o grupo universitário podem estar centradas também no aumento da participação feminina na academia; no processo de seleção, há um número expressivo de candidatos para poucas vagas: processos seletivos apontam para o subdesenvolvimento do país; no considerar os estudantes como sujeitos adultos e capazes de responder por decisões necessárias ao processo administrativo, sendo que, muitos deles, ainda não têm idade para tal. Esses são algumas mudanças no cenário formativo universitário nessa última década.

A formação como função básica do ensino universitário também suscita um olhar analítico às práticas desenvolvidas no contexto das exigências complexas da sociedade em movimento. Quanto a essa questão é referenciado que “a formação é cada vez mais necessária e profunda à medida que as atividades (profissionais, sociais e, inclusive, pessoais) tornam suas exigências mais complexas” (ZABALZA, 2004, p. 36).

A formação deve servir para qualificar o sujeito nas questões humanas, no conhecimento e nas habilidades cotidianas, enriquecendo as experiências. O ensino universitário depara-se com a necessidade de que o professor remeta seus discentes a uma experiência desafiadora, produtiva e conectada à realidade. Essas experiências podem ser prazerosas e empíricas desde os primeiros semestres da graduação.

A idéia de construção de conhecimento, segundo Morin (2003) é de que se favoreça a inter-relação entre as áreas do conhecimento, no qual essa inter-relação possa transgredir a sociedade no processo de construção e de uso desse conhecimento. Assim, os estudantes podem estabelecer relações e entendimento do mundo. Talvez, atividades teórico-empíricas que tendem a romper as práticas pedagógicas fragmentadas, buscando possibilidades pluridisciplinares, multidisciplinares, numa organização interdisciplinar, sinalizem a contextualização do conhecimento. Para isso é interessante observar que:

Os projetos interdisciplinares favorecem o agrupamento dos alunos por eixos de interesse e aproximação dos mesmos aos diferentes conhecimentos de maneira produtiva, abertos para o mundo, aprendendo pela riqueza de relações que estabelecem. Essa concepção presta atenção àquilo que os alunos aprendem, aos procedimentos que lhes permitem continuar aprendendo ao longo da vida (GIGANTE, 2005, p. 11).

As práticas empíricas de ensino, desde o I semestre do curso de formação, por exemplo, a experiência das PEDs possibilitam produção de conhecimento e formação para os envolvidos nas atividades. Esse processo inovador precisa transcender para além de ensinar, deve ir para pesquisas, intensificando essas atividades no decorrer do seu

desenvolvimento. Assim, o professor pode abrir espaço para que o aluno seja “protagonista de suas aprendizagens” através da pesquisa, do diálogo, do confronto de idéias. Dessa forma, eles têm a oportunidade de aprofundar os conhecimentos dentro dos parâmetros da contextualização.

Zabalza (2004) acredita no discente ativo, participativo, conhecedor das necessidades e com disposição de atender as demandas do mercado externo à instituição. Ele acredita que aprender é como conversar, esse diálogo conclama o envolvimento da universidade com a sociedade. É dentro desse amplo leque de dúvidas, de complexidade, de questionamentos conflitantes, ação reflexiva, planejamento e avaliações coletivas, em nível macro-social/educacional, que se pode buscar tentativa de reformas curriculares e metodológicas para o ensino superior.

Quanto mais mexo nas diversidades teóricas, mais percebo que a teoria é pilar para a pesquisa. Nesse aporte que segue está também o pensamento de Mário Osório Marques, quanto ao processo de aprender:

Os alunos com seus saberes de vida e o professor, além dos saberes da própria experiência vivida, com o saber organizado e sistematizado sob a forma escolar e, em função dela, na cultura e nas ciências. Reconstroem-se as aprendizagens em processo oposto ao desgaste da vida e à decadência, e imune às fantasias não fundamentadas nas possibilidades historicamente construídas. O já aprendido pelo docente torna-se revelação criadora ao confrontar-se com a situação existencial problematizadora do aluno com a força ativa interrogante. Dá-se, assim, a aprendizagem no quadro de uma intersubjetividade específica, que supõem sujeitos diferenciados (MARQUES, 2002, p. 127-128).

Cabe destacar a preocupação de como se aprende a ser professor e como se constrói o conhecimento pedagógico para tal. Tanto o professor quanto o aluno são aprendentes no ato de ensinar, sendo considerado as diversidades e o já experienciado. A sala de aula deve ser um lugar/tempo carregado de desejos e motivações às novas metodologias, planos, projetos, intenções e virtualidades. Assim, a universidade pode estar olhando para a construção do conhecimento, nesse milênio, pelo ângulo complexo e exigente quanto o da formação. Formar para quê? Será que o formador questiona o profissional que está formando (ISAIA e BOLZAN, 2004)? As inovações no ensino superior devem percorrer por essas inquietações.

A PED é uma inovação universitária que não aconteceu por acaso, nem de imediato. É pensada e articulada de gestão para gestão. Surge, em 1995, através de grandes debates e seminários, a necessidade de mobilizar as disciplinas, desviá-las do

isolamento, levá-las para uma intenção comum. A idéia é encaminhada para a reformulação do Curso de Pedagogia, pelo grupo de professores, que pensou colocar a prática da formação num lugar comum, através de conteúdos articuladores. A PED toma partida no primeiro semestre de 2004 no Curso de Pedagogia da UFSM.

Cunha (2000, p. 134) referencia que “as experiências inovadoras na educação brasileira se acentuaram no contexto histórico-social dos anos 1960”. Porém é visto que, desde os anos de 1920, a educação ganha corpo no processo inovador através dos teóricos da Escola Nova. Os educadores influenciados pela revolução urbana e industrial, desejosos de uma sociedade em desenvolvimento, estável e economicamente forte, anunciam uma nova proposta pedagógica: acesso universal ao ensino básico. Hoje os ingressantes à universidade também têm grandes desejos, entre eles, a qualidade profissional que possa atender a demanda do mercado econômico/social.

Inovação educacional é sinônimo de economização para o estado, para o país. Pois as políticas públicas são reguladas pelo mercado, as decisões são previamente definidas e formatadas pelos mecanismos exteriores. Para Ângulo (1999), se antes, parte da aceitação de uma inovação fundamentava-se em questões de juízo e validade epistêmica, agora predomina o mercado e o temor econômico. Diante disso, o Estado abre seu papel regulador, deixando espaço para o mercado exterior. No Brasil, Cunha (2000, p. 140) afirma que “a expansão das redes pela iniciativa privada, notadamente do ensino superior, é o mais evidente exemplo de que a educação passou a ser tratada como mercadoria e sua venda regulada pelo Estado”.

Nesse contexto, a pesquisa, a extensão e o ensino destacam a produtividade como elemento primordial para atender as demandas do mercado. O neoliberalismo chega, talvez, para reforçar o processo mercadológico educativo. É preciso assumir a reflexão sobre a produção do conhecimento, sobre as relações humanas, sobre a satisfação no ensinar e aprender, percebendo o sujeito que a universidade forma.

Apesar dessa concepção crítica da história das inovações na educação brasileira, é preciso acreditar que as contradições nas teorias, no pensamento dos educadores, nas exigências do mercado econômico contribuem para mudanças, sonhos e utopias. Essas contradições podem produzir transformações significativas no ensino superior, desde que não sejam vistas como contrariedades e, sim, como diversidades.

As pesquisas quando envolvem a sociedade estão buscando conhecer a realidade dessa sociedade. É preciso que a universidade aprenda uma aproximação com o que a sociedade espera dela. Aí as necessidades de inovações são mais concretas e ligadas diretamente às exigências do mercado econômico. Santos (2002) chama a docência para a reflexão frente os emergentes vindos da sociedade contemporânea. Os anseios sociais são manifestos que encontram lugar nos objetivos primordiais da profissionalização. Cunha (1998, p. 28) também afirma:

Analizando com muita propriedade a trajetória da ciência contemporânea, Santos anuncia que, da crise desse paradigma, está nascendo uma nova perspectiva de fazer ciência, que ele denomina paradigma emergente, que estaria apontando para o que chamou de ciência pós-moderna. Nele estão presentes todas as contradições que o paradigma tradicional nega, mas, ao mesmo tempo, o conhecimento do paradigma emergente.

A inovação pode nascer nas circunstâncias conflitantes entre teoria, crítica e pensadores da educação. Se a instituição está em levas harmônicas, acercada de certezas, não há a necessidade de fazer o novo. A diversidade é criação. A perspectiva é de que, no futuro, possa acontecer a inversão: que as forças influentes na produção do conhecimento estejam nas ciências humanas.

A universidade (CUNHA, 2000) é considerada o *locus* privilegiado da ciência na construção do conhecimento. Na divergência entre ciências exatas e humanas está o contributo para o novo, reconfigurando conhecimento para além do regulado, do instituído, do completo, das exigências do mercado econômico/social. A escritora diz que “inovações que procuram explorar novas alternativas que, muitas vezes, se constroem na contramão das forças dominantes, podem ser importantes marcos para a construção de novas possibilidades” no ensino superior. Isso pode acontecer no agir da comunidade interpretativa, no cotidiano, na pesquisa, nas significações.

Ao pensar a pesquisa no ensino superior, Santos (1994) aponta para que os problemas globais devam buscar soluções mais locais. Quanto a essa problematização, soma-se a idéia de que “investigar experiências inovadoras localizadas, que tenham indícios de processos rupturantes, pode ser uma interessante alternativa para a melhoria do processo educativo” (CUNHA, 2000, p. 145).

Lucarelli (2000) pensa que inovação universitária é metodologia que rompe com as didáticas vigentes no tocante aos conteúdos, às estratégias, aos recursos, aos propósitos, às relações entre instituição/alunos/professores. Outros elementos envolvem

a superação da fragmentação em disciplinas: fazer formação através da metodologia de projetos e no desapego ao tecnicismo; criar espaços para a problematização e mobilização de teorias e práticas; possibilitar a troca de experiências que deram certo entre pares, através de congressos, seminários, encontros; promover discussões reflexivas das inovações. Segundo ela, deve haver avanço do conhecimento na articulação de teoria e prática vindas da participação profissional.

A articulação teoria/prática, no dizer da pesquisadora/escritora em conferência internacional, tanto como processo genuíno de aprendizagem quanto na aquisição das habilidades complexas da profissão, é elemento significativo e dinamizador de processos alternativos no construto da formação no campo das Didáticas universitárias. Esta instituição deve sensibilizar-se para a questão de ver o mundo real e tentar atendê-lo nas suas exigências. Desde a década de setenta, a universidade vem pensando em linhas de produção científica que apresentem inovações. Cito uma fala de Lucarelli publicada no texto do Congresso:

Los procesos puestos en acción para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional y los espacios curriculares correspondientes universitarios que desarrollan modalidades innovadoras centradas en la articulación teoría-práctica, incluyen dispositivos metodológicos de enseñanza y evaluación con alguna instancia de reflexión en la acción y de tutoría (Schon, 1992) y con características similares a los propios de la formación en la profesión en ámbitos no universitarios (LUCARELLI, 2005, p. 03).

Nessas práticas metodológicas participativas passeia a cultura interdisciplinar. Entre as possíveis inovações no ensino superior, num olhar também para o histórico/social, o professor formador tentando uma formação que contemple o concreto da vida. O abstrato, o discursivo, a transmissão não tem mais espaço nesse tempo de formação. Deve-se permear pelas teorias/práticas no cotidiano pela ação/reflexão/ação. Se o elemento articulador não for possível o que parecia inovação passa a ser apenas modismo. “A experiência inovadora pressupõe uma relação dinâmica entre teoria e prática, para além da simples relação de aplicação à qual essa última parece destinada na rotina curricular e ou das aulas” (LUCARELLI, 2000, p. 64).

A pesquisadora supracitada (2000, p. 61) menciona que inovação é um processo metodológico que está para além do costumeiro, que tenta transcender. Acrescenta que “a inovação no ensino universitário e a formação pedagógica daqueles que desenvolvem

essa prática constituem-se em um objeto de análise significativa para os interessados no problema da qualidade da educação nesse nível". Segundo Prise (*op.cit*)<sup>7</sup>:

a inovação educativa consiste em proporcionar novas soluções para velhos problemas, mediante estratégias de transformação ou de renovação, expressamente planificadas. Inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em fase de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes. Neste último caso, produzem-se mudanças pontuais em algumas das variáveis do sistema educativo (PRISE, 1999).

Na versatilidade dessa citação, encontro os depoimentos dos sujeitos/atores no que tange à experiência/metodológica da PED como inovação no Curso de Pedagogia referente. Esses depoimentos também confluem com a metáfora inicial das diversidades já expressas nessa parte do capítulo: tingido de várias cores, tecido de vários fios. As opiniões estão coloridas com as diferenças, mas percorrem pelo mesmo objeto, que é a necessidade do professor formador ser aprendente no exercício da docência. A inovação mobiliza, desinstala, desacomoda, conflitua, instiga, problematiza, motiva,

[...] o que eu ouvi é que a PED é uma nova vestimenta para a antiga disciplina de Teoria da Educação, não saberia te fazer uma análise ainda. Se considerarmos essa fala a PED não seria uma inovação ou uma total inovação. [...] Eu defendo a PED, isso eu tenho plena consciência. [...] Se tu olhares para a grade curricular e pensar que existe uma disciplina chamada PED durante oito semestres do curso, com eixos temáticos diferentes, onde o professor precisa sentar coletivamente para construir o caminho em que esses eixos temáticos possam andar, inovou totalmente (SUJEITO/ATOR IV).

Toda a coisa nova é inovação. Toda a coisa nova, diferente é inovação. Toda a inserção motivadora, ou que aspira, ou que pretende modificar algo, em termos de modificar para melhor, é uma inovação. Mesmo frustrada é uma tentativa inovadora. Tenho a ótica de que a PED é uma inovação sim: várias experiências, tantos textos que precisa juntar, os alunos precisam entender que todas as disciplinas são complementares umas das outras, que tudo é uma ciência. Há uma visão histórica em educação, há uma visão psicológica, há uma visão econômica em educação. Sabemos que benefícios vão ter, com todos os esforços nessa construção do saber (SUJEITO/ATOR III).

Eu acho que a PED não é inovação no curso de Pedagogia. Eu vejo como grande problema a participação dos professores [...] As pessoas que criam obstáculos para uma inovação não são dignas de ser educadoras. Agora, também não se pode, não se pode fazer uma inovação que ela está toda atrapalhada, também não se pode inovar porque é bonito inovar [...] inovar algo na educação engloba concepções de homem, engloba todo um conflito histórico/social, engloba fatores econômicos, fatores sociais, fatores de toda a ordem. Há um mundo muito forte. O que é inovar dentro da educação? Nós inovamos em relação aos gregos, nós inovamos em relação à Idade Média. Inovamos. Mas o que é inovar hoje? (SUJEITO/ATOR V).

[...] a PED é “a” inovação, não é uma, é “a” inovação. No início eu tinha receio, mas hoje eu acredito muito, eu acho que é uma coisa que tem tudo para dar certo – a professora/formadora estabelece uma maior ênfase ao pronunciar

<sup>7</sup> PRISE - Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación, 1999 - Manual de gestión para la elaboración, ejecución y evaluación de proyectos inovadores en la provincia de.

a letra “a” - como princípio de idéia, como prática diferenciada, como possibilidade de troca interdisciplinar e interpessoal, eu penso que é a grande inovação do curso. Eu posso estar sendo muito otimista, mas eu prefiro ser otimista a ser derrotada pela mesmice, pelo fatalismo, eu acho que tem que ter alegria nessas coisas (SUJEITO/ATOR II).

Há momentos de cumplicidade em relação ao que se fala tanto e ao que se faz no exercício docente. A docência mergulha nas profundezas da problematização, mas também aponta para algumas soluções quanto ao processo inovador. Os depoimentos cercam-se de esperanças nessa construção.

Quem faz a interdisciplinaridade, Magália, não é o aluno, é o professor. Cabe ao professor fazer uma reflexão, que crie uma relação, que caracterize um sentido. [...] vou ser bastante contundente aqui – nós não fomos feitos para trabalhar coletivamente. Nossa formação é uma formação individualista. Trabalhar coletivamente: são raríssimas e honrosas exceções. Nós encontramos professores cuja inteligência é tão brilhante que abre um espaço e permite uma certa coletividade (SUJEITO/ATOR V).

[...] essa interdisciplinaridade não está sendo completa, futuramente poderemos chegar a uma transdisciplinaridade ou interdisciplinaridade. Ou ainda poderemos chegar a um discurso mais amplo de uma visão interdisciplinar (SUJEITO/ATOR III).

É necessário perceber como todos esses aspectos estão se articulando aqui para construir o conhecimento desses sujeitos, os quais devem passar esse saber para os seus alunos através do processo ensino/aprendizagem educando/educador. Então, esses aspectos me fazem refletir: não existe mais receita pronta, quando se fala em educação [...] existem caminhos que podem ser utilizados, esses caminhos que a gente pode traçar (SUJEITO/ATOR I).

Esse saber dos colegas, o que os colegas fazem a gente deveria conhecer, esse conhecimento não é para que tu tenhas uma interferência naquilo que eles estão fazendo, ou seja, uma interferência negativa, bem pelo contrário, seria para sugerir determinados autores que a gente trabalha – eu já li sobre isso - e que ele poderia talvez trabalhar também, conhecer novas teorias, fazer algo diferente: exercitar a troca de experiências eu diria. Mas isso envolve uma disponibilidade, um querer maior, uma transformação das relações. [...] Isso também é inovação, inovar nas relações (SUJEITO/ATOR II).

Nesse ensaio de compartilhamento, é necessário recorrer ao brilhantismo da fala do sujeito/ator V, quando remetida à valorosa importância do trabalho interdisciplinar, embora manifeste as dificuldades desse trabalho acontecer realmente e se considere individualista no campo profissional, ao dizer que “são raríssimas e honrosas exceções. Nós encontramos professores cuja inteligência é tão brilhante que abre um espaço e permite uma certa coletividade”. Este professor formador pode se sentir individualista por razões que perpassam seu imaginário - talvez o silenciamento da ditadura militar o torne preferente do individualismo – mas atribui calorosa valorosidade ao trabalho compartilhado na educação, percebido pelo depoimento que concede.

Há a possibilidade de que essas “raríssimas e honrosas exceções” possam deixar de ser “raríssimas exceções” e se façam um grupo crescente de profissionais que acreditem nessa experiência teórica metodológica inovadora, que é a PED. Morin (1991) aponta para um momento de transição paradigmática, faz-se um pronunciamento de que, na década de 60 a 70, difundiu-se um novo paradigma, qual seja da educação permanente para o formador de formadores. Nele, rompe-se com a crença de um único local e de uma única época destinados à formação, pois a formação docente deve ser continuada. Assim, há comprometimento com a aprendizagem permanente, em todos os momentos da vida, desde que deseje aprender. Os sujeitos/atores percebem esta necessidade de formação continuada, permanente para o exercício da docência.

“A trajetória do professor pesquisador é muito importante [...] o estar neste encontro, o que nós discutimos, os estudos que se faz ali, os livros que eu compro e leio as discussões [...] há um momento bem significativo que é a leitura” - contribuição do Sujeito/Ator IV. Teorizar a prática já exercida é refletir sobre os feitos, dando outros significados, pois as leituras que faço a partir dos encontros da PED, das indicações teóricas no Mestrado são condições de aprendizagem. Há um dos capítulos desta pesquisa que, logo mais, traz à tona a questão do professor aprendente: apresenta-se nos depoimentos, em análise, da comunidade producente de argumentação.

Em comemoração a todos esses depoimentos, vindos da construção da PED I, comento o processo orgânico da ementa dessa disciplina articuladora, que acontece em duas reuniões coletivas. Na primeira, insere-se a idéia de avaliação das PEDs;<sup>8</sup> na segunda, definem-se atividades com seus referidos instrumentos de ação para a PED I. É compreendido como necessário permear pelo conhecimento formativo dos filmes “O Jarro” e “O Clube do Imperador”. Esses filmes são escolhidos por temáticas afins, as quais apresentam a metodologia formativa em diferentes realidades. O livro literário “O Ateneu” de Raul Pompéia e os textos são escolhas pensadas e comparadas ao conteúdo dos filmes para a análise desejada condizente com os eixos temáticos. Sobre o eixo temático em evidência:

[...] as palavras “tempo e espaço” tem um significado muito profundo, demais, engloba toda a humanidade. [...] tudo está dentro de um tempo e de um espaço (SUJEITO/ATOR V).

---

<sup>8</sup> Cada semestre a programação da disciplina articuladora é planejada de maneira diferente, ficando a cargo do grupo de professores envolvidos planejar, executar e avaliar conjuntamente as atividades propostas e desenvolvidas. A forma de como fazer essa articulação e o conteúdo das PEDs modificam-se a cada semestre, bem como o eixo temático articulador também é diferenciado para cada semestre.

[...] o tempo e o espaço do aluno na sua individualidade é diferente do tempo e do espaço do colega, o tempo e o espaço do professor é diferente do tempo e do espaço do aluno. Então, claro, é importante que cada um relate o seu tempo e o espaço [...] tempos e espaços na vida dos seres humanos é algo similar. [...] os alunos/professores vêm para a universidade com celeridade totalmente diferente, com velocidade totalmente diferente da nossa. [...] Eu tive que ir ao computador para ver do que se tratava “tempos e espaços”. [...] nós precisamos dar identidade a esse eixo temático (SUJEITO/ATOR III).

Na PED I, a gente conseguiu articular melhor, primeiro semestre de 2005, a gente trabalhou o livro Ateneu, filmes e textos complementares, que apontaram para bons resultados [...] na aula de ontem, essas alunas, ouvindo-as, disseram que agora conseguiram entender certas situações trabalhadas na PED I [...] Então no eixo temático “Educação, Tempos e Espaços” os alunos puderam trazer as fotos e a memória de sua história de vida, dessa forma, ficou bem clara a questão de tempos e espaços na vida dos alunos. Por isso também é que eu levo fé na PED, que a PED é um exercício que a gente vai aprimorando. [...] É quem abraça a causa e tem participação assídua que consegue crescer na PED e fazer a PED crescer (SUJEITO/ATOR II).

A PED nasce com a intenção de articular as várias disciplinas que se organizam, em cada semestre, no caso nós estamos falando do primeiro semestre, que é a PED I, mas com um tema para cada semestre em todas as PEDs. Aí que eu vejo que está a novidade, que há eixos temáticos que amarram a discussão entre todas as disciplinas, aí tem que andar (SUJEITO/ATOR IV).

Há aqui a questão de que talvez seja necessário partir de uma explanação conceitual do que é realmente o objetivo desse eixo articulador: que relação é necessário que se faça entre os tempos e o espaço da educação para que esse objetivo seja contemplado. Referente ao livro Ateneu, os sujeitos/atores mencionam relações entre um tempo e um espaço educacional longínquo, se comparado à aceleração mutável da sociedade atual, dentro do processo da educação vigente. Todos afirmam que houve certa relação entre espaço/tempo da formação atual com a instituída no livro Ateneu.

[...] tempos e espaços ensinam a conhecer certas particularidades, certas características do colega, do aluno, do grupo. [...] Naquela ficha que eu preenchi, eu relatei o meu tempo e o meu espaço: lugares que lecionei, tempo em que desempenhei as atividades, qual a minha área de interesse. [...] Os tempos seus são totalmente diferentes dos meus. Eu venho de um lugar diferente, de um espaço diferente. [...] No livro Ateneu vimos expressa a vida do aluno, numa escola [...] exigente, conteudista, da época da retórica. É época da “gala” intelectual: outro tempo e outro espaço (SUJEITO/ATOR III).

Eu acho que a gente conseguiu, talvez não cem por cento, trazer a relação espaços e tempos para as aulas, isso foi percebido quando os alunos trouxeram suas vivências, nós trouxemos as nossas, a gente procurou realmente situar a nossa experiência para esse eixo, no caso as pessoas que falaram. Eu acho que a gente conseguiu bem essa relação. [...] o livro Ateneu tenta mobilizar tempos e espaços na Educação (SUJEITO/ATOR II).

[...] A PED é um ganho e possibilita sim o professor situar tempos e espaços nos seus conteúdos programáticos, basta que você esteja disposto, aberto, “desarmado” [...] o eixo temático proporciona este momento de desarme (SUJEITO/ATOR IV).

O sujeito/ator IV ministra aulas na Psicologia da Educação e comenta que “os outros professores mexem com suas especialidades, com o seu olhar, isso não quer dizer que o cenário não se constitua com questões Sociológicas, Filosóficas, Históricas, Antropológicas. Nas falas de cada um dos colegas, a gente consegue perceber esse olhar de cada um, pela experiência de cada um ou pela disciplina que ministra”. Continua seu raciocínio na questão de afirmar que a temática do eixo articulador conecta-se em cada uma dessas áreas do conhecimento. Nessa conexão é que acontece a situação de troca, de compartilhamento.

Múltiplas atividades, múltiplas dimensões nas Histórias de Vida, que se apresentam tingidas de várias cores, tecidas por vários fios, assim, as vivências educativas e as experiências ganham corpo, dando espaço para as representações individuais e coletivas se manifestarem nos “mexidos dos guardados”, dentro do eixo articulador referente. Entre uma e outra atividade, a questão que aparece é sobre o caráter interdisciplinar dessas atividades e sobre o ponto conector do construto coletivo de conhecimentos. Ao entorno dessas dinâmicas, houve reflexões, questionamentos, momentos pertinentes e de crescimento.

A citação proferida pelo sujeito/ator III, referendada anteriormente, remete-me a dizer da minha satisfação em participar dessas reuniões de formação, de planejamentos coletivos e de interlocuções diversas. O “bolo” é construído e realmente compartilhado. A troca de experiências, de saberes e de sabores da docência é imagem presente nesses encontros. Parece que tudo se constrói num tecer de idéias, de desejos, de questionamentos, de incertezas, de cumplicidades, de conflitos, onde as queixas também são manifestações, tudo para além da “terra firme” na docência.

Dentro desse dispositivo, há a possibilidade de reafirmar que, através de um livro literário é possível realizar múltiplas atividades interdisciplinares. Entre elas, na PED I, vê-se resenhas produzidas num território demarcado por tempos/espaços formativos diferenciados; análises da obra, num olhar interdisciplinar sobre representações da época; teatralizações de cenas pertinentes remetidas à temática da obra; exposição de conceitos envolvendo categorizações formativas dentro de tempos/espaços também diferentes; análises comparativas. As representações da figura de Aristarco, de Sérgio, o imaginário social/formação que se desenvolvia como “ímpar” no Colégio “Ateneu”. Assim se constrói conhecimento dentro da complexidade.

Desde que me encontro desafiada para a realização de uma pesquisa na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, me sinto sujeita/atora dessa investigação, bem como percebo que estão também os sujeitos/atores dessa pesquisa. Eles são fenômenos chave para se chegar a esses possíveis resultados. Muitas teorias estão sendo lidas, sujeitos/atores sendo pesquisados e pesquisando, idéias entrelaçando-se, dúvidas, mas a certeza de que o processo precisa de continuidade. Outras pesquisas poderão cruzar caminhos por essa problematização.

A reflexão docente aponta para as vias do empírico e do teórico andarem na mesma direção. Penso nas teorias lidas, tento juntá-las, compreendê-las e, nessa confluência, anuncio promover uma interlocução reflexiva com a minha prática docente.

[...] Que vem das mudanças do tempo  
Que ora nos traz esperanças  
Ora nos dá incertezas...  
Nem importa ao velho Tempo,

[...] Eu fico, junto à correnteza,  
Olhando as horas tão breves...  
E das cartas que me escreves??!

(Mário Quintana - A cor do invisível)

E das entrevistas que me escrevem??! Ora me traz esperanças, ora me traz incertezas, mas fico junto à correnteza. As representações contidas podem surpreender. Pesquisa é assim: pode apresentar resultados que surpreendem. “A representação renova o sentido do mundo; desse modo ela resulta sempre inovadora da práxis e transformadora da realidade instituída” (RUIZ, 2004, p. 85). O imaginário entrelaça natureza e criação. O imaginário social docente deve aparecer contextualizado ao trabalho do professor, desenvolvendo a criatividade.

Ao continuar teorizando essa questão, posso anunciar as idéias de Nóvoa (apud JOSSO, 2002), onde se aponta a necessidade de uma preocupação maior com a educação e com a formação do professor no longo da vida, seja pelo percorrente pessoal ou da profissão. Os apontes são considerados ciências quando constatados através de pesquisas voltadas ao processo formativo. A intenção da pesquisa deve ladear as idéias de aproximar o vigente com o possível, não, talvez, pensar na “salvação” dos problemas no imediato.

Por essa razão, o primeiro capítulo da pesquisa é a minha história de vida, a qual se apresenta tingida com várias cores, tecida no grande fio: formação/docência,

apontando para múltiplas dimensões. Dimensões estas abertas, com olhares novos, mais reticentes, que clamam por silêncio. Percebo-me transitando pelos caminhos pessoais e profissionais da minha vida. Tento compreender-me. Sinto-me em fase de contemplação: os ganhos mostram sua “cara”.

Nesse capítulo transito pela dimensão metodológica da pesquisa - inovação na universidade - envolvendo a PED I no Curso de Pedagogia. Essa inovação é o caminho por onde percorre o eixo temático “Educação, Tempos e Espaços”, apontando para um novo e importante processo articulador das disciplinas. Nesse transitar está parte das investigações, as quais podem dizer da possibilidade de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar.

No próximo capítulo intento responder aos questionamentos e aos objetivos da pesquisa. Elejo como trânsito necessário a idéia de inovação pedagógica em direção a uma interdisciplinaridade, as experiências dos professores sujeitos/atores vistas como produtoras de saberes e faço um apontamento para o aceite de que a PED I seja sim um lugar que possa se constituir em processo aprendente para o professor formador.

### **3      PROCESSO APRENDENTE DO PROFESSOR FORMADOR NO SABOR/SABER DO COMPARTILHAMENTO: PED I COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO**

É quem abraça a causa e tem participação assídua que consegue crescer na PED e fazer a PED crescer. Agora se tem uma participação eventual, se não se compromete, vai ser mais difícil enxergar os avanços nessa construção (SUJEITO/ATOR II).

Se no primeiro capítulo construo a história de vida na metáfora das contas do colar numa revelação em movimento de minha identidade pessoal e profissional; no segundo, apresento a problematização da PED I, no expoente singular à possibilidade de inovação no ensino universitário; agora, tento aquecer o processo aprendente do professor formador na experiência do compartilhamento, como o conhecimento aquece o exercício da docência e amanha a alma da professoralidade. Esses são os capítulos que se acunham lentamente na minha investigação.

No entendimento de Isaia e Bolzan (2005), a expressão “professoralidade” é um processo que implica não só o domínio do conhecimento, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente a respeito de atitudes e valores no tocante ao ato de ensinar e de aprender. Diante desse mapa está também a questão do formar-se e desenvolver-se na profissionalização, instaurando-se ao longo de um percurso que pode englobar situações e problematizações pessoais e profissionais, desde antes da formação inicial, na trajetória dessa formação. Nesse dispositivo, a construção do conhecimento pelas vias do compartilhamento e de redes de interação é território a ser percorrido.

Para Oliveira (2003) é importante a reflexão a respeito de quem é o professor universitário e como tem produzido sua profissionalização, apontando para a concepção de que a docência incorpora conhecimento desenvolvido por diferentes áreas,

configurando-se numa cultura docente em ação e, dessa forma, vai se construindo sua professoralidade. Diante disso, Oliveira (2003) afirma que é necessário conhecer os saberes construídos na trajetória docente do formador: práticas, teorias, atitudes, experiências mobilizadas, podendo, assim, ir se construindo conhecimento novo entre os pares. Esse conhecer talvez se carimbe na possibilidade do trabalho docente vindo de espaços coletivos, da construção pelas vias do compartilhamento.

Quanto à idéia de professoralidade, na “Enciclopédia da pedagogia universitária” (2003, p. 383), Oliveira aponta a questão para a construção do sujeito, onde o professor se produz ao longo de sua história de vida, afirmando que o processo que o professor experimenta enquanto realiza e reflete sobre sua prática também é responsável por essa construção. “O aprender a profissão docente não ocorre em um único espaço, nem mesmo em um único tempo: há um repertório de saberes pedagógicos, de saberes experienciais, de saberes profissionais que precisam ser sistematizados”. A pesquisadora aponta também sobre a questão da valoridade da pesquisa na docência universitária com o direito de uma melhor avaliação; o compromisso com a produção do conhecimento e/ou sociedade do conhecimento também é enfoque da pesquisadora na idéia de professoralidade.

Seguindo o contexto, profissionalização da educação, no livro Enciclopédia de pedagogia universitária, para Morosini (2003), Brzezinski e Garrido (2001), é renovação dos fundamentos epistemológicos da função de professor, buscando conferir-lhe o estatuto de profissão. Esta renovação se desenvolve entre crises de conhecimento, estratégia, técnica profissionais, pois a ausência de referenciais comuns gera a impressão que a profissão não dispõe de um repertório de saberes estável, codificado, consensual para o enfrentamento de tais situações. O professor necessita apresentar um domínio de um conjunto de saberes diversificados e ver-se no encontro consigo mesmo dentro da sala de aula. Dessa forma, o professor vai entrando no processo da profissionalização.

Ainda, na “Enciclopédia de pedagogia universitária”, há um manifesto de Sacristán (1993) e Morosini (2003, p. 383) onde coloca em evidência a idéia de que profissionalidade é “expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, o conjunto de atuação, destreza, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela”. Voltando-me ainda para a questão da profissionalidade, através da visita ao livro “Imagens de professor”, de Oliveira (2004), - já que o momento é mexer com nomenclaturas que ganham corpo na decorrência do exercício docente superior -

painelizo o pesquisador Marcos Villela Pereira (2004, p. 97-98) quanto a essa situação problematizadora, que é a profissionalidade:

Profissionalidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um dispositivo de organização da prática subjetiva. [...] a marca é um traço, um vinco produzido na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser. [...] A profissionalidade é uma marca que detecto, é o jeito, o modo de ser que temos alimentado, como via fundamental, tanto para navegar em vias individuais tanto para colocar-se dentro da coletividade. E a memória é, por excelência, o principal dispositivo de acesso a essa marca, sua gênese e suas configurações.

Os pesquisadores Sacristán e Villela e a pesquisadora Morosini estão em confluência ao pensar a profissionalidade como prática docente e investir na idéias de que o professor expressa sua maneira de ser, pensar e agir através dessa prática. Arrisco-me em dizer que é o exercício docente que cria o processo de profissionalidade para o professor. Este professor passa a ser visto por esse processo, sendo que, a própria comunidade de seu meio encarrega-se de estar expondo o anúncio “luminoso” desse seu jeito. De acordo com a necessidade de refletir suas atitudes e/ou esse seu jeito, no conjunto, com seus pares, pelas circunstâncias do momento é que vai se criando esse novo processo de exercer a profissão. Assim sendo, vai se expressando/constituindo no cotidiano/coletivo essa profissionalidade.

Ao compartilhar o sabor do saber coletivo, o formador vai construindo conhecimento, vai se autoformando, vai tecendo identidade e se tornando aprendente para além da sua especificidade e da importante função de pesquisador. Como diz Isaia e Bolzan (2005), são necessários espaços institucionais - Instituição de Ensino Superior (IES) - voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, no qual o compartilhamento de experiências, de dúvidas, de desejos, da otimização, do auxílio mútuo favoreça a construção do conhecimento pedagógico/metodológico e o exercício dessa professoralidade. Essa identidade deve estar vinculada a docentes que apresentem consciência clara de seu papel como formadores de outros profissionais que, quando graduados, possam exercer sua função no desejo da competência, sendo este o caso da docência no ensino superior.

As pesquisadoras, supracitadas, ainda afirmam que a ausência de espaços para discussões das coisas da docência e da troca de saberes pode gerar um sentimento de “solidão pedagogia”, onde o formador possa ser levado por esse sentimento a se retirar do grupo, prejudicando não somente o seu crescimento profissional, como pode inviabilizar a construção conjunta do processo educativo. Há casos dessa natureza –

sentimento de solidão pedagógica - que podem estar sendo constatados e que mereçam um olhar de compreensão e de tentativa de integração no grupo dos formadores nesse processo de construção da PED. Essa sensibilidade, esse olhar como pessoa e profissional, em termos de atitude, de valores, de coleguismo na compreensão dos pares pode registrar o exercício concreto da professoralidade no grupo.

Oliveira (2005, p. 189), ao falar de espaços diferenciados e não privilegiados e tempos contínuos e descontínuos produzindo um professor, questiona sobre quando se aprende a ser professor e como se desenvolve essa professoralidade. Enfatiza dizendo “que a idéia de professoralidade é o que estamos instituindo como desenvolvimento profissional. Como um processo de construção/desconstrução/construção do sujeito, nesse caso o professor, que acontece ao longo de sua história de vida”. Por esse viés anuncia que o sujeito constrói uma concepção de docência ainda nos processos de escolarização, onde ele convive com perfis de professores que marcam negativa ou positivamente a construção de uma representação sobre o ser professor. É pelo exercício da formação que ele pode ressignificar essa concepção.

Diante desse quadro, a construção da professoralidade deve partir para um processo de reflexão/ação educativa, percebendo o que é necessário reformular no seu ato docente, diante da representação construída, mobilizando-a de tal forma que possa atender as exigências vindas do cotidiano educacional/social. Nesse momento reflexivo é que se acende a importância da troca de experiência, do compartilhamento do saber, da construção coletiva de conhecimentos novos entre os pares, que possam romper com o tradicional e promover experiências inovadoras também nas instituições de ensino superior. O exercer a função educativa na prática inovadora é expor-se a essa profissionalidade docente.

### **3.1 Romper com o tradicional, lançar-se a situações inovadoras é complexidade para além da “terra firme” em que pisa o formador**

Vale ainda acreditar no professor como alguém que produz conhecimento a partir do seu trabalho e da teorização do mesmo (CUNHA).

Compreender possibilidades de aprendizagens do professor formador para além do espaço/tempo da academia e sob as lentes da interdisciplinaridade é desejo dessa pesquisa em desenvolvimento. O interesse investigativo tende uma posição que se configure no cotidiano docente, em experiências teórico-metodológicas de compartilhamento do saber, a exemplo da PED, a qual se anuncia como articuladora e inovadora no processo de formação e autoformação do formador.

O professor precisa estar melhorando continuadamente, através de uma prática mais aberta, a qualidade da produção de relações de seu trabalho. Essa questão aponta para a necessidade da formação continuada conjunta, da pesquisa, da reflexividade da prática, a qual gera autoformação, podendo se constituir num processo aprendente, configurado ao desejo de inovação no exercício da docência. É no desejo de mudança que se chega a inovações no campo educativo.

Experiências compartilhadas, a exemplo da PED, podem se constituir nesse processo aprendente para o formador visto que o planejamento coletivo não apenas desacomoda o professor, mas também o convoca e/ou estimula à tomada de posição referente aos fenômenos em questão. Essa posição, para ser posta à mesa pelo formador, antes passa pelas mãos do “oleiro” para um manejo analítico e reflexivo e, nessa lapidação, acontece a construção detalhada do encarte a ser compartilhado na assembléia interdisciplinar dos formadores, criando, assim, situações de reflexão/ação remetidas a momentos de aprendizagem. Nesse sentido, compreender o processo de construção do conhecimento compartilhado implica em romper com o tradicional, criar condições de troca entre os pares e instituir representações conscientes de situações favoráveis para o exercício docente.

Na compreensão de Cunha (2005), romper com o tradicional e se lançar a situações inovadoras como a PED é complexidade para além da “terra firme” em que pisa o formador. As situações inovadoras interligam-se ao que tem de cristalizado no

compêndio individual da docência e podem se desenvolver em ato de mudança para o ensinar e o aprender no contexto universitário. Cunha assinala a urgência ao pensar a reconfiguração das práticas educativas para o cenário do ensino superior - *locus* de desenvolvimento de suas pesquisas.

Em que pese a urgência da reconfiguração da prática educativa como evidente esgotamento da alternativa tradicional de ensinar e aprender, as necessárias rupturas são processos complexos que necessitam compromisso ético-político e reorganização dos saberes e conhecimentos do professor. Nesse espaço não há lugar para o espontaneísmo e nem para a acomodação. É preciso recuperar no professor a dimensão do desejo, a firmeza de que seu trabalho vale a pena, que é preciso mudar (CUNHA, 2005, p. 107).

Esse posicionamento de mudança do professor formador, na PED, exige certa reflexão acerca de como está sendo conduzida a prática da sua docência; em que sua especialização (disciplina) pode contribuir para a disciplina articuladora em construção na produção do conhecimento integrado; de que maneira seu conhecimento pode, junto aos demais, fazer surgir um novo conhecimento, e que este conhecimento seja complexo, totalizante e de possível [trans]formação. Ainda é necessária a percepção acerca do nível de comprometimento ético-político que o professor está tendo na mediação entre o tradicional e a ação inovadora.

Estar comprometido é diferente de estar envolvido com o processo: envolver-se é pouco para que a inovação possa acontecer; é preciso comprometer-se com o grupo e fazer a celebração da mudança, sem espaço para a acomodação. Fenômenos desta natureza assinalam diferentes dimensões ao processo de ensinar e aprender entre os formadores que tecem inovação.

As narrativas dessa pesquisa apresentam preocupações referentes ao processo de comprometimento ou não dos segmentos responsáveis pelo processo de construção da PED, sendo elas encaminhadas por diferentes dimensões. Há formadores que abraçam a causa e buscam atitudes para que a PED seja um grande ganho, porém há situações contraditórias:

[...] a questão é esse movimento, essa interação de conseguir trocar, de conseguir ver para além da sua disciplina [...] o que temos que fazer na PED é esse encontro, essa troca. [...] a gente está caminhando para um desejo de que a PED aconteça [...] o ápice da aprendizagem está no desejo do professor em suscitar o desejo de aprender também no compartilhamento, na mudança. [...] vou dizer que é um desejo porque é uma expressão mais forte: querer e desejar são conceitos diferentes, porque o desejo é inconsciente, não percebe e já está te movimentando para isso. Acredito que há ainda formadores que têm esse querer não esse desejo de que a PED aconteça realmente (SUJEITO/ATOR II).

[...] é uma leitura minha, mas me parece que tem gente ali que está obrigado. Para o todo da PED isso é negativo. Não é um aspecto positivo para um grupo que precise, a cada semestre, construir um caminho amarrando uma mesma temática. [...] A PED é um grupo que não tem um Coordenador que vai mandar ou desmandar, é um grupo que, talvez, por uma questão de organização, eleja um Coordenador que articule a PED em algumas dificuldades, mas é o grupo que assume como grupo, como um todo. Talvez isso seja uma dificuldade de se trabalhar no coletivo (SUJEITO/ATOR IV).

[...] O que eu acho fundamental é quando se dá esta integração na PED, ou seja, esta interdisciplinaridade sem deixar nenhum interstício. Com certeza ainda há brechas e esta interdisciplinaridade não está sendo completa. Não posso deixar de dizer que ela está atendendo os princípios de uma articulação, está orientada [...] focaliza, sinaliza essa possibilidade de podermos amadurecer um pouco mais a experiência da PED e, futuramente, podermos chegar a uma transdisciplinaridade. [...] me parece que, em termos de PED, estamos numa fase de configuração e de boa intenção (SUJEITO/ATOR III).

Ao pensar o professor como um complexo de conhecimento capaz de construir aprendizagem em diferentes situações, até mesmo naquelas em que são contornadas pelas diferenças de opiniões, é possível pensar seu ingresso à docência no ensino superior como formador capaz de “lidar” com os enfrentamentos desse *locus* de ensino. Compreendo também que não é este o portal mais aberto para sua chegada à universidade, há outros elementos que são considerados de maior valia; embora neste espaço se construa aprendizagens e se possa ir fazendo autoformação.

É necessário que o professor formador esteja aberto para as atividades que “quebrem” o tradicional e se manifestem como possibilidades inovadoras, principalmente no que diz respeito ao compartilhamento e a troca de saberes e de experiências. Essa profissão de professor é processo inacabado, mutável, complexo, em busca do novo. Esse novo pode estar também na produção do conhecimento integrado.

[...] a forma como eu mobilizo a construção do conhecimento, ela sempre possui um cenário bem mais forte na questão Psicológica ou Pedagógica, que são as coisas que eu mexo. Os outros professores mexem com suas especialidades com o seu olhar, isso não quer dizer que o cenário não se constitui com questões Sociológicas, Filosóficas, Históricas, Antropológicas. Nas falas de cada um dos colegas a gente consegue perceber esse olhar de cada um, ou pela experiência de cada um, ou seja, pela disciplina que cada um ministra. [...] Em todos os momentos aconteceu troca de conhecimento: naqueles que estávamos nós do grupo de professores e nos momentos em que estávamos também com os alunos. Eu não consigo separar. Agora estou tendo experiência com a PED II, e ali também há momentos de produção de conhecimento. Depende como eu mobilizo essa construção [...] a PED é um ganho e possibilita a formação e autoformação, basta que o professor esteja aberto, desarmado e desejoso para tal (SUJEITO/ATOR IV).

Retomando Isaia e Bolzan (2005), em artigo apresentado no congresso da UNISINOS, quanto à questão do ingresso do docente nas IES, vejo mencionar que o

portal está balizado na titulação e na produção científica, enfatizando o conhecimento específico e o da pesquisa. Para as pesquisadoras, o olhar somente desse ângulo não garante a qualidade e o conhecimento necessário para ser professor formador. Todo o formador deve ter um olhar de forma conjugada, dar um pouco de atenção para a especialidade do outro, deixando de se apoiar somente nas suas limitações, nas suas preferências, podendo construir conhecimento coletivo que possa também balizar seu ingresso na IES e melhor qualificar o seu trabalho docente. Dentro desse dispositivo, as questões de como se aprende ser docente, como se constrói o conhecimento pedagógico para ser um professor aprendente nas IES, e como este formador tem produzido sua profissionalização percorrem os fios dessa investigação.

Para Oliveira (2003), no que diz respeito à qualidade do trabalho docente, processos e saberes construídos ao longo da história de vida viabiliza e possibilita a formação do professor, porque traz em cena os elementos constituintes/constituídos que são presença nas suas lembranças como, por exemplo, escola, sala de aula, avaliação, questões pedagógicas e sociais da profissão. O professor apresenta, muitas vezes, dificuldade em trabalhar com os saberes constituídos pela sua docência. A pesquisadora aponta também para a questão de que o professor formador deva fazer teoria com suas experiências docentes, pois ao fazê-la está fazendo também reflexão provocativa sobre essa prática e, consequentemente, fundamentando essa teoria com outros aportes teóricos existentes, que também promovam reflexão. Para Isaia e Bolzan (2005, p. 02):

Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas [...] ao longo da trajetória docente, os professores vão se formando e se [trans]formando.

De acordo com Cunha (2005, p. 99), no tentar uma configuração aprendente ao cotidiano da docência, não se pode pensar no distanciamento dos fenômenos filosóficos, sociológicos, históricos, econômicos, políticos para a reflexão. Estes congregam uma confluência interdisciplinar e tecem formação para a docência, podendo transgredir rumo à [trans]formação. A pesquisadora faz pronunciamento, no que diz respeito ao conhecimento articulado, dizendo que “as características do trabalho docente tem sido amplamente discutidas a partir de distintos olhares e múltiplas posições”. Em diferentes estudos, encontra-se análise que aponta para expectativas dessa confluência de áreas do

conhecimento, num olhar analítico/crítico às trajetórias pertinentes da docência, com o objetivo da produção de novos conhecimentos.

Em seminário realizado com os professores do Centro de Educação, juntamente com os demais segmentos responsáveis pela construção da PED, em 02 de setembro de 2005, comprehendo, através de minha participação como observadora, que se trata de um encontro avaliativo, que faz referência a posições vindas de um grupo de alunos, quanto ao processo de articulação dessa disciplina. Durante a exposição do quadro avaliativo, percebo a desenvoltura de um momento de avaliação da construção da PED também pelos professores formadores ali presentes.

E, nesse momento, as idéias estendem-se a múltiplas dimensões, porém o saldo é de troca de experiências entre os formadores das diferentes articulações dos semestres das PEDs, ou seja, da articulação dos diferentes eixos temáticos. Ali se estabeleceram algumas discussões que permitem o início de um caminho avaliativo referente à experiência inovadora pelos próprios formadores. Acentua-se, nesse seminário, argumentação somatória otimizada para essa construção articuladora que é a PED. O objetivo do seminário é:

[...] a gente queria mesmo avaliar como estava o momento da PED, visto que muitos pontos negativos, muitas idéias não aceitas estavam aparecendo nessa construção. Isso acontecia com pessoas armadas, que não concordam com a existência da PED. Elas não cooperam, não articulam, me parece que não há muita vontade. [...] Eu vejo que houve uma troca, se estabeleceu algumas discussões ali, que se iniciou uma caminhada. Ouviu-se novamente posições diferentes. [...] foi aquele seminário realizado com os professores do Centro de Educação que a gente pode apresentar as idéias coletadas de um grupo de alunos em relação ao processo de construção da PED. [...] Esse mesmo trabalho agora vai retornar para o grupo de alunos, e isso ainda não foi feito porque nós estamos numa situação atípica, mesmo que alguns estivessem em aula, há aqueles que estavam em greve (SUJEITO/ATOR IV).

As autoras Isaia e Bolzan corroboram a essa idéia entendendo que “a valorização da formação como meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implica a possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida” (2005, p. 02). Com isso pode ser produzido um novo conhecimento, que venha corresponder a uma transformação da prática. O professor, estando em situação aprendente, abre dimensões otimizadas acerca de sua profissão e acerca de si mesmo. Assim vejo os professores formadores nesse seminário: tentando estabelecer teoria reflexiva em torno da experiência em questão. Essa constatação é animadora e indica que o trabalho de formação está envolto sobre si mesmo direcionado a uma ação reflexiva do formador.

Num comparativo com as falas de Cunha (2003, p. 35), ao se referir à Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), a PED pode “sistematizar sua ação mantendo um compromisso com a dinâmica de um movimento que quer ser entendido como em permanente construção”. Esta experiência pedagógica não se encerra em si, mas sim, circunda em sistema aberto, recebendo a mobilidade do planejamento, tanto dos professores como dos alunos, dentro de cada eixo temático e no seu referido semestre.

Estou em concordância com a idéia de que o professor precise estar perto das questões cotidianas, no decorrer de sua trajetória, porque eu me sinto mais assegurada e otimista, em relação à docência, estando em formação continuada, à qual aproxima o docente da demanda social exigida no momento. Isso ocorre tanto na formação acadêmica - são cinco anos consecutivos que estudo na academia entre a última Especialização e o Mestrado, depois de há anos distante do conhecimento acadêmico - como na troca do saber com os pares, nas experiências vivenciadas e nos enfrentamentos do cotidiano docente. Embora a troca de experiências entre os pares e o trabalho interdisciplinar, na escola em que exerço docência atualmente, não é atividade exercida como proposta de trabalho. Agora se está voltando para esse manejo, na tentativa de dar vida ao coletivo através da formação continuada. É um caminho recente o planejamento conjunto, o compartilhamento nesse espaço escolar.

Quando se mexe com a troca de experiências, do saber, com atividades docentes interdisciplinares, mexe-se para além dos limites do professor, porque ele não fez sua formação com a concepção conjugada e, sim, fragmentada do conhecimento. Mas essa troca se manifesta como somatório, como acréscimo, como transgressão no exercício da docência, por isso é necessário internalizar no corpo da docência a capacidade, ou seja, a cultura do compartilhamento, nem que seja aos poucos. Ao mexer com outras disciplinas e/ou com a sociedade, transgride-se rumo à transformação, seja das práticas disciplinares, ou seja, da própria sociedade. Pelas “lentes” de Morin (2000), é na complexidade de um conhecimento integrado, completo que se manifesta o desejo de mudanças no ensino superior. A sociedade demanda um conhecimento interligado aos complexos desta numa harmonia confluente e de encaixe como o funcionamento dos membros do corpo humano.

Dentro desse êmbolo de confluência é que o professor deve tomar consciência de seu processo de formador. Ele deve refletir sobre quais fenômenos mexe na sua ação

pedagógica, e estar consciente dos efeitos desses fenômenos no caminho de se constituir como aprendente na mobilidade do ensinar e aprender. Diante desse dispositivo, na leitura das escritoras abaixo, a tessitura de uma rede de interação para a construção do conhecimento de forma compartilhada possibilita – através do diálogo, de opiniões, de contradições, de reflexão – a produção de um novo conhecimento pedagógico e, consequentemente, vai se potencializando o processo do professor como aprendente.

Apontar para a importância da construção de uma rede de mediações capaz de propiciar a formação de professores vista como um espaço interdisciplinar de compartilhamento pedagógico e epistemológico, para o qual convergem os saberes da docência, a interação e a troca de experiência é necessária a essa formação [...] Ser professor do ensino superior é um processo que se aprende (ISAIA e BOLZAN, 2004, p. 121).

À medida que o professor formador discute no compartilhamento a complexidade da docência, em tempos de mobilidade social desenfreada, numa postura reflexiva, buscando formar/autoformar-se, ele está elencando a celebração de se constituir como aprendente. Discutir as mudanças que o contexto social universitário demanda é entender o necessário para o exercício docente. É através dessa discussão que pode acontecer uma formação altamente qualificada para enfrentar o cotidiano exigido nas salas de aula do ensino superior. Nessa multiplicidade de vozes, o profissional vai construindo sua identidade de maneira complexa, heterogênea, em constante movimento, como algo inacabado e confluente na tentativa do encaixe às diferenças. O processo de aprender a ser formador implica também no exercer e refletir continuadamente a docência.

Nessa construção é percebida a necessidade dessa rede de mediação que aproxime o professor ao cotidiano educativo, através do compartilhamento do saber e da troca de experiências, numa construção identitária em movimento. Para Isaia e Bolzan (2003, p. 7), “não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista as trajetórias de formação de cada um”. Nessa perspectiva é defendida a construção coletiva do conhecimento na interação e mediação cognitiva, respeitando os diferentes pontos de vista dos segmentos que compõem o processo educativo. Na PED esse respeito valorativo deve ser atribuído aos sujeitos comprometidos com a construção.

Nessa perspectiva de investigação é entendido que aprender a ser professor num contexto de relações, de convivências, de culturas e da capacidade de interação entre grupos “não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos

e técnicas de transmissão delas. É um aprendizado que se deva dar por meio de situações práticas” (IMBERNÓN, 2000, p. 12). Que essas práticas, por excelência inovadoras, sejam reflexivas e competente. O professor precisa “lidar” com o conhecimento em construção, não basta mais ser especialista na sua disciplina, deve mexer com conhecimentos éticos, políticos, morais, no qual seja capaz de conviver com mudanças e incertezas. Nesse conteúdo social, o professor formador precisa criar condições aprendentes para além da “terra firme” em que pisa, ou seja, desafiar-se para o enfretamento do novo.

Ao decidir pelo trabalho compartilhado, na PED I, o professor formador decide por um espaço/tempo de problematização para além de práticas convencionais, onde a ação/reflexão, as dúvidas/incerteza, desafios/desejos contraditórios ao tradicional são processos de formação e autoformação. Estar em assembléia para compartilhar saberes vindos da formação acadêmica, das experiências entre os pares, das vivências docentes, das situações do cotidiano é construir conhecimento e exercer atitude honrosa a respeito de um processo em que se aprende.

Essa assembléia de que falo não é aquela em que se compõe uma mesa com especialistas, “donos” do saber para os em tornos do planejamento. Porém aquela em que todos, em igual porção, são convidados ao compromisso com o direcionamento da disciplina articuladora à produção de um conhecimento integrador/novo que, ora incorporado, seja movimento nas veias condutoras da professoralidade. Recheio esta assertiva com falas dos sujeitos/atores da PED I, remetidas a experiências docentes anteriores à universidade como “mãe-mestra” na construção de competências para a profissionalização. Há ênfase também na trajetória pessoal e profissional do formador como processo que se aprende.

### **3.2 Experiências como produtoras de saberes: as anteriores à universidade podem fazer a diferença**

Se entendermos que a aprendizagem da/sobre a docência, sobre ser professor não está concluída num tempo e num espaço específico, e marcado por lhe dar garantias de sucesso profissional, então, incluímos na reflexão um outro elemento importante: a experiência e o saber cotidiano (OLIVEIRA).

Inicio esta reflexão com outra citação da autora: “um número expressivo de professores que estão no magistério hoje, se tivessem que escolher um ofício, escolheriam novamente a docência” (p. 191). Eu seria uma delas. Diante disso, continuo na convergência do pensar de Oliveira (2005), quando aponta para que, embora esses profissionais tenham instituído na sua trajetória docente o reconhecimento da necessidade de incansáveis lutas por melhores condições de trabalho e de remuneração condizente com o compromisso da profissionalização, ainda ousam do direito de dizer que escolheriam a docência novamente. Eu ouso dizer que também sou desse grupo de profissionais.

A docência me fascina, me encanta. Sou docente há muito e sou apaixonada pelo exercício da profissão. Não que não encontre dificuldades e desafios, talvez, estes, sejam também fenômenos de energia para continuar na escolha da docência. Experimento outros campos profissionais, depois da aposentadoria, mas não me encontro e volto à docência. Quanto mais mexo com essa articulação, com esse processo reflexivo, com práticas efetivas em permanente movimento de construção, mais me sinto docente. As experiências que somo na minha trajetória produzem saberes, que envolvem tanto aqueles vindos do senso comum, como do conhecimento orgânico/elaborado. Assim, estou no encorajamento de dizer que essa trajetória docente é atravessada por expectativas, sentimentos, subjetividade, emoções diante da profissão que exerço.

O exercício da docência gera experiência, e essa experiência produz saberes, os quais remetidos ao processo de reflexão, constroem conhecimento novo, “sangue” novo que percorre pelas veias da formação e autoformação. Assim, é possível perceber que a aprendizagem não se constrói num lugar e num tempo específico, ela é fonte, é nascente, é renovação. A aprendizagem não pode ser poço, deve ser córrego. Estagnada, é letra morta; corrente, é anúncio, é evangelho, é cotidiano: semeia, colhe, cria, recria saberes. A experiência é componente produtor de saberes, a partir do processo reflexivo do professor em relação a esta ação, a ela.

Chego agora nas experiências docentes da comunidade producente de argumentação para essa pesquisa, que são os sujeitos/atores. Os depoimentos de cada um deles constituem-se em dispositivos que acionam as experiências vivenciadas numa dinâmica de interação entre diferentes processos pessoais e profissionais, envolvendo o cotidiano educativo: acionam, pois, a experiência de si. Isso concebe a possibilidade de acontecer o processo formativo e autoformativo em diferentes espaços e tempos da

docência, podendo constituir-se em situação aprendente para o professor, no caso da investigação, para o professor formador, desde que este esteja aberto e desejoso para tal.

A possibilidade de construir saberes, com base na experiência, pode ser entendida como o que nos passa, o que nos cerca, o que nos toca, o que nos deixa marcas na trajetória docente, segundo Oliveira (2005). Diante dessa trajetória, são reveladas múltiplas aprendizagens, que vão se colocando no espaço/tempo de se identificar e se construir professor. Atravessados por essa ótica, é corrente afirmar que a sala de aula do ensino superior está recheada de saberes pessoais e profissionais constituídos em tempos e espaços de intimidade e de mobilidade social. Nas falas dos sujeitos/atores é crescente a idéia de que as experiências docentes, anteriores ao território docente universitário, principalmente aquelas que deixaram marcas, fazem a diferença no exercício da profissão e no processo de profissionalização docente. Seguem as falas do sujeito/ator IV.

Eu trabalhei com crianças na catequese durante todo o meu magistério [...] Eu já me sentia muito envolvida, no fato de estar diante de uma turma, de trabalhar, de conversar, de estar lidando com a criança no seu desenvolvimento.

A minha primeira experiência foi com uma turma de 3<sup>a</sup> série [...] eu tive uma experiência como estagiária até meio ano; depois, como professora contratada na 3<sup>a</sup> série. Durante os sete anos, enquanto eu permaneço nesta escola como professora de 1<sup>a</sup> série, eu alfabetizo as crianças.

Minha história docente, no começo, foi bem dolorida, porque eu me sentia até meio incapacitada no primeiro ano, ou seja, na 1<sup>a</sup> série: medo, ansiedade, tudo o que tu possas imaginar diante da novidade que se apresenta na frente de qualquer pessoa que é desafiada a alfabetizar. Por exemplo, tu vais para algo diferenciado, tu sabes que tu tens uma turma de trinta e cinco crianças e que precisas dar conta disso.

[...] a paciência de acreditar em mim, que era possível de eu fazer todo esse trabalho com as crianças [...] daí pra frente, foi cada turma um desafio, com as suas diferenças. Tem a família dos alunos envolvidos, tem o ambiente de onde eles vêm, cada ano não dá para dizer “vou fazer a mesma coisa”.

[...] fundei o Serviço de Orientação Educacional – SOE [...] Eu era professora de 1<sup>a</sup> série e Orientadora Educacional de quinta até oitava, e Segundo Grau.

Quando chego em Santa Maria, passo a trabalhar no Colégio Sant’Anna que é uma escola Franciscana, assim como a escola Santa Rosa de Lima em Santa Rosa [...] Eu inicio a minha vida como aluna na Congregação Franciscana. Nessa escola, trabalho durante oito anos como professora lá e, depois, mudando de cidade, também continuo na mesma Congregação na escola daqui de Santa Maria, com o Ensino Médio.

A argumentação do sujeito/ator IV, no que diz respeito de como vem se produzindo como professora formadora, continua de forma relevante. Essa questão está conectada na idéia de que isso acontece a partir da concepção de formação como um

continuar e permanente exercício de ser professor. Nessa tessitura, destaca as experiências construídas no andar da trajetória de vida como fenômenos indispensáveis para o enfrentamento docente universitário. Processos criativos que a docência é capaz de mobilizar nessa trajetória acenam como construtor do conhecimento novo para a complexidade da sala de aula do ensino superior, bem como aos desafios da própria profissionalização.

Nos recortes que segue, o sujeito/ator IV tenta apresentar um processo organizacional da trajetória docente percorrida e, nessa tentativa, elenca as experiências anteriores à universidade numa posição de “porto seguro” para a qualidade da docência no ensino superior. Aponta para o momento em que se sentiu preparada para ser docente na universidade, ser professora de ensino superior. Comenta que essa proposição foi bem construída na medida em que avançava nos diferentes trabalhos da docência. Essas experiências bem-sucedidas em todos os níveis foram criando expectativas para ir adiante. Afirma essa formadora que foi bem cutucada, bem desafiada nas coisas da docência nessa trajetória.

Eu andei por todos os níveis de ensino, tive uma experiência bem grande como docente. E o trabalho aqui, a experiência que eu tive, porque, na época, como Supervisora de Estágio, visitei um bom número de escolas do município junto com as alunas, me envolvendo com elas. [...] Isso me deu um olhar mais amplo no processo educativo, um pique para conhecer a realidade escolar, por ter estado em pontos diferentes, de poder observar como é o ser professor, como é o ser Orientador, como é participar das reuniões de estudo de quinta até oitava séries, o que é participar das reuniões de Ensino Médio. [...] A experiência que se tem em cada um desses meios, de tudo o que é feito, até das reuniões com os pais. Eu só agradeço a minha trajetória, de ter podido viver cada um desses momentos. Eles foram ricos para mim.

Tem gente que pergunta “você planejou algum dia ser professora universitária?” Porque tem gente que coloca como objetivo, ou seja, como meta isso. Eu digo “não”. Isso aconteceu e foi tão lentamente, tão devagar que, quando eu estava já neste trajeto aqui dentro da escola de Ensino Médio, comecei a sentir vontade. Nesse período aqui, fiz a especialização, uma vontade de voltar, de estudar de novo, de poder pesquisar, de conhecer autores e isso criou a expectativa de poder também ir adiante, de poder dar aula no Ensino Superior. Mas isso foi muito lentamente, foi bem construído na medida em que eu avançava no meu trabalho. Eu sempre dizia em casa: eu acho que agora estou preparada para ser docente na universidade, ser professora no Ensino Superior.

[...] ele encontra o Edital para o concurso da UFSM que tinha saído. Ele gritou assim: mana está aqui o teu concurso (manifestação de contentamento). [...] Eu já organizei meus documentos, minhas coisas, meu currículo. Fui organizando os títulos, tudo o que era necessário, enfim aconteceu. Este também foi um outro grande desafio. [...]. Não senti aquele medo como eu havia sentido lá quando mudei da 3<sup>a</sup> para a 1<sup>a</sup> série. Me senti forte, mas foi uma experiência de olhar curioso: como seria, o quanto diferente seria (SUJEITO/ATOR IV).

A oportunidade de falar sobre a sua história no magistério revela a potencialidade da narrativa como dispositivo de formação e autoformação. A formadora mexe com suas experiências, exalando entusiasmo e atribuindo vida a cada situação. A narrativa vai se constituindo em tramas como os fios ao fabricar a rede: tudo no encaixe. Ela se sente muito envolvida, muito emocionante. A memória vai trabalhando, e eu fazendo formação. No silêncio de suas falas, faço reflexão sobre minhas experiências e faço autoformação.

Diante dessa fervorosa argumentação a respeito da necessidade de o professor formador conhecer os caminhos da docência em outros níveis antes de chegar à docência universitária, convence-me de que as experiências docentes anteriores à docência do ensino superior faz a diferença. O exercício docente cria mecanismos em que se aprende. Continua, a ênfase agora esta para a docência universitária.

Isso é um pouco de minha história. Eu teria muitos outros detalhes de como fui aprendendo com essas minhas alunas, desde as crianças de 1<sup>a</sup> série. Acho que não vamos entrar nessa questão, mas foi toda a mudança interna que eu comecei a construir a relação de “que é ser professor” desde a época em que eu passei pela Escola Normal até hoje onde eu estou: a opinião de professora que eu tinha naquela época e hoje o que eu penso. Não sei se é bem isso que tu estás querendo, mas devo dizer que foram os alunos, as turmas que me fizeram olhar para mim mesma, refletir minha caminhada. Eles foram, assim, peças-chave. Os alunos foram muito importantes para mim, desde uma aluninha da 1<sup>a</sup> série até alunos de Ensino Médio, hoje, da Graduação.

Hoje, quando eu penso em algumas coisas que eu fazia com os alunos, reflito. Por exemplo, euuento para as minhas alunas que eu achava muito lindo os alunos ficarem lendo aquelas sílabas “ma, me, mi, mo, mu”. Hoje, tudo é mais criativo. Hoje, há outras formas de alfabetização.

E chegou um ponto em que eu me senti, digamos talvez não preparada, “bom agora eu teria condições de enfrentar um outro nível”, de estar num outro nível ou me tornar desafiada por esse caminho. [...] Para mim, estar na sala de aula, é que eu me sinto muito feliz, eu me sinto realizada, me sinto instigada, me sinto em casa, diria assim, é ótimo estar nas turmas. E também nunca tenho me preocupado em escolher quem são as turmas

[...] vai fazer vinte e nove anos de docência agora em dezembro. Eu coloquei na ficha que você me deu para preencher. Agora um outro desafio: a entrada no PPGE, a primeira orientanda. Tudo assim muito devagar, bem pensado acontece na minha docência. [...] hoje eu me sinto, vamos dizer assim, com uma outra visão da relação professor/aluno. Hoje há uma relação bem mais construída no dia-a-dia. Uma relação menos imposta à idéia de disciplina do que eu tinha antes [...] a gente continua lendo, estudando, se aperfeiçoando (SUJEITO/ATOR IV).

É possível pensar que toda a inovação parta de algo conhecido, mobilizado para adequá-lo, superá-lo, refazê-lo. Trata da reconstrução do que se conhece. Nesse enfoque está a idéia de “continuar se aperfeiçoando” dentro daquilo que já se faz. A profissão de docente está em constantes desafios mediante o feito. Assim, inovar é fazer nova todas

as coisas, ou nem todas. A inovação só se completa se há resultados. No depoimento do sujeito/ator IV “hoje há uma relação bem mais construída no dia-a-dia, uma relação menos imposta” é possível pensar que toda essa construção docente pode modificar a maneira de relacionar teorias e práticas, é possível fazer teorias através de uma prática em reflexão. Diante dessa construção de experiências com o exercício da docência, é necessário olhar para a questão aprendente do formador. As experiências produzem sim saberes.

É importante a ressalva de que tais estudos fazem parte de um esforço de compreensão e possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização docentes, a partir da voz e da ótica dos espaços e tempos dos próprios professores envolvidos com a docência nos diferentes níveis de ensino. Os saberes da experiência passam a ser incluídos no debate epistemológico do campo educacional e da formação do professor (OLIVEIRA, 2003, p. 256).

Os saberes da experiência são produtos do cotidiano, nas interações, nos fatos sociais, no determinante processo do ser e do dever ser, contornados de leituras reflexivas também de si mesmo. Essa correlação entre o vivido e as ações do presente é seletiva e, nessa seletividade, encontra-se o referencial para se produzir saberes da experiência. Pois para o laboratório de conhecimentos novos, produzidos nessa seletividade individual e coletivamente, vão os que deixaram marcas na docência. Os professores aprendem com parte de suas atividades diárias, especialmente, quando conectados aos pares e ao meio em que vivem. Vale dizer que toda e qualquer ação reflexiva do professor é condição aprendente em processo de profissionalização. Para os saberes que os próprios professores produzem, que são os saberes da experiência, Tardif (2002, p. 38-39) aponta:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

Ao conversar sobre a narrativa do sujeito/ator II, no que diz respeito às experiências docentes, sinto que o momento emerge para a compreensão e a análise do processo de formação, de autoformação, da profissionalização dos formadores comprometidos com a inovação, na convergência à citação acima. As falas são profundas marcas que deixam o espaço reservado para todos os tempos da docência. Essas marcas são fenômenos que passam, mas que não passam; são fenômenos que

tocam, mas que ainda tocam; são experiências que falam, que tem vida em movimento, que se modifica. É nessa vida em movimento que se pode identificar as experiências como produtoras de saberes. Assim se pronuncia, quanto as suas experiências docentes, o sujeito/ator II.

Quando tu começas a carreira docente, ou seja, qualquer uma profissão, tu queres trabalho em afinco, e eu fui trabalhar numa disciplina que não tinha nada a ver com o que eu fazia durante o dia - a disciplina era Estrutura e Funcionamento de Ensino. É interessante relacionar com o que eu disse antes: eu nunca me identifiquei com a área de formação da Pedagogia, do Pedagogo. Não era trabalhada a disciplina como eu gostaria que trabalhassem. Eu tentei trabalhar como eu gostaria que tivessem trabalhado conosco, que era conhecer a Lei, interpretar a Lei, ver a viabilidade da Lei. As nossas aulas, como professora, eram aulas discutidas, eram dialogadas. E foi para o curso de Letras ainda, não foi nem para Pedagogia. Mas foi uma experiência muito rica. [...] Trabalhei um semestre, foi muito bom. Depois eu continuei trabalhando no Ipê até maio de 1991.

Em maio de 1991, fiz concurso para professor substituto para o Departamento de Educação Especial – Departamento que eu não conhecia ninguém a não ser a professora Odete - foi a vaga da aposentadoria dela que acabei preenchendo. Trabalhei nesse departamento por três anos, trabalhando com duas disciplinas, envolvendo Bases Psicopedagógicas de Aprendizagem. Então todo meu interesse nessa área da aprendizagem, tanto pela aprendizagem, diz assim, que se dá dentro de um envolvimento esperado entre aspas, tanto daquela aprendizagem que é peculiar, que se dá dentro de um desenvolvimento, que é peculiar para pessoas com necessidades especiais. Foi também por aí a minha aproximação com a área de Educação Especial.

A professora formadora, sujeito/ator II, comenta que foi na sua área de formação em que menos trabalhou no início de sua carreira docente: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Demonstra realização com a docência, em sua narrativa, quando fala a respeito do desafio em assumir um contrato na rede estadual de ensino, afirmado que aí sim trabalha de fato na área de sua formação e faz experiência. A formadora, em trabalho de memória, celebra a condição de exercer docência no magistério estadual ao dizer que, nessa época, havia excelentes professores compondo o quadro do magistério estadual. Comenta também sobre os profissionais que eram apenas envolvidos e não comprometidos com a profissão de professor – estes não demonstravam luta e garra a respeito de sua docência. Faz menção à Secretaria de Educação da época, professora Neusa Canabarro,<sup>9</sup> relembrando a formação continuada impostas aos professores da rede

---

<sup>9</sup> Neusa Canabarro exerce a função de Secretária de Educação, no período em que Alceu Collares foi governador do Rio Grande do Sul, de 1991/1994. Nesta época, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs. Esse sistema de ensino é um projeto educativo renovado, que tem por objetivo ultrapassar os limites da escola para ir ao encontro das necessidades comunitárias. Tanto o ingresso dos alunos quanto dos professores na instituição era feito pelo sistema de Calendários, de acordo com as condições da comunidade escolar. Em relação a isso é visto, nas entrevistas do sujeito/ator II, que a chegada dos professores para trabalharem nas escolas era

estadual. Dentro dessas vivências é anunciada a importância às experiências construídas no período em que a formadora exerceu docência nessa rede de ensino.

[...] o contrato referente ao concurso de substituta na Educação Especial venceu e eu assumi um contrato no Estado, aí sim eu fui trabalhar de fato na minha formação.

Trabalhei um ano e meio, mais ou menos, do início de 1994 até a metade de 1995, com a 3<sup>a</sup> série dos Anos Iniciais. Eram duas turmas. Eu ainda tive a peculiaridade de trabalhar com o “calendário B” – que foi a época em que o Estado adotou os diferentes calendários. Então, a gente tinha toda uma realidade peculiar, que era interessante ver o processo de seleção de crianças. Assim, os primeiros professores que chegaram ao CIEP foram contratados para o calendário A, os que foram chegando depois para o calendário B, por último, para o calendário C, onde se apresentavam diferentes pessoas, diferentes realidades. Então, você vê bem que as turmas “melhores” estavam no calendário A; as mais ou menos, para o B; as com mais dificuldades, no C. Pelo menos esse foi o meu olhar para o processo seletivo naquela época, enfim. Assim, essa questão da valorização docente nem sempre acontecia, ou então acontecia dessa forma, senti muito isso.

[...] Pois tinha excelentes professores dentro do magistério estadual, tinham outros que nem tanto, não sei aonde me encaixava sinceramente. Mas as cobranças eram cobranças de forma ao teu trabalho e não ao do conteúdo. Como que eu diria isso: tinha que estar no horário marcado, sair no horário certo. Era isso que interessava. Se estava bom ou não o nosso trabalho, em sala de aula, isso não tinha muito eco.

[...] Eu lembro que tinha aquelas formações que a Neusa Canabarro (Secretária Estadual de Educação na época) propunha... Os textos eram excelentes, mas como toda aquela prática era imposta, as pessoas se repudiavam. Tinha textos excelentes, então, a gente fazia toda aquela formação e tal, assim, obrigada. [...] foi, assim, uma experiência muito interessante. Por todos os lugares que eu passei, eu fiz grandes amigos, dos quais até hoje tenho uma certa convivência.

Essa vivência, essa realidade de que não há escolha para a formação continuada para o professor, no governo de Alceu Colares, eu faço parte dela. A construção formativa é de maneira imposta pelo sistema governamental, através de textos discutidos e refletidos pelo grupo de professores e, como diz o sujeito/ator II, os textos são bons, intertextuais, mas a imposição, a obrigatoriedade desvia os profissionais da reflexão. Aponto como conhecida também da questão do processo seletivo na composição das turmas comentado pela formadora: hoje a Lei de Inclusão Social, promulgada junto à Lei de Diretrizes e Bases, desde 1996, não permite mais essa formatação em relação ao distribuir os alunos em suas devidas turmas. Percebe-se que essas vivências constroem experiências e, estas, desenvolvem certo amadurecimento, um outro olhar, um repensar das práticas que se mobiliza no exercício da docência.

---

também de acordo com a realidade dos Calendários A B C. As cinqüenta escolas de amostra estão localizadas em dezenas de municípios diferentes no RS.

Nessa reflexibilidade das práticas docentes é que está a produção de saberes. Na argumentação que segue estão outras etapas significativas, ímpares e produtoras de saberes docentes da formadora, sujeito/ator II.

[...] eu acabei fazendo um outro concurso na Universidade para preenchimento de um cargo de servidor de nível superior – cargo de Pedagogo, foi no ano de 1994. [...] Construo uma experiência rica como aluna, como docente e na parte administrativa da própria Universidade aqui na UFSM. [...] Na oportunidade de servidora, optei por trabalhar no Laboratório de Metodologia de Ensino – LAMEN. Trabalho como Pedagoga lá: trabalhei em vários projetos de melhorias para o Laboratório, com palestras nos municípios que fazem parte do projeto. Foi muito interessante.

Eu também tive a oportunidade de trabalhar na URCAMP, em Bagé, onde posso constatar que foi um grande crescimento. Aprendi muito sobre a questão administrativa nesse tempo. Eu fazia todo um trabalho pedagógico, mas também tinha que entender da parte administrativa, porque você não consegue fazer só uma coisa, você acaba sendo cotado nessas funções. Eu cheguei a ser representante no Conselho do Centro dos Funcionários como suplente da Liane do GAPE, que também foi uma experiência muito interessante. Participei da Comissão Interdisciplinar de Estudos para Séries Iniciais - CIESI, com grande repercussão, comandada por professoras Heloísa Maciel e Ondina Alves, onde aconteciam também trabalhos em escolas. Então eu vi o outro lado, assim, do trabalho Universitário.

Ah, em março de 1997, eu fiz mudança para Pelotas. Aí começa uma outra etapa muito rica para a minha vida. Onde fui morar numa cidade em que eu conhecia uma pessoa apenas, longe da minha família pela primeira vez da minha vida, pois sempre morei perto, com os pais, pois nunca saí. Nós moramos várias vezes fora de Santa Maria, mas sempre com a família. Sendo então uma outra etapa, eu devo me adaptar numa outra cidade, culturalmente bastante diferente de Santa Maria, que as pessoas, cada uma com sua cultura, têm seu grupo. [...] Acabei morando sozinha, depois fui morar com uma família. Também uma outra vivência de família.

A docência, para mim, é uma coisa alegre, que até hoje poucos dissabores eu senti. [...] Na docência têm as coisas que me angustiam, mas têm os progressos relativos, até dependendo dos limites de cada pessoa, do que elas fazem. Sinceramente eu não me vejo fazendo outra coisa, senão estando sendo docente. Não consigo me enxergar diferente. Acho que seria uma péssima advogada, médica pior ainda. Talvez uma professora de História não tão realizada. Para Veterinária não daria. Porque essa coisa de contato com alunos, essa compensação que traz esse contato, a inter-relação com as pessoas, para mim é uma coisa importante.

Esta formadora constrói experiência docente para além dos níveis da profissão de professora, ela transita por outras IES, por outros municípios, por diferentes redes: municipal, estadual, federal, particular. Comenta funções que exerce no setor administrativo dessas IES, com as quais, produzindo saberes, fazendo formação e autoformação. Em se tratando de questões pessoais, a formadora trama os fios construtores de afetividade não somente com os pares, num tom de coleguismo, mas também anuncia ter amizades sólidas vindas da professoralidade para além da instituição, estendendo-se à sociedade. Referente aos laços afetivos, o anúncio é

“construí grandes amizades na docência por todos os lugares em que passei”. Nos depoimentos são observadas essas verdades.

Nesse tempo todo, de 1994, 1995 e 1996, coincidiu o tempo em que eu estava fazendo o Mestrado, porque eu nunca parei de estudar nesse tempo. Sempre trabalhei e estudei. Acabei o meu Mestrado em 02 de outubro de 1996, e já me inscrevi num concurso da Universidade Federal de Pelotas. [...] onde fui aprovada em primeiro lugar. [...]

Aí começa uma outra etapa muito rica para a minha vida. Onde fui morar numa cidade em que eu conhecia uma pessoa apenas, longe da minha família pela primeira vez da minha vida, pois sempre morei perto, com os pais, pois nunca saí. Nós moramos várias vezes fora de Santa Maria, mas sempre com a família. Sendo então uma outra etapa, eu devo me adaptar numa outra cidade, culturalmente bastante diferente de Santa Maria, que as pessoas, cada uma com sua cultura, têm seu grupo. [...] na Universidade construí grandes amigos - pessoas que não eram de Pelotas e que foram trabalhar lá. Construí grandes amizades que ainda hoje me encontro, e como se estivesse visto ontem, uma amizade muito grande.

Trabalhei várias disciplinas ligadas à área de Psicologia. Trabalhei em grupos de estudos dentro da faculdade de educação, trabalhei em especialização lá. Conheci muitos cursos noturnos, porque lá têm muitos cursos noturnos, eu trabalhava à noite. Trabalhava os três turnos na Universidade.

Acabei voltando de lá pelos meus familiares, na época eu era casada, meu marido morava aqui e nos encontrávamos no final de semana. Acabei voltando para Santa Maria por conta disso, por causa da minha família, pois sentia saudades. A experiência de morar sozinha me fez crescer muito, mas eu acho que eu tinha muita ligação. Se fosse hoje talvez seria diferente.

Porque Pelotas é um lugar de campo aberto em termos de trabalho. Tudo o que você fizer lá é extremamente valorizado. As pessoas respeitam seu espaço profissional. Existem as questões internas como qualquer outra Instituição, mas você tem um espaço onde o seu saber é respeitado. Respeitavam meu saber. Respeitavam as coisas que eu podia propor. Para mim, foi muito rico trabalhar em Pelotas.

Diante desse belíssimo percurso, procurando o encaixe dos losangos pontiagudos e coloridos do fazer docente, a professora formadora menciona que “se abriu, nesse tempo, uma série de coisas na minha atividade docente no ensino superior como formadora. Deixei as demais e acabei voltando para Santa Maria na UFSM”. Porém é visto que, desde muito, o leque se abre em favor a sua docência, não gratuitamente, isto é premiação pelo esforço, garra, espírito de luta e, acima de tudo, pela vontade de continuar na formação e autoformação. Para tentar a luz contínua nessa percorrência, seguindo as vias da excelência docente, há outros losangos também significativos que tentam o encaixe. Agora é no Curso de Pedagogia da UFSM. Na PED também. Veja:

Voltando para Santa Maria, trabalho na disciplina de Psicologia da Educação, voltada mais para o campo da Psicologia mesmo, isso já em 1998. Voltei para cá, daí segui aquela rotina de trabalhar com a Psicologia, seguindo os cursos que o Departamento me colocava, que foram: o de Música como uma ótima experiência – repeti em dois semestres em disciplina obrigatória e, depois,

numa ACG, que versava sobre as inteligências. Trabalhei também no curso de Educação Física, que foi muito interessante. Trabalhei no Curso de História: experiência riquíssima, pois até hoje eu tenho amizades pessoais do Curso, que foram minhas alunas. Então, sempre teve coisas na minha vida que só acrescentaram.

Aí começa uma outra etapa, que foi o meu Doutorado na UFRGS, numa linha que se chama “Processo Participação e Inclusão na Educação Especial”, com a pessoa que eu tinha uma admiração enorme. Ali, o que aconteceu? Eu fiz e passei na seleção - foi uma coisa assim: muito bom. Eu voltei para Santa Maria na metade do ano, peguei o ‘bonde andando’ – a disciplina no meio - já em outubro de 2003.

Iniciamos 2004, começamos já com projetos de pesquisa, com minha Tese, outros ainda com a UFRGS, do qual eu faço parte já há três anos. Tinha um grupo de pesquisa, na época em que eu ainda fazia o Doutorado, que congrega uma Escola Pública daqui, que redundou em outro projeto, que redundou num outro projeto ainda. O grupo tem um projeto vinculado, os outros são todos projetos meus, que eu faço parte e levo adiante em parceria com esse pessoal.

Depois do Doutorado, fiz vários desdobramentos, já estou no meu segundo projeto: PROLICEN no ano passado e, nesse ano, tenho um FIPE e um FIES. Meus projetos estão repercutindo, onde já tive o convite pela UFRGS, como professora convidada – ainda tenho esse compromisso nesse ano.

[...] a gente discute temas para articular a disciplina, mas até conseguir fazer de fato a articulação do tema, na PED I, “Educação, Tempos e Espaços” demora um pouco para começar. Muitas vezes, quando existe um texto, um filme eu procuro fazer na hora da PED essa relação com a minha disciplina [...] é muito difícil ainda conseguir fazer essa relação com a disciplina dos meus colegas [...] Em termos de espaços psicológicos, a PED I é importante para a reestruturação, para que de fato esse curso de Pedagogia, que tem esse caráter diferenciado de todas as licenciaturas, possa realmente acontecer nos moldes da troca de saberes. [...] essa disciplina articuladora – a PED - como é uma disciplina que vai serpropriada. Essa apropriação, a gente tem e é interessante para que possamos discutir realmente nossas práticas.

[...] Como eu me sinto? Sou uma pessoa completamente realizada na docência. (SUJEITO/ATOR II).

“Sou uma pessoa completamente realizada na docência”. Essa afirmação que faz um fechamento significativo da narrativa do sujeito/ator II, mediante um laboratório de atividades docentes em análise, respondendo à validade do conhecimento profissional baseado nas próprias experiências vindas do seu território docente, abre o portal para a mais nova formadora da foto (tanto de idade quanto de docência) entre os convidados a fazer parte da argumentação para essa pesquisa: sujeito/ator I. Aproveito a escrita desse parágrafo para iniciar uma possível contracena, através de alguns pontos, por onde transita a experiência docente desse sujeito/ator, em consonância com a citação de Oliveira (2003, p. 255).

[...] observamos um aspecto da cultura universitária no contexto da educação que se vem modificando ao longo dos anos. Trata-se do ingresso, através de concurso público, de professores novos (recém-mestres e recém-doutores) que investirem na qualificação em nível de pós-graduação, muitas vezes, com pouca ou quase nenhuma experiência profissional. Nesse caso, temos

formadores sem experiência profissional construída nos ambientes e cotidianos educacionais.

Comento aqui alguns pontos que sinalizam o ingresso dessa formadora no IES um tanto confluente com o que argumenta a pesquisadora acima a respeito da questão, onde fala da chegada do profissional no mundo acadêmico, distante da experiência que se constrói no exercício da profissão de professor. Porém a formadora faz a diferença na participação de atividades para além da sala de aula da graduação, quando em busca dessa necessária experiência para ser formadora. Esse diferencial é realce na construção de saberes e de competências, quando o faz através de práticas reflexivas com ênfase na pesquisa – pesquisa a prática não somente de outros docentes, mas também as suas práticas. Esta formadora, sujeito/ator I, é autora do livro “Ciclos de Vida”, junto de outras autoras, o qual apresenta resultados da pesquisa feita referente aos aspectos de vinculação entre o pessoal e o profissional do professor.

Através da pesquisa apresentada nesse livro, a formadora tenta produzir saberes, os quais vêm dessa reflexividade da e/ou sobre as experiências da profissão de professor, afirmando que a formação deva ser reflexiva/analítica para que exista uma permanente ressignificação do “ser” professor e do “ser” pessoa. Por isso, é importante buscar na formação os motivos que apontam sentidos valorosos à profissão, vindos das atividades vivenciadas e dos saberes pessoais do professor. Em Nóvoa (1992) é expressa a assertiva de que o eu pessoal vem articulado com o eu profissional, sendo que essas dimensões são fenômenos que se fazem presentes por toda a trajetória do professor. Assim, a formadora, sujeito/ator I, apresenta-se em relação às experiências docentes.

[...] vinculação entre o profissional e o pessoal, não tem como separar, não tem como dividir, tu és um único ser, tu tens diferentes identidade, diferentes representações, mas que todos esses aspectos vitais estão em movimento dentro de ti - transpomos isso em nosso convívio. Nesse livro a gente pode perceber que a profissão de professor está diretamente ligada a nossa vida.

[...] essa dedicação e esse desejo de viver, de conhecer e de ensinar o seu aluno, desse por que ensinar e aprender, como a gente fala tanto, ouve tanto as expressões ensinar/aprender ou aprender/ensinar conscientemente na troca entre professor e aluno. Então, mais uma vez, eu pude ver a importância que se tem de ser professor, e que a gente leva as nossas vivências, a nossa história de vida para a sala de aula. Somos exemplo.

Mas a minha história é pequena por enquanto, comecei como estagiária. Fiz o meu estágio numa experiência, durante a Graduação, no Ensino Médio aqui em Santa Maria. Fiz vestibular para Educação Especial e, durante o curso, participei sempre de projetos de pesquisa e extensão, os quais importantes para a minha formação: participar de pesquisas, de grupos de estudos e projetos que eu e meus colegas montávamos: éramos os autores proporcionava vivências intensas na universidade.

Eu fiz também um estágio extracurricular, numa classe especial dentro de uma escola regular, onde os alunos podiam ter uma educadora especial, que trabalhasse com eles dentro de suas diferenças, que foi muito válido. Era uma classe muito heterogênea, com diversos tipos de necessidades especiais. Então pude acompanhar a educadora especial por um longo tempo e fazer-me ter essa primeira experiência.

Convivi com Associação de Surdos em Santa Maria, que foi importante porque, na minha formação para educadora de surdos, é muito importante esse convívio com a comunidade surda para conhecer a língua brasileira de sinais. A língua de sinais é, vamos dizer assim, o instrumento potencializador do Educador Especial para quando vai trabalhar com esses surdos, pois é importante saber a língua de sinais.

Eu faço parte do currículo anterior de Educação Especial, por isso procurei fora da universidade, em cursos particulares de língua de sinais e, principalmente, todos os sábados, ir para a Associação de Surdos. Como eu falei, a questão de saber conviver com surdos, como que tu deves, a partir da língua, entender essa comunidade distinta, que é a comunidade surda, conhecer todos os fatores identificatórios que lá existem é indispensável para esse curso: a convivência com a Associação dos Surdos continua até hoje.

Em se tratando de elementos construtores de identidade, nessa imbricação entre o pessoal e o profissional no/do professor, Nóvoa (1992, p. 16) manifesta-se na dinamicidade desse processo de construção, pois o professor retoma suas vivências/experiências tanto na complexidade pessoal quanto profissional nesse ver-se docente. Contribui dizendo que “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. [...] a construção de identidades passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropriado sentido de sua história pessoal e profissional”. Essa formadora, sujeito/ator I, começa a construir sua identidade profissional na condição de formadora. Vê-se que ela está buscando, nos processos em vivência, essa construção, buscando também um apoio teórico-metodológico para vir-se a ser profissional, e, consequentemente, entrar no processo de construção da sua professoralidade.

A formadora continua sua história docente ao expoente vinculador da prática, agora pelo estágio, compreendendo as experiências que vem fazendo somatório em sua docência pelo próprio exercício docente.

[...] fiz meu estágio na Escola Especial para Surdos - primeira Escola Especial em Línguas de Sinais de Santa Maria para aprender língua de surdos – ali fiz também um curso de intérprete no ano em que eu estava me formando. Eu também atuo como Intérprete de Sinais, por isso é importante ter essa formação extra.

E todas as experiências que eu pude ter, em relação à comunidade surda, me ajudaram muito no estágio: algo fora da instituição. A gente tem que procurar relacionar teoria e prática, que é muito importante, para isso devemos procurar esses outros lugares. Eu fiz o meu estágio, depois eu continuei como

professora pesquisadora, fiz minha especialização também na questão da surdez, depois o Mestrado, vejo tudo isso como formação continuada.

Na minha pesquisa pude vivenciar aspectos docentes porque tive Docência Orientada também. Minha Docência Orientada foi muito benéfica para a minha formação, porque, numa universidade, por estar em outra área, ah, eu precisei estudar coisas diferentes para a minha Docência Orientada. Isso só veio complementar a minha formação.

Eu fui fazer a seleção para professora substituta porque só pesquisar também não, eu precisava de algo a mais, eu precisava trabalhar. [...] Essa busca de exercer a docência objetiva colocar em prática tudo o que eu já estava estudando, que eu estava refletindo, que eu estava pesquisando: eu precisava entrar na profissão de professora. Eu precisava colocar em prática o que eu tanto falava, o que tanto estudava, as teorias adquiridas, como seria frente à questão dos alunos, como é trabalhar diretamente com eles? Então eu resolvi fazer a seleção e consegui passar em primeiro lugar, imediatamente eles me chamaram para ocupar uma vaga no Departamento de Educação Especial como professora substituta.

[...] eu quero trabalhar um pouco mais com a questão do ensino da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, da Educação Especial trabalhar com crianças. [...] não quero deixar de trabalhar no Ensino Superior porque é algo gratificante. Acho que as reflexões que faço, aqui, ajuda a formar o futuro professor, isso para mim está sendo extremamente importante. [...] Então, o que eu posso dizer é que foi muito importante a minha prática aqui dentro.

A professora que eu tento ser, mas nem sempre eu consigo, é aquela que vai buscar novos conhecimentos e transpor isso para os alunos, de mostrar para eles que eles podem ser sujeitos críticos, reflexivos, que possam construir competências referentes a sua profissão. Estou formando futuros professores e o meu querer é que eles possam ser profissionais que tenham esse mesmo comprometimento. Eu acho que a minha formação, a minha opção em ser professora está vinculada com o que eu vivenciei, o que eu estou fazendo também tem relação às minhas vivências. [...] Esse mais que eu tanto falo é exatamente vivenciar mais intensa a ação docente (SUJEITO/ATOR I).

A busca de exercer a profissão de professora, de exercer a docência objetiva a formadora colocar em prática tudo o que está estudando: as teorias mobilizadas, suas reflexões, suas pesquisas, aproximação com temas diferenciados. A questão de ver-se frente aos alunos e de como trabalhar diretamente com eles é fenômeno que instiga a formadora. Ela manifesta a valoridade da docência também para a pesquisa ao dizer que “às vezes a gente fica muito fechado no nosso recinto, com as nossas reflexões. Quando fui então dar aula, eu pude fazer uma análise a partir dessa prática, a qual ajudou a dar segmento a minha pesquisa, me dar o fôlego que eu estava precisando”. Através da narrativa desse sujeito/ator é percebida a importância que ela atribui ao processo de formação do professor e do exercício da docência. É percebido, então, a discussão sobre o “ser” professor, o comprometimento com o fazer docente, a reflexão sobre a própria ação na narrativa em questão.

Está se fechando o portal da narrativa do sujeito/ator I, mas ainda é possível ler que é uma professora que não consegue ficar no continuísmo, tenta ir atrás das coisas novas que surgem no processo da formação. Em suas faixas de reivindicações está escrito que “as reflexões que faço aqui ajuda a me formar para o ensino superior, como formadora, isso para mim é extremamente importante. Eu quero ter diferentes experiências e não deixar de pesquisar [...] eu tenho a intenção de fazer um Doutorado”. Quanto ao processo de construção da PED, a formadora destaca como excelente a experiência desse trabalho coletivo compartilhado, no qual os elementos estão se articulando para a construção do conhecimento interdisciplinar, com objetivos únicos, não somente para os alunos, mas também para o professor como aprendente.

Com o enunciado referente ao processo aprendente do professor, partindo de suas vivências também em sala de aula, entre os pares, e voltando o olhar para a significação do conhecimento profissional construído ao longo da trajetória docente, de forma que caracterize o processo de desenvolvimento profissional, Reali e Mizukami (1996, p. 64) apresentam-se no ideário de que a profissionalização no ensino se fazendo à custa de um saber experiencial. Pelas vias desse dispositivo é visto que o formador vai se formando e autoformando também através das experiências anteriores à universidade para a docência superior.

Os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido a priori. Tais aprendizagens ocorrem, grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as aulas. [...] professores enfrentam interesses e exigências que continuamente competem entre si e as decisões tomadas. A profissionalização é concebida como desenvolvimento profissional como resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem [...] a importância da troca entre os pares.

A análise das trajetórias pessoais diante da dicotomia convergência/distanciamento é um dos entendimentos das pesquisadoras citadas. Diante disso é interessante compreender esse recorte: “eu lembro muito bem que abriram as inscrições para eu trabalhar na 4<sup>a</sup>, na época, Delegacia de Ensino, hoje Coordenadoria de Ensino, em Cachoeira do Sul. Eu fui lá, me inscrevi e fui contemplado, assim, fui designado para Agudo”. É com essa citação que abro as cortinas para a narrativa do sujeito/ator V entrar em cena na questão das experiências como produtoras de saberes. Muitas são as experiências desse formador. Muitas as realizações. Mas os enfrentamentos também são desafios desde o início da sua carreira. Conversa em tom singular ao dizer “em apenas

três meses de trabalho, apresentaram-me quase que uma imposição de que eu deveria fazer a transferência para a cidade de Polêsine. Eu disse que não, que ia continuar aí". E argumenta que o magistério tem que ser feito com pessoas de batalha, de espírito de luta, porque este precisa de profissionais que trabalhem com convicção, senão não tem sentido, pois o professor forma pessoas.

O sujeito/ator V marca a primeira referência/interferência, não propriamente dentro do magistério, não na questão didática e/ou na questão pedagógica, mas no em torno, que é a questão política, e por que não dizer política partidária. O fato dessa possível transferência emerge de uma situação de favorecimento ou de "apadrinhamento", que ocorria também no magistério no período de ditadura militar. Na época, havia este manejo de os políticos envolverem-se nas questões de educação para fazer interpelações, ameaças, favoritismos. E o sujeito/ator V é premiado com essa situação constrangedora no início de sua carreira. Porém celebra premiações de muitos ganhos nesse percurso docente através de outras realidades bem expressas nos recortes.

É bem visto que, hoje, na universidade, este formador afirma sua realização no exercício da profissão, trabalhando na disciplina de Filosofia da Educação. A experiência produz saberes, bem à reparação de Tardif (2002, p. 32) aos saberes dos professores em relação sua profissão e diante da conexão e gênese social, compartilhando também na relação dos saberes herdados da escolaridade – são fortes – e os universitários, “procuraremos identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores”. O autor expressa que a experiência é um espaço onde o professor constrói saberes através da reflexividade, da retomada, da ressignificação. “Para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência” (p. 48). Docência é experiência, experiência é produção de saberes. Continua o sujeito/ator V: suas experiências na construção de saberes.

Em Agudo foi uma experiência muito boa, iniciei lá, viajava de Santa Maria pra lá. [...] o povo de Agudo é um povo muito, muito receptivo, os alunos também de um bom nível econômico, não havia especialmente pobreza. [...] Euuento um pouco da história de Agudo, porque o magistério tem que ter pessoas fortes, que não sejam afobadas, que enfrentem as coisas difíceis também.

Depois, eu vim para Santa Maria, trabalhei no Gomes Carneiro. Já encontrei uma outra realidade, um colégio menor, mais a pobreza se fazia bastante mais presente. Depois, trabalhei então no Pilar. Aí foi por muito tempo, acho que foi uns 16, 17 anos [...] Aí minha história foi bastante ... Fui processado lá, em Inquérito Administrativo, tive uma série de problemas dentro da escola.

Problemas, eu não os considero problemas, foram questões de entendimento [...] Os alunos reclamavam.

[...] Eu lecionava Moral e Cívica. Eu entendia que não deveria dar Moral e Cívica como estava sendo dado. Os outros colegas davam de uma forma assim como estabelecia a lei. Eu fiz um outro trabalho, um trabalho de reflexão filosófica: vamos pensar nisso, vamos pensar.

Isto é uma experiência, uma história interessante no sentido de que o aluno, o aluno é marcado por uma história de uma forma de ser, que qualquer mudança, não é que eu seja um modelo de mudança, mas qualquer mudança que se faça, os alunos sempre vão reclamar.

Depois de um tempo, quando terminou Moral e Cívica, fui lecionar Filosofia lá no Segundo Grau. E a Filosofia foi uma coisa muito interessante. Conseguir fazer um trabalho tão interessante que os alunos depois pediam horário nobre para as aulas de filosofia. [...] Eu tinha um colega de História e outra colega de Português/Língua Portuguesa que chegavam na aula e falavam: "Vocês aproveitem bem as aulas do professor Valdir!". Isso foi uma experiência muito boa. [...] Eu hoje tenho uma história no magistério, que foi uma soma de realizações.

Eu trabalho a partir de uma concepção de liberdade e a partir dessa concepção é que eu faço tal e tal coisa. O que eu estava dizendo é um pouco por aí. Assim eu vejo a Filosofia, minha formação de Filosofia, a Filosofia te abre um pouco, ela não pode fechar a mente. A Filosofia dá possibilidade de você ir para diversos caminhos.

[...] na universidade é um pouco mais exigente evidentemente. Comecei em 1978. Fui convidado inicialmente. Fiz concurso mais tarde. [...] Essa minha experiência de I e II Graus é muito interessante. Infelizmente a gente encontra, hoje, pessoas que nunca trabalharam com crianças como profissionais, a não ser, né, fazem estágios.

[...] lecionar, inclusive, disciplinas de Estágio de Música, de Educação Artística e Supervisão. Que era uma coisa que eu não gostava muito. Eu pertencia ao Departamento de Metodologia. Então, aí, eu fazia Supervisão de estágios da disciplina de Educação Artística, e confesso, aqui, que eu não gostava desse tipo de atividade. Não gosto até hoje de fazer Supervisão de estágios. Mas na época foi importante que eu fiz e, além do mais, eu fazia, nós éramos, como era a disciplina de Educação Artística que estava no sistema.

A Educação Artística englobava Artes Cênicas, Música/Arte e Artes Plásticas. Então era integrado. Tinha que entender de Música e de Artes para fazer Teatro, praticamente, nós tínhamos que trabalhar de forma interdisciplinar. Lá existe uma experiência de interdisciplinaridade. Tem algo pedagógico/interdisciplinar de certa forma.

Para o Ensino Superior, assim, vou te dizer: eu estou na profissão 100% certa. Não existe, não existe zero vírgula um por cento que possa dizer: olha, não poderia ser assim a minha profissão! Cada vez mais que passa, no meu tempo, assim, me entusiasmo mais, gosto mais. Tenho uma visão aprimorada, principalmente do que é o ser humano hoje. De ver, de ressaltar, de dar mais relevância, sempre mais ao ser humano (SUJEITO/ATOR V).

Para Tardif (2002, p. 31), "a experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional". Em alguns momentos da pesquisa, vejo-me anunciando partes das narrativas que, em momentos outros, já estão contempladas. A dinâmica da referida fala é necessária e importante a ser mencionada nas discussões

diferenciadas. Aqui, por exemplo, é necessário comentar fenômenos já citados, por exemplo, que o sujeito/ator V vem fazendo experiência e trabalhando com o processo articulador de disciplinas também em outros momentos de sua docência, como no espaço/tempo em que exerce a função de Supervisor de Estágio. Confessa que, em épocas antes, “a Educação Artística englobava Artes Cênicas, Música/Artes e Artes Plásticas [...] que o professor deveria fazer a interdisciplinaridade com as três disciplinas”. O professor é que era interdisciplinar. Há nesse espaço o grande detalhe de verificar se a experiência se transforma em maneira de ensinar na profissão e, talvez, de aprender também nesse processo construtor de saberes pela experiência.

Continua o formador na sua reflexão anunciando que “eu não tenho muita tendência para isso, para a receptividade com o trabalho interdisciplinar. Eu me declaro como um pouco individualista”. Essas são também experiências construídas na docência e que fazem a diferença. Nada impede que essas experiências construídas demarquem também processos contraditórios, de resignação para o ideário educacional. Isso depende da maneira como o processo é mobilizado pelo professor.

Em decorrência da situação é perceptível que o sujeito/ator V tenha sua tendência, ao estar no grupo da PED, apresentando certa dificuldade de articulação na construção inovadora. Talvez o porquê dessa restrição, dessa resignação esteja em análise aos recortes, pois as narrativas são reveladoras de opiniões:

Então, na época, eu não gostava muito, eu não me adaptei muito nessa história de trabalhar em grupo, por quê? Vou te dizer uma coisa: porque existiu uma outra questão, na época, quando falo na época é 1978/80, em plena ditadura praticamente, o que tinha? Tinha não só a ditadura como havia o entendimento de que, mais do que nunca, a Supervisão do estágio era feita, assim, muito rigorosa. [...] Era uma Cartilha, tu tinhas que estar assinalando, tu tinhas que ficar quarenta minutos observando - tudo dentro do tempo né, ou dentro da Pedagogia rigorosamente exigida. E eu nunca me adaptei a trabalhar dentro dessa rigorosidade, eu nunca me adaptei nisso. [...]. Então, até, durante muito tempo, eu fiz isso forçadamente.

[...] Tudo vale na docência. [...] Essas questões todas, de fato, não é que eu queira esquecê-las. Se tornam umas lembranças hoje. Elas são boas na medida em que eu já entendi que, na época, não eram nada aplausíveis. É uma experiência do magistério. [...] Eu, na docência superior, aqui, em toda a minha docência me sinto muito bem. (SUJEITO/ATOR V).

Percebo pelos recortes, que esse formador tenta um trabalho diante da questão interdisciplinar numa época em que tudo é imposição, em que tudo é rigorosidade, tudo dentro do “você tem que fazer”. Talvez esse processo “duro” na docência tenha criado esse “cuidado” ao trabalho coletivo para o sujeito/ator V. O processo pedagógico é um

processo que não tem limites, pode se encaminhar por diferentes dimensões, por outras místicas, pois “o plano de aula está dentro de cada um, e a maior teoria é feita pela experiência da vida. Essa é a maior teoria pedagógica”. Nesse compêndio de assertivas do sujeito/ator V, comparo que, se a maior experiência é a da vida, então, a experiência docente é interdisciplinar, pois a vida é interdisciplinar. Então é possível construir experiência com a vida porque há, constantemente, troca de saberes, compartilhamento entre os sujeitos que nela habitam Entendo, no puxar das cortinas dessa narrativa, o magistério como uma belíssima experiência para compartilhar na/com a vida.

São as narrativas que remetem o pesquisador à compreensão que se deva ter mediante comportamentos, atitudes, decisões, concepções dos sujeitos/atores da pesquisa no que diz respeito à construção articuladora da PED. São estas também que promovem a assertiva de que as experiências docentes são sim produtoras de saberes e que, na ausência delas, dificultaria a possibilidade de saberes acadêmicos, de saberes do cotidiano, de saberes docentes e discentes serem articulados (OLIVEIRA, 2003). Há, pois, a possibilidade de credenciar na ação formadora a idéia de que as experiências anteriores ao processo docente universitário, seja em quais níveis ou funções, podem fazer a diferença na ação docente do ensino superior.

Diante desse palco de experiências apresentado, comprehendo a riqueza existente entre os saberes dessa comunidade argumentativa da minha pesquisa para o compartilhamento e a troca, produzindo um novo conhecimento que, posto em ação, possa ser fenômeno de [trans]formação. Compreendo também os ganhos que estou tendo por estar conhecendo parte da vida docente desses formadores, e poder dizer das situações em que sou aprendente nessa pesquisa.

### **3.3 “A gente aprende sim na PED”: manifestações da comunidade producente de argumentação da pesquisa em interlocução com algumas teorias**

[...] o quanto para mim foi significativo se expressa no poder aprender com os meus colegas numa construção de uma disciplina no coletivo. [...] para mim, a PED é um grande momento de aprendizagem [...] Com os alunos também se aprende (SUJEITO/ATOR III).

A grande dificuldade é também da gente se abrir, sentar e expor as diferenças e entender que dessa reflexão coletiva possa ter conflitos, que esses conflitos é um aprender. [...] o caminho mais complexo que a gente tem é sentar enquanto grupo, articular todo aquele momento de construção [...] cada conflito

intelectual que a gente vive, na experiência, na relação com o outro é crescimento [...] na passividade, na cópia e reprodução exclusivamente de como as coisas estão postas, a gente não chega a aprender. [...] a PED aponta para essa possibilidade: de que a gente se desinstale, desarticule até que se criem conflitos diferentes daqueles que a gente vive na sala de aula. [...] a PED é um ganho, basta que você esteja disposto, aberto, “desarmado” para a construção, isso é importante (SUJEITO/ATOR IV).

[...] eu só ganhei em todos os momentos, mesmo que, em alguns encontros, tenha tido situações de tensão, mas eu acho que a tensão é interessante para a gente repensar os pontos que tão ardorosamente temos como que cristalizados dentro de nós. Eu aprendi muito com os meus colegas, eu ganhei com isso, porque, por exemplo, a minha disciplina que é Psicologia, a gente vai visitar a Filosofia, a Sociologia, [...] os ganhos para mim são visíveis, eu até agora só ganhei, mesmo que a gente tenha se chateado com certas inércias, mas isso faz parte dos limites de cada um e faz parte desse projeto, isso também nos faz aprender (SUJEITO/ATOR II).

Na tentativa de participar do debate sobre onde se forma o professor universitário, em interlocução com algumas teorias, é de forma colaborativa apresentar as experiências construídas pelos formadores, ao longo de sua trajetória docente, apontando para um espaço/tempo em que essa construção cria situações em que se aprende. Essas experiências atravessadas pelo professor formador produzem saberes num processo de formação e autoformação, potencializando parte do conhecimento necessário e exigido para ser docente no ensino superior. No ângulo dessa afirmativa, a inserção num espaço/tempo propiciador de experiências compartilhadas, a exemplo da configuração da PED, é também um dispositivo de aprendizagem, num *locus* em que se aprende.

O espaço universitário, nos últimos tempos, privilegia momentos de formação através de reflexões e pesquisas, na tentativa de construir uma nova concepção de formação continuada, desinstalando a dicotomia de que, de um lado, alguém produz conhecimento; do outro, há os agentes socializadores desse conhecimento pela prática - contribuição de Mizukami (2002). Esses momentos de formação devem estar ligados ao processo de conexão da universidade com a cultura da escola, em contextos mais amplos, por exemplo, questões culturais, éticas, políticas, ideológicas. A formação continuada pode acontecer num tom reflexivo sobre a prática pedagógica, possibilitando uma [re]construção da complexa identidade docente. Outro aspecto relevante a se observar a respeito da formação do formador é a questão do relacionamento intra/inter pessoal. Talvez aqui esteja a idéia de “conflitos intelectuais” comentado na citação do sujeito/ator IV acima.

Entre os múltiplos desafios da pesquisa, como processo de formação continuada, está a questão da interdisciplinaridade, como situação emergente, na tentativa da articulação dos conhecimentos específicos em outros integralizados; bem como se pensa em estudos qualitativos capazes de envolver o local e o global da formação, num contexto de aprender a pensar, a refletir, a resolver problemas, a investigar. O novo perfil do formador está para aquele que considere a importância da flexibilidade no tempo e adote a pesquisa de forma compartilhada para investigar sua prática. Em diálogo com teorias, com suas práticas, consigo mesmo o formador aponta para a reflexividade e para a construção de um conhecimento novo do qual tanto se fala. A PED, portanto, está no encaixe dessa interdisciplinaridade, dessa articulação, dessa investigação coletiva.

Os referenciais de Mizukami (2002), no que trata de investigação e intervenção, explicitam os grandes desafios enfrentados continuamente em pesquisas de e/ou para formação de professores a respeito de construir estratégias investigativas e formativas que permitam, processualmente, oferecer respostas às perguntas que os professores anseiam por soluções. Há de convir, segundo ela, que soluções vindas de fora da escola, sem passar por uma análise crítica, não contribuem para o desenvolvimento profissional, nem criam situações aprendentes, nesse caso, para o formador. Afirma:

Acreditamos que o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói com a quebra das certezas presentes nas práticas pedagógicas cotidianas de cada um [...] Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar [...] A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente (MIZUKAMI, 2002, p. 43).

A partir dessas não certezas, dessas desestruturações é que se podem construir novas hipóteses, novos níveis de conhecimentos, abrindo possibilidades de ouvir os pares para uma aprendizagem dinâmica, de interação. Ao buscar baliza na assertiva de que “os desafios devem ser vencidos coletivamente”, da autora supracitada, a PED é uma disciplina que permeia por este objetivo e que precisa ser incorporada pelos formadores, pois visa essa coletividade, essa mobilidade entre os pares. É através dessa incorporação que se chega a discussões interessantes sobre a prática, e essa condição de reflexividade sobre a própria prática leva tempo para acontecer, na posição do sujeito/ator II. É na troca de saberes, no exercício do planejamento conjunto e contínuo que viabiliza chegar ao momento da disciplina ser incorporada pelos formadores. A

formadora comprehende que “investigar a nossa própria prática leva muito tempo, por essa razão, devemos andar muito para que a disciplina da PED seja incorporação na docência do ensino superior”.

A formadora, sujeito/ator II, chama esse questionamento, essa incorporação de práxis, acrescentando que “como a gente trabalha na investigação/ação, essa tem que ser comprometida, essa tem que ser refletida”. Não é uma prática acabada, sem efeito. Sim, um fenômeno que deva apresentar resultados. Na seqüência desse questionamento, é visto que, muitas vezes, o professor realiza uma prática ingênua, o que difere do que seria a prática da PED. A práxis “envolve uma mudança de cultura de pensar a relação “intra” colegas e “inter” professor/aluno, pois a gente se arvora tanto em ir para as escolas e trabalhar as questões de interdisciplinaridade, mas a gente tem dificuldade, nesse espaço acadêmico, de fazer isso”. Para essa troca de experiência e de saberes é necessária uma disponibilidade, um querer/desejar, uma transformação de relações, diz a formadora. Os recortes apresentam a questão das interfaces entre as disciplinas, das relações pessoais e interdisciplinares na disciplina articuladora: PED.

Então, para trabalhar o fenômeno relacionado às questões da Psicologia da Educação tem que se voltar para a Filosofia da Educação para entender o porquê do pensamento psicológico ter essa ou aquela concepção, isso nas questões de desenvolvimento da aprendizagem. [...] Onde está a Filosofia em tudo isso? E será que ela está? Eu tento ver isso e tento trabalhar com as alunas, na sala de aula, para entenderem que não tem particularidade, que não tem um semestre com Psicologia apartada, divorciada da Filosofia. Aí, tu vais ver os fenômenos sociológicos: por que do fracasso escolar, por exemplo, aonde a gente visita a Sociologia nessa questão? Por que essas disciplinas apresentam uma relação íntima? Por isso é que tem que ter a pesquisa, para conseguir ver a questão do fracasso, das concepções e sua matriz filosófica. Pois para entender tais questões têm que ter pesquisas.

Por isso que eu te digo que nem sempre a minha prática é práxis, muitas vezes é uma prática ingênua. Nesses momentos, é possível que eu pense só a minha disciplina, nem sempre vou conseguir essa interface, mas sempre que eu posso [...] faço perante as minhas turmas. Isso acontece quando eu digo: olha, vocês estão estudando o empirismo em Filosofia – o empirismo é o pensamento filosófico [...] tem essa dialética que se consegue ver as ascensões que existem, que a Psicologia da Educação é uma disciplina que pode explicar tudo isso, mas ela é uma disciplina que tem “pernas” para até um certo ponto. Há fenômenos que perpassam e ultrapassam as condições, a gente tem que ter a humildade de dizer: “eu não dou conta de tudo”, nessa disciplina, e esse não dar conta é que possibilita a interdisciplinaridade. [...] Essa troca promove a aprendizagem do formador.

O feedback dos alunos também é importante porque, já no primeiro dia desse semestre, houve questões colocadas por parte dos alunos, que fizeram com que a gente mexesse com esse processo de construção. Os alunos pediram que a gente fizesse com que transpareça melhor os critérios de avaliação mobilizados na PED: dizer o que a gente achou/avaliou os trabalhos deles, levar ao conhecimento deles. Essa prática a gente já começo (SUJEITO/ATOR II).

A PED é sim um lugar de opiniões também do aluno, é um lugar em que se aprende. Isso é visto na citação da formadora, onde os alunos expõem seu desejo de avaliação, e a proposta é aceita pelo grupo de formadores. Nessas situações de acomodação das opiniões dos alunos, nessa mobilidade/reflexividade coletiva acontece o que se chama de espaço/tempo em que o formador aprende. Diante disso, há a percepção de que a construção da PED I está sendo feita também com a participação dos alunos.

Para Isaia e Bolzan (2005, p. 05), a ação autoformativa, desenvolvida pelos docentes em suas relações interpessoais, envolvendo alunos, colegas e contexto universitário no qual se inserem, revelando as concepções de seu fazer pedagógico, é altamente qualitativo na construção do conhecimento no ensino superior. Segundo as pesquisadoras, “o docente precisa colocar-se como alguém que também aprende com seus alunos, compreendendo seus modos de construção e suas rotas cognitivas”.

Em se tratando de pesquisar o *locus* de situações que cria condições aprendentes para o professor formador, no que tange à pedagogia universitária, Oliveira (2005), ao se manifestar sobre o espaço/tempo produzindo o professor, elenca a idéia de que a formação continuada seja como produtora de experiências, ou através da cultura escolar, do contexto de trabalho e do próprio desejo do professor é provedora de espaços em que o formador aprende. A formação continuada é um fenômeno urgente, contínuo e necessário na sociedade contemporânea. Assim discorre o argumento da escritora:

Apontamos para o significado da formação continuada como espaço e tempo também produtor de experiências e de desenvolvimento profissional. [...] A cultura escolar, o contexto de trabalho (a instituição) e o próprio desejo (individualmente tomado) podem ou não acionar com o desenvolvimento da pessoa do professor, ocupando-se de si (cuidado de si) nos diferentes desafios que se colocam em tempos e espaços produtores de experiência, de formação e de [auto]formação (p. 200).

Se o olhar assume a direção de inovação pedagógica a experiência da PED, comprehende que toda a inovação gera conflitos, e que nesses conflitos fermenta processos aprendentes, os ganhos no desenvolvimento pessoal e profissional do professor formador comprometido com essa experiência são resultados somatórios. A questão do professor como aprendente é um bom tema para ser discutido, “para mim foi significativo aprender com os meus colegas, aprender a respeitar-se como diferentes [...] numa construção de uma disciplina coletiva, ter que discutir o que vamos fazer, isso foi um grande momento de aprendizagem”. Os ganhos estão mencionados também no expoente da articulação das disciplinas pelos eixos temáticos “eu sou uma defensora da

PED, dos eixos temáticos, de construir uma nova modalidade, de estar à frente de alunos diferentes" (SUJEITO/ATOR IV).

"Eu acredito nessa disciplina que apresenta seus eixos temáticos como articuladores, possibilitando uma troca de conhecimento entre as demais disciplinas em cada semestre do Curso de Pedagogia: a PED" (SUJEITO/ATOR II). Essa formadora direciona sua fala na necessidade de fazer desses momentos/encontros a possibilidade de uma docência mais aberta, dinâmica, uma formação com outras mentalidades, com outra consciência. Comenta ainda que se isso for mobilizado acontece aprendizagem no grupo, pois se fazer valer dessa dinâmica própria que envolve a articulação do conhecimento nessa disciplina inovadora é momento de celebrar como saldo em aprendizagem, é uma constante.

No que diz respeito à disciplina da PED, como inovação universitária, o sujeito/ator II, menciona a articulação em manejo responsável pela construção do conhecimento, através de eixos temáticos, como "a" inovação no ensino superior. A formadora pronuncia o "a" com tamanha entonação de voz ao enunciado:

[...] não é uma inovação, é "a" inovação. No início eu tinha receio, mas hoje eu acredito muito na PED [...] tem tudo para dar certo. Como princípio de idéia, como prática diferenciada, como possibilidade de troca, como movimento, como processo interdisciplinar e interpessoal, eu penso que é "a" grande inovação no Curso de Pedagogia. [...] Eu acredito numa disciplina que apresenta seus eixos temáticos como articuladores do conhecimento.

Na leitura de Cunha (2002, p. 141), em seu texto sobre a possibilidade de inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior, são enfatizadas duas linhas principais de construção do entendimento sobre inovação. Uma está exposta ao caráter histórico-social do contexto da inovação ou epistemologia social na linha de Popkewitz; a outra, ligada à concepção do conhecimento dentro da transição paradigmática contemporânea na linha de Boaventura Santos. É visto que uma inovação existe em determinado tempo/espaço, numa circunstância como produto do cotidiano num meio social. No caso da inovação docente, esta se constitui num espaço conflitante e contraditório, por profissionais da educação. Quanto à questão de que o sujeito está conectado a um social mais amplo, mais complexo para depois pensar em novas alternativas, ou seja, pensar na inovação, Cunha faz esta leitura:

O processo, muitas vezes, vem esquecendo o sujeito como construtor do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre os sujeitos no espaço institucional e não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o social mais amplo. [...] Inovações que procuram explorar

novas alternativas que, muitas vezes, se constroem na contramão das forças dominantes, podem ser importantes marcos para a construção de novas possibilidades (CUNHA, 2005, p. 141-145).

O conhecimento não deve ser somente aquele instituído, o cotidiano é grande revelador de possibilidades de conhecimento. A experiência da PED é um cotidiano recente, inovador, articulador, portanto facilitador da produção do conhecimento. A convivência nesse processo novo é um grande ganho, porque os formadores têm vida diferente, especificidades diferentes, saberes diferentes, limitações próprias, preferências que precisam estar em confluência. Esse processo todo é situação em que se aprende. “Nós não devemos nos amarrar em nenhum tipo de paradigma, devemos sim ir acompanhando o avanço das inovações” no coletivo, compartilhadamente. São complementos argumentativos do sujeito/ator III. Os recortes que seguem são ainda argumentos desse formador.

PED é um processo que está em fase de configuração, mas há esperança de que ela se torne, digamos, num suporte para que o aluno possa ter uma visão mais integral, uma visão mais ampla, uma visão de conjunto, uma visão de contexto, não apenas de comportamento, que possa vislumbrar o conhecimento como um todo. Aqui eu vejo que a PED pode contribuir realmente.

Sobre formação eu posso dizer que esta acontece ao longo da vida do professor. O aluno, há três anos atrás, possui exigências totalmente diferenciadas dos alunos de hoje. Talvez a única constância é ainda a idade, mas as expectativas são totalmente diferentes. Então, a formação do formador é continuada, acontece em sala de aula. O toque inicial da escolha da condição de docente, digamos, é quando feita a opção para ser docente e não conclui quando o professor se gradua. Aí percebemos que precisa estar em estudos constantes para a carreira de docente. Estar sempre em constância na questão aprendente.

[...] Eu comprehendo como aprendizagem a experiência da PED, o professor se torna aprendente muito, muito, e muito. [...]. O aluno pode abordar uma outra questão partindo de um postulado convincente com a área, digamos, da pesquisa. Daí se fala que há mais concepções disciplinares em que o aluno possa se expressar. [...] eu observo em que sempre há um espaço, com essa experiência da PED, há um espaço para se tocar assuntos, não necessariamente relevantes com relação às disciplinas em si, mas relevante com relação às necessidades dos alunos (SUJEITO/ATOR III).

O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado com as oportunidades vivenciadas, com suas experiências, com concepções teórico-pedagógicas, pois o professor é um sujeito em prática, dentro de um estrato social, dentro do processo voltado para o desenvolvimento do aluno como pessoa e como profissional. Nessas revelações, diante desse espaço oportuno que é a PED, esta relação exige reflexão, portanto o espaço é também do formador estar em desenvolvimento: aqui

ele pode “tocar” em assuntos para além do específico de sua disciplina. Na confluência desses assuntos mobilizados, não se criando espaços para situações aprendentes. Nessa tessitura de assuntos múltiplos, entra-se na questão em que Isaia e Bolzan (2005) comentam a passagem do conhecimento científico do professor formador para o acadêmico e deste para o profissional, haja vista que a universidade apresenta sua própria cultura epistemológica, e o professor deve se constituir/construir dentro dessa epistemologia, podendo também pensar em ações inovadoras.

[...] é preciso considerar que a prática educativa do professor implica em possibilitar a passagem do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, ou seja, o exercício da transposição didática no ato de educar. A transposição didática assim configurada exige por parte do professor um domínio que envolva os conhecimentos de sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e os conhecimentos do campo profissional.

[...] a universidade tem sua própria cultura epistemológica – sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação – que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais que tem funções tanto sociais quanto cognitivas. [...] Assim, os limites do processo de formação vêm continuamente sendo marcado e redimensionado pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações (ISAIA e BOLZAN, 2005, p. 06).

O espaço/tempo universitário deve ser compreendido como um *locus*, além de formador de outros profissionais, um lugar onde se possa configurar discussões, que se mostrem complexas/contraditórias, na tentativa de instigar o formador a pensar no seu trabalho, nas suas experiências. Esses espaços devem promover momentos de reflexão sobre o empírico, e que esse empírico esteja apoiado no teórico. Em relação ao exposto, é corrente afirmar que a docência superior é fenômeno mobilizador do processo ensinante/aprendente. Nesse processo, o conhecimento é construído no somatório de saberes matriciados não somente no laboratório professor/aluno, como também é enriquecedor conhecer as experiências, os saberes, o cotidiano dos pares e enriquecer com isso. Esse tempo/espaço ensina a conhecer certas peculiaridades, certas características do aluno, do colega, do grupo. Esse conhecimento em reflexão pode gerar aprendizagem aos comprometidos no processo.

As experiências criadas pelos professores formadores, que ousam à mudança, devem ser compartilhadas entre os pares. Essas mudanças estão contidas no fator inovação, pois “uma inovação deve acontecer na relação da necessidade que ela aconteça [...] toda a inovação é válida, é boa, é interessante” (SUJEITO/ATOR V). A idéia de inovação não é neutra e, sendo assim, há uma articulação entre o já existente

com a idéia de mudança. Essa mudança envolve muito mais do que o desejo de mudar, muito mais do que o processo educativo, há sim um entrelaçamento com a sociedade. “Toda a coisa nova é inovação. Toda a coisa nova, diferente é inovação. Toda a inserção motivadora, ou que aspire, ou que pretenda modificar algo, em termos de modificar para melhor, é uma inovação. Mesmo frustrada é uma tentativa inovadora” (SUJEITO/ATOR III).

A PED, nesses moldes, é uma inovação. Mas é uma inovação em construção. Observando a argumentação escolhida para o “topo” do trabalho da pesquisa, pode-se dizer da necessidade da PED continuar como disciplina articuladora no Curso de Pedagogia da UFSM, mesmo que um olhar [re]construtivo, [re]organizativo precise acontecer.

Eu acho que precisamos estabelecer algumas orientações, eu diria, alguns procedimentos, entre aspas, de ordem administrativa para melhor conduzir a PED. O horário está bem, o número da sala de aula conhecemos, o eixo temático está ao nosso alcance. Mas e o ideário para se discutir, para se concretizar de forma feliz essa experiência ainda está para ser construído, está por ser elaborado. Se deixarmos que as circunstâncias construam naturalmente esse ideário vai demorar um pouco mais para que a PED seja o que nós esperamos que ela seja. Se nós tivermos a iniciativa de dizer, depois de termos tido essa experiência com a PED: olha, com base no que já foi feito no semestre anterior, com a PED tal, poderíamos visualizar o procedimento de como conduzir esta PED I para melhor.

Devemos pensar uma forma mais peculiar de se conduzir a PED a partir de um diagnóstico que foi feito com a PED I, que é a PED anterior. De forma que cada professor saiba o que fazer, o que dizer, como incentivar, como motivar, como animar (SUJEITO/ATOR III).

O sujeito/ator III comprehende a PED como disciplina necessária e importante, como um grande momento de aprendizagem, porém faz seus conlames para a tentativa de tornar essa disciplina cada vez mais no alcance do desejado. É visto que, se há um momento avaliativo do processo, pode-se chegar a conclusões favoráveis a práticas em que o professor formador “saiba o que fazer, o que dizer, como incentivar, como motivar, como animar”, nos depoimentos do sujeito/ator III, suas atividades, seus alunos, a si mesmo na construção da PED, em especial a PED I. A participação em todas as reuniões faz a diferença nessa construção. “Uma vez que você não participe, pronto, fica uma lacuna ali. A PED precisa da totalidade dos professores formadores” (SUJEITO/ATOR V). Em todo e qualquer processo em construção é necessário, para que dê certo, a participação assídua dos elementos envolvidos e responsáveis, não seria deferente na PED. Observa-se aqui, então, um chamamento para a participação, por

inteiro, dos formadores nos encontros das PEDs. Talvez seja esta uma das questões que precise ser olhada num processo avaliativo da construção dessa disciplina articuladora.

Os professores não conseguem participar de todos os encontros, todos os professores da PED tal. Uma vez que você não participa, pronto, fica uma lacuna ali. A PED precisa da totalidade dos professores, assim como uma disciplina, você não pode faltar nunca. [...] Mais do que nunca o professor precisa ser ético. O que significa ser ético? Nós temos que ter uma autenticidade, temos que ser autênticos. Nós não podemos pintar uma realidade, criar ou tornar uma realidade tão bonita que a educação está sendo realidade. Não, o processo da educação é inexorável por tratar do ser humano. As lacunas vão aparecer, o tempo se encarrega disso: educação, tempos e espaços (SUJEITO/ATOR V).

Eu penso, assim, que, nesse eixo temático da PED I “Educação, Tempos e Espaços”, quando a gente trabalhou o filme “O Jarro”, o texto “O Jarro”, o filme “Clube do Imperador” e outros vários elementos do mundo das artes - o mundo das artes tem um saber que é específico, mas ele permite que a gente consiga visualizar a questão interdisciplinar – ficou bem claro a troca de saberes entre as disciplinas. A gente assistiu e leu situações que permitiram voltar para a aula de Psicologia e comentar com as alunas a articulação entre as disciplinas que aquele texto possibilitou.

Têm coisas na minha área de Psicopedagogia, por exemplo, que eu trabalho, que, para muitas pessoas que têm uma leitura mais contemporânea, podem considerar obsoleto, mas eu não considero, acho que são idéias que devam ser consideradas como importantes, quando olhadas de um outro lugar, parece que se tornam obsoletas. Daí é que nós precisamos ver da onde essa pessoa está olhando esse fenômeno dentro das coisas do movimento. Eu tenho um olhar Pedagógico, Psicopedagógico de certas coisas na educação, então, esse é o meu olhar – olhar de professora que já esteve em sala de aula também desde o ensino básico. Então o meu olhar vai ser carregado das leituras que eu tenho dentro de um foco, que, muitas vezes, vai ser diferente das leituras de outros (SUJEITO/ATOR II).

Em se tratando do eixo temático articulador “Educação, Tempos e Espaços” da PED I, o qual eu tive o privilégio de conhecer pela observação, o sujeito/ator II comenta as atividades realizadas no semestre com propriedade, enfatizando a intertextualidade e a interdisciplinaridade que neles aparece. Faz suas anotações dizendo que “ficou bem claro a troca de saberes entre as disciplinas”. As atividades desenvolvidas, na compreensão da formadora, permitiram a continuidade do compartilhamento de saberes para além dos encontros específicos da disciplina articuladora, estendendo-se para as disciplinas dos conhecimentos afins de cada formador. Belíssima a expressão quanto aos diferentes olhares educacionais, na construção desse conhecimento integrado, do sujeito/ator II, ao dizer que “o meu olhar vai ser carregado das leituras que eu tenho dentro de um foco, que, muitas vezes, vai ser diferente das leituras de outros”. Ainda, a formadora comprehende a importância ao olhar dos colegas, vias múltiplas de dimensão, ao mesmo fenômeno em reflexão. Abaixo, faz referendo o sujeito/ator IV.

[...] a PED é o momento onde nós estamos articulando questões que devam retornar depois para cada uma das disciplinas. Eu tentei muitas vezes fazer, mas outras vezes, eu confesso que fiquei, vamos dizer, desarticulada, eu trabalhei só com o conteúdo programático. Então, assim, trabalhar isso, as discussões ou os textos que havia na PED, junto com os autores que fundamentam a minha disciplina, é um desafio [...] a gente não tinha uma visão de articulação de conhecimento. Quando se construiu o novo currículo é que existiu essa matriz [...] defendo a PED assim como ela está até acharmos um outro caminho de articulação.

Eu penso, no continuar da PED, que realmente aqueles professores que não acreditam na proposta, que se inscrevessem para trabalhar em outros cursos e deixem aquele grupo que quer levar adiante, mesmo com uma reestruturação ou reorganização da PED. Eu penso por mim, talvez esteja pensando errado, mas eu jamais vou me envolver em um lugar onde vou viver em conflitos não construtivos, discussões depreciativas para estar me incomodando. Se eu não acredito naquilo, eu vou procurar um outro lugar, onde eu possa crescer, onde eu possa contribuir. Porque eu não devo estar em um grupo em que eu não possa trabalhar. Isso talvez para tirar até do sério esses professores donos das queixas (SUJEITO/ATOR IV).

Para as peças últimas do encaixe argumentativo, vindos das brilhantes narrativas, que são presentes ímpares na premiação desse processo investigativo, comento a questão do comprometer-se ou não com a disciplina articuladora, inovação pediana – se assim posso dizer, no Curso de Pedagogia. O sujeito/ator IV demonstra firmeza ao exalar a voz na pronúncia de que realmente aqueles professores que não acreditam na proposta inovadora devam trabalhar em outros cursos, deixando aquele grupo que quer levar adiante essa construção. A formadora tem a certeza de que a PED deva continuar, talvez com parcelas de [re]organização e de [re]construção, podendo andar por outro caminho de articulação. Mas andar.

A formadora remete um comentário à questão refletida também pelo sujeito/ator II, no que diz respeito à continuidade do questionamento das temáticas trabalhadas na disciplina da PED, para suas disciplinas específicas: “a PED é o momento onde nós estamos articulando questões que devam retomar para cada uma das disciplinas”. A discussão aponta também para o desafio desse processo, porque “a gente não tinha uma visão de articulação do conhecimento”. Esse último dispositivo do sujeito/ator IV encaminha-se para uma visão aprendente do processo de articulação disciplinar. A formadora, em caráter analítico, decide pela afirmativa de que:

[...] precisamos de gente que realmente abrace a proposta, acredite nela, porque como é que eu vou trabalhar em alguma coisa que eu não tenha fé. Acho que é uma coisa de fé mesmo. Rubem Alves tem um pensamento que diz assim: “Ter esperança é ouvir a música do futuro; ter fé é dançá-la”, é colocar a mão na massa. PED é por aí, é isso. [...] PED é uma construção (SUJEITO/ATOR IV).

Compreendo o espaço/tempo desta pesquisa como um movimento de formação e autoformação, em que vai se produzindo o professor, sendo que, essa experiência teórico-metodológica inovadora interdisciplinar, que é a PED I, pode se construir em processo aprendente para o docente superior. Diante dessa assertiva é possível dizer que, bem como Mário Quintana elege a palavra “luar” - quando apresentado na contracapa o perfil do escritor no jornal Zero Hora “Dona” (2006, 30/07) - para o brilho de sua história de vida, escolho as palavras acima, do sujeito/ator IV, para o início de opiniões dos leitores referente aos depoimentos da comunidade producente de argumentação dessa pesquisa, no que se trata da disciplina articuladora em movimento: PED I.

## **ESPAÇO/TEMPO DE “ACHADOS”: PRODUTO DAS NARRATIVAS EM FENDAS PARA QUESTÕES CONCLUSIVAS**

Acredito que, ao concluir a análise sobre os dados coletados nessa ação/investigativa, além de suscitar os fenômenos necessários para os resultados desejados na construção da pesquisa, possa ser um início de muitos questionamentos a respeito do que revelam as narrativas dos sujeitos/atores dessa pesquisa, visto que são cento e nove páginas de significativas falas em transcrição. Outros processos de escrita, a exemplo de artigos, painéis, dissertações, poderão continuar investigando por esse laboratório de dados existente, podendo-se estender talvez por implicações produtoras de conhecimento rumo à docência, à formação e autoformação. Confesso, aqui, quanto o ato de escrever me é forma de obstáculo, mas como diz Mário Osório Marques, é só começar. Agora é momento de romper com essas inquietações e apresentar os resultados da investigação.

Começo este espaço/tempo de “achados” revelando o “fôlego” incandescente, que encontrei nas narrativas, como fenômeno núcleo para o desenvolvimento das questões/dúvidas, que se desencadearam no visor investigativo dessa pesquisa. Os dados coletados apontaram para além da motivação necessária à compreensão e análise dos mesmos. Estes dados acendem para a necessidade de anunciar, desde o início desse olhar conclusivo, o quanto estou aprendente - tanto na questão pessoal como profissional – ao transitar pela experiência inovadora, no Curso de Pedagogia, do Centro de Educação, da UFSM, através da investigação nesta disciplina articuladora: PED I.

Bem acentuados e instigantes os objetivos dessa ação/investigativa percorridos pelas vias da Dissertação, para o trabalho final de Mestrado que ora conclui. Estes objetivos estão no desejo de conhecer os processos e as representações formativas de professores universitários, atuantes nos Anos Iniciais e na Educação Infantil do Curso de Pedagogia, na experiência interdisciplinar; e conhecer também as aprendizagens desses formadores na vivência dessa disciplina, como proposta inovadora interdisciplinar, que é a PED I. Através dessa investigação, a pesquisa procurou buscar na docência superior, através de um olhar reflexivo e analítico a práticas que constroem processos de formação e autoformação. Esse dispositivo ganhou postura no que diz respeito a uma

formação continuada para o formador, onde ele possa vir-se a se constituir como aprendente no espaço/tempo da própria universidade, em especial, na experiência da PED I.

O entrelaçamento do percurso investigativo está contido no objetivo de compreender “possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar”, de compartilhamento de saberes, de troca de experiências entre os pares, de construção coletiva, para além das dificuldades, em confluência ao eixo temático articulador “Educação, Tempos e Espaços” da disciplina em questão. Ao circular por essa dimensão vi que tempos e espaços estão presentes na trajetória dos cinco professores, sujeitos/atores da pesquisa, e que fazem história na vida desses formadores, pois a investigação percorreu pelos caminhos da História de Vida como processo metodológico, colocando em evidência as representações, as subjetividades, as experiências pessoais e profissionais desses formadores, em especial, no exercício docente do professor de ensino superior na disciplina PED I no primeiro semestre de 2005.

A História de Vida possibilita, no contexto educacional, o conhecimento dos processos formativos desses formadores e o reconhecimento dos saberes construídos nas suas experiências vivenciadas durante a trajetória de vida, numa dimensão subjetiva e significativa a fenômenos provedores de situações em que se aprende. Diante das importantes singularidades e especificidades de cada história de vida, mobilizada pelos sujeitos/atores, mediante aos objetivos da pesquisa, encontrei, na argumentação apresentada, possíveis dados que se manifestam na idéia da generalização, entre eles, está a certeza da escolha da profissão: ser professor, a importância de experiências docentes anteriores ao ingresso como docente universitário, a [re]interpretação do ocorrido em diferentes momentos de sua vida pessoal e profissional e outras. Agora falo desta [re]interpretação que se pode fazer através da reflexão sobre a prática exercida e na inter-relação que cada sujeito/ator tece de sua história de vida. A construção do formador acontece ao longo de sua história de vida.

Para Vasconcelos (2000), aprender é estar ativamente envolvido no interpretar e produzir dados frente àqueles dados culturais em movimento que a sociedade nos premia. Por essa razão, [re]interpretar práticas é estar produzindo outros dados que possibilitem mudanças internas, nesse caso, ao exercício docente do professor formador. Essas mudanças podem ser frutos do pensamento reflexivo, tendo como base

experiências vividas anteriormente. Compreendi que essa reflexão acontece quando a história de vida é revisitada e, nesse outro olhar, acontece também a ressignificação dos fenômenos em análise. Compreendi também que essa ressignificação das “marcas” da docência foi se construindo na medida em que os formadores relatavam suas histórias de vida, porque escrever história de vida é, acima de tudo, [re]interpretar reflexivamente os acontecimentos de sua vida. Arrisco-me dizer, então, que História de Vida reinterpretada é produtora de saberes.

Todo o novo inspira inovação e causa mudança. Essa inovação articuladora da prática docente junto às demais disciplinas - PED I - busca a reflexividade e a complementação da formação profissional, bem como procura aprofundar e diversificar conhecimentos relativos à formação, envolvendo a dinamização das áreas do conhecimento com a prática educativa. Isso é tentativa de mudança. Diante dessa mobilidade, pude constatar que os momentos de encontros/planejamentos mobilizados para a construção dessa disciplina articuladora transformaram-se em formação continuada e autoformação não somente para os professores formadores comprometidos com o processo, mas também para mim, na condição de pesquisadora. Tive o privilégio de participar de todos os encontros de planejamento, dos encontros de exercício docente, nas apresentações de trabalhos dos alunos, nos processos avaliativos, durante o primeiro semestre de 2005, como observadora, na construção da PED I.

Nesse espaço, os professores formadores criavam situações de reflexividade, de discussões, de questionamento frente às atividades que poderiam ser desenvolvidas na disciplina, no desejo da interdisciplinaridade. Essas atividades aconteciam em articulação com o eixo temático estabelecido para o primeiro semestre: Educação, Tempos e Espaços. Depois de desenvolvidas, estas passavam pelo processo de avaliação no grupo, onde os formadores respondiam coletivamente o que seria condizente escrever como observação avaliativa em cada trabalho apresentado. Através desse dispositivo, os formadores conversavam com seus alunos, levando-os a entender o porquê daquela atribuição conceitual. Percebo que é muito importante esse diálogo escrito com o aluno, é importante também a tomada de decisão coletiva de como avaliar, o que avaliar e para que avaliar. Isso compromete o grupo com o processo.

Nessa investigação, pude perceber que a PED I se apresenta como uma inovação interdisciplinar, que situa o sujeito no campo educacional frente ao objeto de sua formação profissional pelos parâmetros da integralidade, da complexidade, da incerteza,

da multiplicidade de olhares, tentando - essa experiência – se apresentar como uma construção do conhecimento compartilhado.

O eixo temático Educação, Tempos e Espaços refere-se aos conhecimentos básicos do pensamento educacional, em interlocução das disciplinas de Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Bases da Pesquisa, Educação Especial – sendo estas as disciplinas articuladas pela PED I, isso no semestre em que eu estava na condição de pesquisadora. Para a realização da pesquisa, transitei pela Psicologia da Educação com dois sujeitos/atores, pela Filosofia da Educação, Pela Educação Especial e Bases da Pesquisa. Esse trânsito é uma possibilidade de aprendizagens para o professor formador.

Na tentativa de compreender/atender as novas demandas das políticas públicas para o ensino superior – diretrizes curriculares nacionais - atribuídas ao contexto educacional e à dinâmica gerada por este contexto é necessário partir para processos de mudanças, nas instituições formadoras, que avancem ao conhecimento pelas diversas áreas na direção confluente com as exigências da sociedade. Nessa versatilidade, pude sinalizar como resultado da pesquisa, que a PED nasceu para que a formação se encaminhe a uma visão ampla e integrada, numa proposta articuladora interdisciplinar. Pois o trabalho voltado para a produção conjunta do conhecimento leva a uma reflexão sobre a educação e à possibilidade de poder transformá-la. Pelas vias da investigação, pude verificar que é necessário promover atividades compartilhadas entre os formadores para que se possa chegar talvez a desejada [trans]formação.

Partindo da premissa de que meu trabalho investigativo percorreu por um processo teórico-metodológico qualitativo, através de narrativas, apontando para o método de História de Vida, precisei iniciar o conhecimento desse percurso trabalhando a minha história de vida. Nesse espaço/tempo de reflexão, fui surpreendida com os “achados” da minha formação no que dizem respeito ao pessoal e ao profissional. Em muitos momentos senti o desejo de voltar no tempo e [re]começar minha trajetória. É pelo viés dessa metodologia que construí minha história de vida em reflexão e, nessa tessitura, aprendi a articular as próprias compreensões das minhas experiências docentes, vindas da confluência entre os saberes produzidos pelo cotidiano pessoal, pela formação inicial e continuada, pelo desenvolvimento profissional, num processo aprendente e de autoformação.

A assertiva, respondendo às experiências docentes, aponta para a questão de que, hoje, o professor não pode conceber um espaço destinado à docência, onde ele continue sua prática no silenciamento, na solidão; que planeje suas atividades olhando somente para os seus conhecimentos específicos, não sendo capaz de criar relações confluentes entre os diversos saberes que cada disciplina possui e suas possíveis interlocuções com as outras áreas do conhecimento. É necessário que o professor se exercente a partir de atitudes inovadoras na construção de currículos, que criem possibilidades de articular o conhecimento, a exemplo da PED, principalmente no ensino superior, que é onde o professor exerce docência como formador de formadores. Diante disso, constatei que o compartilhamento de saberes, a troca de experiências, a construção coletiva do conhecimento são emergências na universidade.

A experiência pedagógica interdisciplinar que investiguei – PED I - apresentou o planejamento coletivo e a articulação dos saberes de diferentes áreas, as quais já citadas, apresentou também a necessidade de um tempo maior para estudos e planejamentos por parte dos professores, sendo este tempo, um dos motivos das “queixas” anunciadas quando se trata das dificuldades da construção dessa experiência inovadora - essa pesquisa tratou das aprendizagens para além das dificuldades, por essa razão, as dificuldades encontradas na construção da PED I deixam de ser relevantes na análise da coleta de dados. Pela investigação, também pude sistematizados os depoimentos, onde há uma argumentação valorosa de que esses encontros/planejamentos, esse tempo a mais, ocupado no compartilhamento do saber, na troca de experiência são resultados frondosos e somatórios na formação necessária ao exercício docente no ensino superior.

As leituras que realizei (que estou realizando), durante o Mestrado, remeteram à idéia de que o professor precisa de um espaço de formação e autoformação continuada e permanente. Essa reflexão e essa experiência me foram possibilitadas pela escrita da dissertação. Tentei entender quais teorias perpassaram as minhas práticas durante duas décadas da docência, tentei também entender o porquê do distanciamento de teorias educacionais nas escolas, que foi/é o *locus* do meu trabalho docente. Por essa razão é que eu continuei afirmando, durante a construção da minha dissertação, que estou em processo aprendente desde que entrei no GEPEIS. Razão esta por ter sido instigada a leituras pertinentes, que promoveram relevantes implicações, relacionadas com a minha docência nesse grupo de pesquisa. Através desse aporte teórico refletido, entrei em

processo de mudança de pensamento, na tentativa de mudanças também na prática cotidiana, nessa trajetória de vida/docente em construção.

A formação influencia diretamente no exercício docente, não há como separar o professor da sua formação, pois este é um sujeito histórico/social que não só exerce poder de produzir o outro, por exemplo, o professor formado, como também sofre a influência construtora de si que também vem dos outros, ou seja, do cotidiano educacional/social. Ao pensar a influência do outro, na formação, concluí que a PED I - primeiro semestre de 2005 - não deixou de ser esse outro, esta experiência inovadora contribuiu na construção da formação não só da perspectiva da formação profissional, mas também para a formação do formador. Nessa construção articuladora, aconteceram leituras, discussões, questionamentos, experiências, saberes que, em confluência, produziram novos conhecimentos, devendo-se levar em conta que o professor exerce sua docência de acordo com o conhecimento pelo qual está comprometido.

Através dessa investigação, pude sinalizar que a comunidade producente de argumentação, sujeitos/atores da pesquisa, possui uma diversidade de experiências docentes, produzidas ao longo de sua trajetória, e, pelas quais, é que estes sujeitos/atores vão se produzindo professores formadores, é através dessas experiências que vai se construindo a identidade do formador. Essas experiências se construíram e se constroem pelas atividades docentes exercidas, que deixaram suas marcas e que se somam como fenômenos de formação e autoformação. A prática em reflexão é produtora de experiências, de saberes e possibilita processos de aprendizagens em que vão se somando conhecimentos novos. A formação continuada acontece através desses meios e espaços de reflexão do já feito, em complexidade com as atividades que se está fazendo, na tentativa de compor o “ser” professor. Assim, vai se construindo a docência em nível superior.

Em se tratando da produção do conhecimento, Cunha (2005) afirma que vale ainda acreditar no professor como produtor do conhecimento a partir do seu trabalho, de suas experiências e da teorização reflexiva sobre esses fenômenos. Dessa maneira, comprehendi que as experiências docentes são produtoras sim de saberes, e que aquelas experiências produzidas anteriores à universidade são importantes e podem fazer a diferença no exercício da profissão para o docente que atua no espaço da universidade. O exercício da docência gera experiência, as quais em reflexão são argumentos férteis para o conhecimento novo. Nas falas do sujeitos/atores é crescente a idéia de que as

experiências docentes anteriores à universidade são processos que pode conduzir o professor ao construto da profissionalização.

A formação é uma experiência que se faz na criatividade, na dinâmica, na incerteza, no inacabamento. De acordo com a formação do docente é o processo construtor de sua identidade, porque o formador soma conhecimento na diversidade do cotidiano e este é o lugar em que se constrói também a sua identidade. O processo construtor das identidades pode acontecer no discurso do tempo, na acomodação das diferenças, nos desafios da inovação, no desejo de mudanças. A formação profissional começa pela formação inicial e dá segmento na trajetória de vida pessoal e profissional, podendo ser (res)significada por outros saberes advindos das experiências escolares, da troca de saberes, da ação pedagógica em reflexão.

Essa formação, de acordo com os depoimentos dos sujeitos/atores da pesquisa, não se completa, não atinge o topo da complexidade, é nascente e se revigora ao longo da vida. A pesquisa me fez entender que no inacabamento, na renovação dos fundamentos epistemológicos da função do professor, na diversidade de saberes o professor vai construindo o processo de sua profissionalização.

As teorias que sustentam as práticas docentes comprometem o professor à formação continuada e sustentam a ideia de nascente, de inacabamento, de complexidade para essa formação. A prática teorizada pode se tornar práxis, sendo esta, uma prática mais comprometida, mais refletida, aquela que vai produzindo o “ser” professor. Nesse momento de escrita, sinalizo como resultado da pesquisa a descoberta de que fiz tanta prática docente sem teorização - não exercia a docência como uma ação refletida - uma práxis. Fazia, talvez ainda faça, uma prática ingênua. É visto que esse exercício de mudança não é bem assim, não se dorme fazendo prática e se acorda fazendo práxis (ANASTASIOU, 2004). Esse comprometimento teórico/metodológico vai acontecendo no transitar pela ação reflexiva.

Os professores formadores, sujeitos/atores da pesquisa, manifestaram-se, quanto à importância da participação em projetos de pesquisa, que este processo de participação cria situações aprendentes na/para a profissão. Eles comentaram também o quanto “rola” as novidades teórico-práticas educativas no espaço/tempo ocupado como pesquisadores num processo em que se aprende coletivamente. Eles afirmaram que, no grupo de pesquisa, a formação é compartilhada e circulam leituras provedoras de discussões e de análise sobre a prática. Os grupos de pesquisa proporcionam vivências intensas na

universidade e se encaminham para a produção do conhecimento. Todo o professor universitário precisa se exercitar na pesquisa, onde pode se encontrar com suas práticas em reflexão, pode se encontrar com outros pesquisadores, com determinantes para indagações e sistematizações. Este foi um dos “achado” entre as fendas da investigação. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) é o meu grande grupo de pesquisa.

Na PED I investigada, foram se instalando/articulando/construindo significativos conhecimentos interdisciplinarmente. Esses conhecimentos foram sendo organizados/produzidos para com os alunos; primeiro, na própria aula articuladora no espaço da PED I. Essa articulação se estendeu para as disciplinas específicas, pelo eixo articulador “Educação, Tempos e Espaços” e, certamente, teceu novos conhecimentos. Essa experiência inovadora trabalha como uma engrenagem, com objetivo único, integrador, possibilitando a interdisciplinar.

Diante dessa dimensão, olhar para a história de vida desses professores formadores na possibilidade de compreender o imaginário instituído, as representações sociais, os saberes da formação, os saberes da experiência, é compreender a PED I como processo inovador, como compartilhamento, como troca de experiência, como articulação disciplinar para além das limitações dos formadores, na tentativa de mudanças no exercício da profissão. Como princípio de idéias, como prática diferenciada, como possibilidade de troca interdisciplinar e interpessoal a PED I de que falo/falei é uma grande inovação. Constatei que a questão inovadora está nesse movimento, nessa interação, nessa reflexão, nas “queixas”, nas limitações, no transcender. Essa experiência inovadora criou possibilidades de “lidar” com o conhecimento não de forma fragmentada, promovendo a ação conjugada, complexa, inacabada, a exemplo do ser humano que também assim o é. A PED I apresentou-se, na investigação, como uma inovação possível.

Para sinalizar experiências inovadoras, a pesquisadora Maria Isabel Cunha (2002) comenta que estas revitalizam o ensinar e o aprender na universidade. Através de inovações é possível conduzir o ensino para além dessa junção, unindo as disciplinas e produzindo o conhecimento entre as áreas, num sistema de troca de saberes, onde todas saem ganhando. Neste campo avaliativo, compreendi que a PED I é uma inovação universitária que não aconteceu por acaso, nem de imediato, essa experiência inovadora foi pensada e articulada de gestão para gestão. Surgiu pela necessidade de desviar as

disciplinas do isolamento, desviar o formador do seu silenciamento e da solidão do pensamento, na tentativa de encaminhar o processo educativo para uma ação coletiva.

Seguindo a compreensão de um processo de inovação, Lucarelli (2000) apresenta a idéia de que inovação universitária é metodologia que rompe com as didáticas vigentes, cria espaços para problematização e mobilização de teoria/prática, possibilitando transitar pela cultura interdisciplinar. No entendimento da pesquisadora Lucarelli, inovação é um processo metodológico que está para além do feito, tenta transcender. As opiniões dos sujeitos/atores dimensionaram-se por diferentes assertivas referentes ao processo de construção da PED I como inovação, mas é corrente afirmar que a idéia é argumentada com maior acento para que seja sim uma inovação. Compreendi que uma inovação desacomoda, exige planejamento coletivo, participação reflexiva, compartilhamento e nessa construção toda estão contidas as aprendizagens do formador.

A PED I, desenvolvida no período em que eu realizei a investigação, no primeiro semestre de 2005, constituiu-se numa experiência teórico-metodológica inovadora, como um processo que coloca o professor universitário como aprendente. Talvez esse dado coletado não poderia ser o mesmo em outros semestres das PEDs, nem tampouco na PED I em outro espaço e outro tempo ou poderia. Essa aprendizagem vinda da experiência inovadora/articuladora não nasceu apenas da participação dos envolvidos na construção, nasceu, pois, do desejo do formador mobilizar sua docência em processos abertos, dinâmicos, flexíveis, compartilhados, no sistema de valorização da troca de experiência, da reflexividade das próprias experiências/práticas. A aprendizagem nasceu no sentido de avançar na busca de inovações, na tentativa de mudanças emergentes no caminho da [trans]formação no contexto educacional e social das universidades.

Compreendo, agora, esse término de escrita não como um momento que se encerra, mas como uma construção em movimento, onde eu possa continuar conversando com minha história de vida em formação/autoformação; conversando com significativas experiências inovadoras interdisciplinares, de compartilhamento, de troca de experiência, de produção do conhecimento; transitando pela formação continuada e compreendendo a experiência docente como produtora de saberes. Entre as fendas conclusivas, respiro a certeza de que este é mais um momento “Charneira” de minha história de vida.

Conhecer as representações e os processos formativos dos sujeitos/atores da pesquisa foi o caminho que me levou à docência superior, que era distante do meu contexto de trabalho. Esta também foi possibilidade de conhecer e compreender a experiência docente - tanto a anterior à universidade, como aquela construída no exercício docente superior - como produtora de saberes. Cada turno de entrevista realizada/transcrita com esses formadores era uma aula inaugural para me produzir professora, para conhecer a problematização do ser professor no ensino superior. Conhecer as aprendizagens desses formadores, na experiência inovadora da PED I, foi compreender que a inovação no processo educativo mexe com fenômenos em que criam situações aprendente para o formador. Este olhar focado na/ para a docência superior foi um dos meus grandes ganhos da pesquisa.

Compreendo também, entre fendas conclusivas, que conhecer as representações e os processos formativos dos cinco sujeitos/atores da pesquisa e conhecer as aprendizagens desses formadores, na vivência da PED I, como experiência inovadora interdisciplinar, foi um trabalho relevante e desafiador na minha dimensão aprendente. Essa conta do “colar”, lapidada pelas mãos do oleiro, exibe seu brilho, bem como dentro de mim brilha a profissão docente. Que esse “colar” em construção receba esta “conta” como uma peça singular, mas importante para o todo da obra de arte (a vida como obra de arte), a exemplo do texto de Fernando Sabino:

“Se em horas de encontros pode haver tantos desencontros,  
que a hora da separação seja, tão somente, a hora de um  
verdadeiro, profundo e coletivo encontro. De tudo ficarão  
três coisas: a certeza de estar sempre começando, a certeza  
de que é preciso continuar e a certeza de ser interrompido  
antes de terminar. Fazer da queda um passo de dança, do  
medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um  
encontro”.

(Fernando Sabino).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: PUCRS, 2004.

ALBERTI, V. **Manual de história oral.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ANASTASIOU, L. das G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2004.

ÂNGULO, J.E. Inovação, Universidade e sociedade de Rede. **Avaliação.** Campinas, v.4, n.2 (12), p. 9-27, jun. 1999.

ANTUNES, H.S. Processo de formação e memória docente. In: MACHADO, Aline Dubal et al. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente.** Santa Maria: UFSM, 2004.

AQUINO, J.G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J.G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sumus, 1999.

ARROYO, M.G. **Imagens quebradas** – trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARCELOS, V. Imaginário, representações sociais e formação de professores(as): entre saberes e fazeres pedagógicos. Dossiê: Formação de Professores e Profissionalização Docente. **Revista do Centro Educação**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 51-66, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para educação de jovens e adultos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BENINI, M.M.G.; BRANCHER, V.R.; OLIVEIRA, V.F. de. **Saber ser, saber fazer:** a formação de professores num complexo processo de conhecimento de si. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2005. No prelo.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I:** magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOAL, A. **Hamlet e o filho do padeiro.** Rio de Janeiro: ABDR, 2000.

BRANDÃO, C.R. História do menino que lia o mundo. **Fazendo História**, Veranópolis, RS, 3. ed., n. 07, 2001.

\_\_\_\_\_. **A pergunta a várias mãos** – a experiência da pesquisa no trabalho da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

- BRASIL/CNE. **Diretrizes curriculares para a formação de professores**, 2002.
- CAMPOS, B.P. (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto, Portugal: LDA, INAFOP, 2001.
- CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (orgs.). **Formação de professores tendências atuais**. São Carlos, SP: UFSCar, 1996. p. 139-152.
- \_\_\_\_\_. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARVALHO, E.P. **Imaginário, memória e linguagem: as fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria: UFSM, 2004.
- CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação & sociedade*. São Paulo: Cortez, **CEDES**, ano II, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.
- \_\_\_\_\_. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia neoliberal e universidade**. In: MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: UFSCar, 2002. 203p.
- CONTRERAS, J. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORREIA, J.A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Porto, Portugal: Asa, 1989.
- CUNHA, M.I. **O professor universitário na transição de paradigma**. Araraquara: JM, 1998.
- \_\_\_\_\_. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: CANDAU, V.M. (org). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In CANDAU, V.M. (org). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. Inovações: conceitos e práticas. In. CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- \_\_\_\_\_. Trabalho docente na universidade. In: MOREIRA, J.C.; COSTA, F.L. T.; MELLO, L.M.B. (orgs.). **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta, RS: Unicruz, 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação matemática. Da teoria à prática, 1998. In: REIGOTA, M. (org.). **Educação ambiental**: trajetórias e narrativas através da pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro – efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

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

GALEANO, E. **Abraços**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GEDEÃO, A. “**Lições sobre a água**”. Disponível em: <<http://www.astormentas.com/gedeao.htm>>. Acesso em: out. 2005.

GIGANTE, A.M.B. A Escola, os projetos e a interdisciplinaridade. **Revista Mundo Jovem – um jornal de idéias**, Porto Alegre, RS, n. 358, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida pessoal dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de Professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1992. p. 31-62.

IMBERNÓN, E. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAIA, S. O professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (org.). **Professor do ensino superior**. Identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001, p. 35-60.

\_\_\_\_\_. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a, p. 241-251.

\_\_\_\_\_. Professor de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003b, p. 263-277.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior**: um estudo sobre trajetórias docentes. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2003c.

ISAIA, S; BOLZAN, D.. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?. Dossiê: formação de professores e profissionalização docente. **Revista do Centro Educação**, Santa Maria, RS: UFSM, v.29, n.2, p. 51-66, 2004.

\_\_\_\_\_. Aprendizagens docentes no ensino superior: construção a partir de uma rede de interação e mediação. UNISINOS – **VERS – O – FINAL** - 05[1], 2005.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores – da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, PUC Rio de Janeiro, ANPED, n. 7, 1998.

YUNES, M.A.O. **Leitura prazer**: interação participativa com a leitura infantil na escola, p. 21, 1988.

JORNAL Zero Hora. **Perfil de Mário Quintana**: auto-retrato. Publicação na contracapa. Porto Alegre, 30 de julho de 2006.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

LAJOLO, M. **O que é literatura?** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LUCARELLI, E. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. In: LEITE, D. (org.). **Pedagogia universitária**: conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

\_\_\_\_\_. Enseñar y aprender en la universidad: La articulación teoría-práctica como eje de la innovación en el aula universitaria. In: CANDAU, V.M. (org). **Ensinlar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.M.E.L.M. (orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. Una investigación en proceso: La formación de aprendizajes complejos en la universidad. Programa Estudios sobre el aula universitaria. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. CD DO IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...** São Leopoldo, RS: Unisinos, 2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A.D. et al. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria: UFSM/CE, 2004.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação nas ciências**: interlocução e complementaridade. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

MARODIN, P. **Diário de um poeta pé na estrada**. Porto Alegre: Pallotti, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: UFSCar, 2002. 203p.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade, 2003.

MOROSINI, M.C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto, 1991.

\_\_\_\_\_. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, V.F. et. al. Imaginário social e a educação: uma aproximação necessária. In: **Educação, subjetividade e poder.** Porto Alegre, n. 2, v. 2, p. 29-34, 1995.

\_\_\_\_\_. A dimensão imaginário-simbólica da educação. In: **Espaço da Escola.** Ijuí, RS: Unijuí, ano 4, n.18, p. 45-64, 1995.

\_\_\_\_\_. **O imaginário social e a escola de ensino médio.** 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 1997.

\_\_\_\_\_. De que imaginário estamos falando? In: **Signos**, Lajeado, RS, ano 19, n.1, p. 59-71, 1998.

\_\_\_\_\_. Memória na reconstrução das histórias da docência. In: VASCONCELOS, J.G.M. **Memórias no plural.** Fortaleza: LCR, 2001.

\_\_\_\_\_. Imaginário e memória docente: um quebra-cabeças montado em rede. In: RAYS, O.A. (org.). **Educação:** ensaios reflexivos. Santa Maria, RS: Pallotti, 2002.

\_\_\_\_\_. Professor do ensino superior, saberes acadêmicos e demandas profissionais. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

\_\_\_\_\_. As redes de conhecimento e a tecnologia: imagem e cidadania. O oral e a fotografia na pesquisa com professores. In: **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL. Anais** ... Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

\_\_\_\_\_. **Imagen de professor:** significações do trabalho docente. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

\_\_\_\_\_. Imaginário, representações sociais e formação de professores(as): entre saberes e fazeres pedagógicos. Dossiê: Formação de Professores e Profissionalização Docente, **Revista do Centro Educação**, Santa Maria, RS: UFSM, v. 29, n. 2, p. 51-66, 2004.

- \_\_\_\_\_. Docência orientada: aprendizagens compartilhadas no ensino universitário. In: **Olhar de professor. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino**, ano 7, n. 1, Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004.
- \_\_\_\_\_. As xícaras amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. In: PERES, L.M. (org.). **Imaginar – O “entre saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas, RS: UFPel, 2004.
- \_\_\_\_\_. Educação, memória e história de vida: uso da história oral. História oral. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, v.8, n. 1, jan./jun. 2005.
- \_\_\_\_\_. Espaços e tempos produzindo um professor. In: MOREIRA, J.C.; COSTA, F.L.T.; MELLO, L.M.B. (orgs.). **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta, RS: Unicruz, 2005.
- O CLUBE do imperador. Direção de Michael Hoffman. Drama, 109mm, EUA, 2002. Distribuição em vídeo e DVD: Europa. Disponível em: <filmes/emperors- cleber/emperorsclub.htm>. Acesso em: out. 2005.
- O JARRO. Direção de Ebrahim Foruzesh. Irã, 1992. 83mim. Disponível em: <www.Odarainternet.com.br.Supers/cinema /ojarro.htm>. Acesso em: out. 2005.
- PESSOA, F. Mar Portuguez. In: **Mensagem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 33.
- PINTO, Z.A. Literatura e formação de leitores. In: **Jornadas de Literatura**. Passo Fundo, RS: UPF, 1991.
- PIRATA, M. In: MARODIN, P. **Diário de um poeta pé na estrada**. Porto Alegre: Pallotti, 2004.
- PRISE - Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación. **Manual de gestión para la elaboración, ejecución y evaluación de proyectos innovadores en la provincia de Misiones**. Missões, ARG.: Cigram Imprenta, 1999.
- QUINTANA. M. **Apontamentos de história natural**. [s.l.], 1976.
- REALI, A.; MIZUKAMI, M.G. **Formação de professores**. São Carlos, UFSCAR, 1996.
- ROCHA, P. Pelo prazer da leitura. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre: RBS, 17 set. 2000.
- ROSING, T.M.K. **Jornadas literárias – o prazer do diálogo entre o autor e o escritor**. Passo Fundo, RS: UPF, 1991.
- RUIZ, C.B. **Os paradoxos do imaginário**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.
- SANTOS, B.S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

- \_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. 3. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1994.
- SANTOS, P.B. Legado de Paul Ricoeur. **Jornal A Razão**, Santa Maria, 03 jun. 2005, p. 4.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1982.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática:** problema de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. São Paulo: Cortez, 1994.
- SOUZA, C.P. de. et. al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Anped, n. 2, mai/ago. 1996.
- TAGLIETTI. L.; SABINO, F. **Ciência da computação**. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação. Disponível em: <<http://www.150.162.90.250/teses/PGCC0640.pdf>>. Acesso em 04 out. 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TRINDADE, L.; LAPLANTINE, F. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Resolução CNE/CP 02/2002**. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Educação Infantil – Licenciatura Plena. Estratégias Pedagógicas. Santa Maria, 2002.
- VASCONCELOS, M.L.M.C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ZABALA, V.A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- ZABALZA, M.A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, R.M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- ZIELINSKY, I.B. (org.). **Paz um vôo possível**. Porto Alegre: AGE, 2004.

## **ANEXOS**

**Anexo A – Convite**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> .....**  
**PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**CONVITE**

Através da observação ao construto do conhecimento pelo eixo temático de interesse “Educação, Tempos e Espaços” na PED I – Curso de Pedagogia - no primeiro semestre de 2005, comprehendo a possibilidade de poder convidá-la como sujeita/atora de minha pesquisa para além de apontar deficiências na formação do professor formador. Poderá ser este o momento de pensar o processo de inovação universitária pelo eixo articulador e demonstrar a sua aprendizagem na experiência interdisciplinar da PED. Assim a convido para o projeto de pesquisa “Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar”.

---

MARIA MAGÁLIA GIACOMINI BENINI - ORIENTANDA

---

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> VALESKA FORTES DE OLIVEIRA - ORIENTADORA

**Anexo B – Carta de cessão de direitos sobre depoimento ora e escrito**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO PARA O  
CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

**CARTA DE CESSÃO**

Pelo presente documento declaro, como depoente, que cedo e transfiro, neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, a totalidade dos direitos de autor(a) sobre minhas participações orais e escritas prestadas no período de setembro de 2005/ março de 2006, para o Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, perante a pesquisadora Maria Magália Giacomini Benini.

Este documento de cunho declaratório dar-se-á com referência à dissertação de mestrado intitulada **“POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NUMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR”**, de autoria da pesquisadora citada, da qual participo, no processo de pesquisa desenvolvido pela autora, na disciplina articuladora do Curso de Pedagogia – Anos Iniciais e Educação Infantil - dessa Instituição de Ensino Superior como sujeita/atora da mesma.

Compreendo a valoridade da entrevista em pesquisas que trabalham com a metodologia História de Vida. Manifesto aqui meu interesse crescente perante a pesquisa.

SANTA MARIA, MARÇO DE 2006.

---

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> NOME DA DEPOENTE

UFSM

## **Anexo C – Sugestão de roteiro para as entrevistas**

### **SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS(AS)/ATORES(AS) DA PESQUISA “POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NUMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR”**

#### **BLOCO I - Dados pessoais e profissionais:**

- 1- O que influenciou o professor para o Magistério?
- 2- Falar sobre sua história no Magistério.
- 3- Quais os percorrentes para a chegada do professor como docente no Ensino Superior?
- 4- Como o professor se sente exercendo a docência no Ensino Superior?
- 5- Qual a formação necessária para exercer a profissão de professor no Ensino Universitário?
- 6- Onde acontece a formação do professor para o Ensino Universitário?

#### **BLOCO II - Professor formador como aprendente/PED:**

- 1- O que o professor considera pontos positivos e negativos na construção da PED?
- 2- O que o professor tem compreendido como aprendizagem na experiência da PED – professor aprendente?
- 3- Quais as dificuldades do professor em trabalhar coletiva e interdisciplinarmente sua docência?
- 4- Quais os ganhos no desenvolvimento profissional do professor ao trabalhar com a articulação de disciplinas através de eixos temáticos?

#### **BLOCO III - PED I “Educação, Tempos e Espaços” como eixo temático:**

- 1- O eixo temático “Educação, Tempos e Espaços” da PED I possibilita o professor situar tempo e espaço da formação docente, em confluência com os conteúdos estabelecidos na sua disciplina?
- 2- Em que momento o professor percebeu acontecendo troca de conhecimentos, a conexão disciplinar, ou seja, a interdisciplinaridade, através do eixo temático “Educação, Tempos e Espaços” na PED I?
- 3- Você considera a PED como uma inovação no Curso de Pedagogia?

## Anexo D – Dados de identificação dos sujeitos de pesquisa

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS (OS) ENTREVISTADAS(OS)

#### 1- Dados de Identificação

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Sexo:  M  F  
 Estado Civil: \_\_\_\_\_  
 Como gostaria de ser identificada na pesquisa: \_\_\_\_\_

#### 2- Dados Institucionais atuais

Escola: \_\_\_\_\_  
 Curso(s) em que leciona: \_\_\_\_\_  
 Disciplinas que leciona: \_\_\_\_\_  
 Departamento atual: \_\_\_\_\_

#### 3- Formação Acadêmica

3.1- Graduação  
 Curso: \_\_\_\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_  
 Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

#### 3.2 – Pós-Graduação

Especialização: \_\_\_\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_  
 Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_  
 Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_  
 Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

#### 4- Vida Profissional

Tempo de docência: \_\_\_\_\_

1<sup>a</sup> Instituição: \_\_\_\_\_  
 Disciplinas: \_\_\_\_\_  
 Nível de Ensino: \_\_\_\_\_

2<sup>a</sup> instituição: \_\_\_\_\_  
 Disciplinas: \_\_\_\_\_  
 Nível de Ensino: \_\_\_\_\_

3<sup>a</sup> Instituição: \_\_\_\_\_  
 Disciplinas: \_\_\_\_\_  
 Nível de Ensino: \_\_\_\_\_

#### DATAS DE ENTREVISTAS:

I Entrevista:

II Entrevista:

III Entrevista:

Data: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_ / \_\_\_\_

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.