

Adriana Moreira da Rocha Maciel - UFSM
 Angel Boza - Universidad de Huelva - Espanha
 Carolina Silva Sousa - Universidade do Algarve - Portugal
 Cássia Ferri - UNIVALI
 Délcia Enricone - PUCRS
 Doris Pires Vargas Bolzan - UFSM
 Elisa Lucarelli - Universidad de Buenos Aires - UBA - Argentina
 Elsa Gatti - Universidad de La República - UDELAR - Uruguai
 Graziela Giusti Pachane - PUC-Campinas
 Ilma Passos Veiga - UnB
 Jorge Luiz da Cunha - UFSM
 Juan Mosquera - PUCRS
 Léa das Graças Camargo Anastasiou - UFPR
 Luis Behares - Universidad de La República - UDELAR - Uruguai
 Maria Emília Engers - PUCRS
 Maria Isabel da Cunha - UNISINOS
 Maria Elly Genro - UFRGS
 Marília Costa Morosini - PUCRS
 Mirta Ana Barbieri - Universidad de Buenos Aires - UBA - Argentina
 Silvia Maria de Aguiar Isaia - UFSM - UNIFRA
 Valeska Fortes de Oliveira - UFSM

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Orgs.
Silvia Maria de Aguiar Isaia
Doris Pires de Vargas Bolzan



PROGRAMAS DE NÚCLEOS DE EXCELÊNCIA EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - PRONEX
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM
 REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RIES

PUCRS **UFSM**

RIES
 Rede Sulbrasileira de Investigadores
 da Educação Superior



ISBN 978-85-7430-845-6



9 788574 308456

S É R I E
 RIES/PRONEX
 VOLUME 4



© EDIPUCRS, 2009

Capa:
AGEXPP/PUCRS

Preparação de originais:
Patrícia Pires Aragão e Daniela Origem

Revisão: das Organizadoras

Editoração e composição:
Phenix Produções Gráficas

Impressão e acabamento



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P371 Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente / Silvia Maria de Aguiar Isaia, Doris Pires de Vargas Bolzan (Orgs.). – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. 478 p. (Série RIES/PRONEX ; 4)
ISBN 978-85-7430-845-6

1. Pedagogia Universitária. 2. Ensino Superior. 3. Professores – Formação Profissional. 4. Professores – Atuação Profissional. I. Isaia, Silvia Maria de Aguiar. II. Bolzan, Doris Pires de Vargas.

CDU 378.12

Ficha Catalográfica elaborada pelo
Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.



Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320-3523
e-mail: edipucrs@pucrs.br

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora.

Sumário

Apresentação 9
Marília Costa Morosini

Prefácio 21
Silvia Maria de Aguiar Isaia
Doris Pires de Vargas Bolzan

TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE A PESSOA, O PROFISSIONAL E A INSTITUIÇÃO

Percurso da vida adulta e suas implicações no educador ... 27
Juan José Mouriño Mosquera (PUCRS)
Claus Dieter Stobäus (PUCRS)

Yo, docente. La vida y todo lo demás 47
Elsa Gatti (UdelaR)

Resiliência na Educação Superior 65
Carolina Silva Sousa (Universidade de Algarve)

**O grupo como dispositivo de formação: conhecendo
trajetos na educação superior** 101
Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)

**Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os
processos formativos e a aprendizagem de ser professor** ... 121
Silvia Maria de Aguiar Isaia (UFSM/Unifra)
Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

Trajetórias institucionais na Educação Superior 145
Délcia Enricone (PUCRS)

Reforma universitária e políticas públicas de Educação Superior no Brasil: a trajetória da UFSM 163
Jorge Luiz da Cunha et al. (UFSM)

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Modelos de intervención en orientación educativa en la universidad 197
Angel Boza Carreño (Universidade de Huelva)

A função pedagógica da coordenação de curso de graduação 217
Léa das Graças Camargo Anastasiou (UFPR)

Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação 249
Graziela Giusti Pachane (PUC-Campinas)

Formação continuada de professores universitários: a experiência da Universidade do Vale do Itajaí 267
Cássia Ferri (Univali)

A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional ... 281
Adriana Moreira da Rocha Maciel (UFSM)

Trajetória profissional de docentes universitários: um estudo no campo da saúde 299
Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB)

Aprendizagem discente como mecanismo de formação profissional 329
Maria Emilia Amaral Engers (PUCRS)

**ENFOQUES DE PESQUISA SOBRE
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios 349
Maria Isabel da Cunha (Unisinos)

La producción en didáctica universitaria: la conformación de un campo específico a partir de la investigación 375
Elisa Lucarelli (UBA)

La investigación de la enseñanza en el marco de referencia del ternario investigación-enseñanza-extensión en la Universidad Latinoamericana 389
Luis E. Behares (UdelaR)

Universitas/RIES – A pesquisa como formação 417
Marília Costa Morosini (PUCRS)

Educação não-formal e pedagogia universitária: tecendo a avaliação participativa 431
Maria Elly Herz Genro (UFRGS)

Los relatos de vida en la investigación social. Experiencias en el ámbito de la investigación universitaria 451
Mirta Ana Barbieri (UBA)

Sobre os autores 467

Apresentação

Marília Costa Morosini¹



ARIES – Rede Sulbrasileira de Pesquisadores da Educação Superior, Núcleo de Excelência em C, T & I² pelo CNPq/FAPERGS – objetiva mapear e consolidar a pedagogia universitária e suas interfaces. Mas, a bem da verdade, não é somente o núcleo de excelência, isoladamente, o único responsável pelo vitorioso desenvolvimento dessa rede e de seus fins. Para buscar maior compreensão desta afirmativa, retomo, a seguir, trechos do meu discurso quando da certificação do Núcleo PRO-NEX/CNPq/FAPERS, em setembro de 2005.

Para que o Núcleo de Excelência frutifique, uma articulação de pelo menos três níveis se faz necessária: 1) o nível das relações estado-organização(ões) onde a produção do conhecimento ocorre; 2) o nível da institucionalização da pesquisa; e 3) o nível do grupo de pesquisa *per se*. Todos estes elementos têm subjacente uma concepção do papel da pesquisa para o desenvolvimento do país, formalizada na Política Nacional de C & T.

¹ Coordenadora da RIES. E-mail: morosini@via-rs.net

² Núcleo de Excelência em Ciência e Tecnologia, conforme Decreto 1.857, de 10.04.1996, da Presidência da República, é conceituado como aquele grupo organizado de pesquisadores e técnicos de alto nível, em permanente interação, com reconhecida competência e tradição em suas áreas de atuação técnico-científica, capaz de funcionar como fonte geradora e transformadora de conhecimento científico-tecnológico; para aplicações em programas e projetos de relevância para o desenvolvimento do país.

O grupo como dispositivo de formação: conhecendo trajetos na educação superior

Valeska Fortes de Oliveira¹

A formação inicial de professores e as aprendizagens, que podem ser acionadas neste tempo/espço da universidade, têm sido pensadas para além da sala de aula e da matriz curricular de uma instituição acadêmica. Venho refletindo sobre qual seria o projeto formativo que pudesse dar conta da complexidade e dos desafios do nosso tempo; os debates institucionais também caminham para a proposição de “atividades formativas,” ultrapassando as diferentes disciplinas que compõem um currículo de formação de professores.

Nessa perspectiva, este trabalho toma como referência a investigação realizada por professores que participaram como mestrands, durante os últimos quinze anos, de um Grupo de Estudos e Pesquisas e que buscaram, em outros programas de pós-graduação, a continuidade da sua formação, por ocasião da escrita das suas trajetórias de vida nos seus projetos de dissertação e de teses. Na formação humana, e, neste caso específico, a

¹ Coordenadora da Linha Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social. Membro da RIES. www.ufsm.br/gepeis. E-mail: guiza@terra.com.br.

docente, os processos de aprendizagem dos professores nos impulsionam ao estudo do Grupo e o que este mobiliza como um dispositivo de formação. A partir disso, nos remetemos a questões investigativas: O grupo pode ser pensado como um dispositivo de formação? Que saberes e representações são produzidos nos sujeitos que compartilham um espaço coletivo de produção? Quais são os movimentos de produção de sentidos experienciados pelas pessoas que vêm compartilhando um espaço de aprendizagens grupais?

Com isso, a pesquisa teve por objetivos: a) conhecer as possibilidades de pensar o grupo como um dispositivo de formação; b) identificar os saberes e as representações construídos pelas pessoas que compartilham a experiência da produção coletiva em um grupo de estudos e pesquisas; c) contribuir para a sustentação de alternativas teóricas no campo da formação de professores.

A investigação é de cunho qualitativo e foi organizada a partir de dois momentos: uma bibliográfica e outra empírica. Na primeira, realizamos o aprofundamento dos estudos sobre os grupos, o dispositivo grupal, a formação de professores, os saberes, as significações imaginárias e a pesquisa nas dissertações produzidas pelos participantes, nas quais, nas suas histórias de vida, narram suas aprendizagens no espaço do grupo. Já na parte empírica da pesquisa utilizamos o método biográfico, história oral e a fotografia, buscando sistematizar imaginários de professores que participaram do grupo de estudos e pesquisas e que vêm atuando em diferentes níveis e espaços de ensino.

O primeiro passo metodológico nessa investigação foi enviarmos fotos de diferentes épocas vividas pelos participantes do grupo ao e-mail coletivo, para que os integrantes da rede escrevessem suas impressões provocadas pelas imagens. Temos, em outras pesquisas, trabalhado com essa ferramenta que aciona o trabalho da memória, com a reconstrução de detalhes, como

recordação de datas, de lugares, de cheiros, de cores e de experiências. A fotografia funcionou ainda como um dispositivo de acolhimento e de motivação para que os que estavam afastados voltassem a conversar com os mais novos participantes do grupo.

Um número significativo de dissertações foi produzido pelos integrantes deste grupo, ampliando nosso Banco de Imagens com os materiais integrados pelas narrativas (orais e escritas) dos professores participantes das pesquisas e também por fotografias, que foram sendo utilizadas como textos. Elas nos proporcionam leituras de representações construídas ao longo da trajetória de vida dos professores investigados.

A ampliação da rede também aconteceu por novas configurações que as pesquisas foram assumindo no decorrer das investigações e, principalmente, nos estudos que íamos incorporando à trajetória de formação do grupo e da própria rede de pesquisa. Nosso interesse no imaginário docente estimula a compreensão de como uma pessoa escolhe (ou não) a docência e os processos de formação que vão produzindo esta como pessoa e como professor. Através da produção de Histórias de Vida, fomos realizando novas aquisições, incluindo o sentido da oralidade para um sujeito que fala pouco de si e de suas práticas/saberes construídos cotidianamente nas escolas. Na perspectiva das aquisições, nos utilizamos, ainda, da escritura de si como um dispositivo de formação/autoformação, em que a reflexividade é viabilizada, possibilitando a utilização destes materiais numa dupla dimensão: investigação/formação.

Esses dois Programas de investigação/formação com professores das redes de ensino e nos espaços acadêmicos de formação geraram um número significativo de dados, de narrativas, de imagens (tomadas aqui em um amplo sentido: fotográficas, narrativas orais e escritas) utilizadas nas pesquisas desenvolvidas pelos grupos envolvidos e nos espaços de formação (as escolas, as universidades), com professores participantes do projeto.

A perspectiva dos investigadores era, inicialmente, conhecer as representações construídas por professores atuantes em diferentes espaços e níveis de ensino sobre a docência, sobre o ingresso no magistério, sobre os processos de formação ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e profissional e as questões de gênero, colocadas com mais ênfase no caso dos professores do ensino fundamental.

O segundo momento de pesquisa culminou com o levantamento de narrativas dos professores que nos levaram a conhecer os repertórios individuais e sociais acerca da sua profissão, segundo a expressão proposta pelo grupo de Québec, através de Clermont Gauthier (1998). Os inúmeros saberes, visíveis agora no espaço acadêmico e para os professores no cotidiano das suas escolas, precisavam de visibilidade para que se pudesse falar de saberes da experiência. De uma perspectiva de investigação passamos a utilizar o binômio investigação / formação. Este foi experimentado no nosso trabalho com algumas escolas que vínhamos acompanhando mais de perto. Nos primeiros projetos de pesquisa / formação, buscamos

a produção de novos traços, nascidos a cada cruzamento de forças praticado, dos quais resultam as escolhas que o sujeito faz.(...) Entendemos que a condição de sujeito é dada pela sucessiva ordem/ desordem nas figuras que se encarnam. Ser tomado por uma desconfortável sensação de não estar sendo como se gostaria e, na continuidade, ser assaltado por um impulso de providenciar algo novo é uma evidência dessa descontinuidade. (PEREIRA, 2004, p.95)

Assim, caminhamos para outra perspectiva: investigação/ formação/autoformação; esta última, percebida no trabalho narrativo como dispositivo de produção de subjetividades, reconstruindo/(res)significando, por meio das imagens orais, das imagens escritas e das imagens fotográficas, através do trabalho da memória, trajetórias de vida pessoais e profissionais.

Assumimos, então, como princípio epistemológico a concepção de que os professores são produtores de conhecimentos – protagonismo na ação docente – selecionando e analisando os dados relatados e viabilizando um processo reflexivo. Os professores são os primeiros a verificar os resultados da pesquisa na prática, porque se trata de uma reflexão sobre sua vida e suas práticas profissionais. Pesquisadores de si, produtores de saberes, estas duas concepções são pressupostos das nossas investigações, contando com a memória como um suporte necessário na reconstrução das experiências vividas.

Assim, nessa trajetória coletiva de produção se inscreve a pesquisa sobre o grupo como dispositivo de formação.

O CENÁRIO FORMATIVO... O GRUPO

Gestar um grupo que tem o imaginário e as dimensões simbólicas como foco de estudos e pesquisas exige das pessoas que integram e que exercitam um lugar de coordenação, um outro olhar, uma outra escuta, uma outra inserção. Um olhar e uma escuta que se deixa surpreender, sem um dever-ser. O olhar mirado é um olhar adjetivado, não é qualquer olhar, é um olhar sensível, erótico, afetual. Deste lugar de gestora, imbuída por uma razão sensível (MAFFESOLI, 1998) na perspectiva de dar evidência ao testemunho da aprendizagem da pesquisa coletiva e ao registro denso do estar-junto, permito-me surpreender-me com o que se mostra, com o que se epifaniza. É uma postura mais contemplativa do que ativa, esta última própria do dever-ser. "(...) é preciso tomar a vida pelo que ela é" diz Maffesoli (1998, p. 46).

É um conhecimento erótico, fusional uma sociologia acariciante no sentido de perceber o que tem de fantástico e surpreendente, o que tem de banal e fútil nas pessoas. De capturar o que (des)motiva, (e)motiva, (des)mobiliza e o que (des)anima

o grupo a estar-junto na produção coletiva. É na convivência, no estar-junto, na relação com o outro, nas reuniões, nos encontros, nos agrupamentos, na efervescência festiva, ou seja, no momento passado com os outros, que se estabelecem os vínculos, um pertencer múltiplo. Trata-se de um processo de identificação viabilizado por outra lógica do estar-junto, em que atração, agregação, pertença, partilha, socialização, vínculo, aliança, ligação ao outro, corpo coletivo são palavras-chave. É neste estar-junto que mobilizamos as teias de alma, a partir dos sentimentos e humores instáveis, as intuições proféticas, a sensibilidade ao irracional, a inerente capacidade de amar, a faculdade de sentir a natureza e, finalmente, e não menos importante, as relações com o inconsciente.

No espaço acadêmico temos gestado concepções e também temos sido atravessados por demandas externas, muitas vezes, perversas. Quando buscamos a expressão perversa para expressar um sentimento referimo-nos ao que vem imbutido nestas demandas: a instituição na cultura acadêmica da competitividade interna e de afastamento das pessoas que passam, muitas vezes, a se perceberem heterônomas (CASTORIADIS, 1982), regidas por uma lógica que não lhes pertence e com a qual nem mesmo concordam. Corremos numa velocidade sem medidas para alimentar uma produção, uma instituição que se afasta de uma cultura colaborativa e qualitativamente melhorada, e onde o que está em jogo são números de participações, número de apresentações, números de trabalhos escritos sem uma discussão sobre a qualidade e a relevância desta produção.

Na tentativa de refúgio e na possibilidade radicalizada na nossa dimensão instituinte criamos um espaço/tempo onde o simbólico nos agrega, nos faz imaginativos, nos faz pensar, onde fugimos da lógica da repetição, da produção em série. O grupo procura ser um destes espaços, onde dizemos que a escuta e o olhar são construídos a partir de uma convivência que tem o

sensível não somente como adjetivo, mas como ingrediente indispensável aos temperos da (con)vivência.

Transitar no território do simbólico pode nos constituir pessoas sensíveis para outras ordens: a percepção dos sentidos e significados. “Daquilo” que não faz mais sentido, e pelo qual não nos mobilizamos, e “disto”, onde colocamos nossas energias, nossos esforços e nos movimentamos. É nessa soma de energias, que poderiam estar dispersas num outro contexto, com outra lógica de convivência, que nos ocupamos de nós e especialmente com os outros, instituindo outra cultura institucional que é da ordem dos afetos.

O território simbólico é também o “lócus” da imaginação criadora (CASTORIADIS, 1982). É nele que exercitamos linguagens, ideais, concepções do ponto de vista do que temos instituído e, principalmente, onde a fabricação de concepções instituintes que sirvam como dispositivos para a experiência de si e também para a proposição que fazemos aos outros, entendidos como as pessoas e as instituições que têm nos convidado para a produção de vivências na perspectiva da formação continuada.

A construção do imaginário grupal passa por estas experimentações em que as pessoas se implicam, tentando produzir nos outros algumas experiências. A experiência produtora de saberes é, segundo Arenhaldt (2005, p. 69), “mudanças que podem ser traduzidas por variações, modificações, já que somos fluxo em permanente e constante recriação de nós mesmos, revelando o caráter movediço da individualidade humana.” É o tempo dado, que nos damos para o autoconhecimento quando somos provocados a reconstruir nossas histórias de vida, nosso encontro com os temas de investigação, pois todo conhecimento é autobiográfico, como já apontou Souza Santos (1997). “O conhecimento necessita de autoconhecimento”, pontua Morin (2000, p. 18). É um espaço/tempo de formação coletiva e autoformação singularizada em cada vida. A perspectiva que nos

colocamos neste estar-junto grupal é de que a gente se conhece a partir “de como a gente se torna o que a gente é”.

A possibilidade de olhar o que fizemos com o que os outros fizeram em nós, o “tornar-se o que se é” nietzscheano é, segundo Arenhaldt (2005, p. 84), “estar aberto ao vir a ser, assumindo e incorporando a responsabilidade por seus pensamentos, atitudes e por seu devir, como forma de afirmar a própria vida.”

É o espaço de resistência onde o cultivo do trabalho e da reflexão compartilhada contraria a lógica individualista e competitiva, tão presente em nossas instituições acadêmicas. Não basta estar junto, é preciso aprender a ver no outro, no diferente, não aquilo que não desejo em mim, mas o que pode me produzir um outro. Um outro diferente que também tem no grupo um dispositivo para se tornar melhor. Esta convivência pode ser traduzida como um pertencimento múltiplo (MAFESSOLI, 1996, p. 315). As diferenças nos fazem mais próximos e com maior afinidade com uns do que com outros, e disso sabemos bem, somos humanos no que isso tem de bom e de mau.

O trabalho de formação acionado num grupo é um trabalho com outros, como aponta Souto (2007, p.17-18), e com quem compartilhamos da concepção de que

el grupo de formación como espacio vincular tiene especial relevancia.”(...) Las formaciones grupales son vinculares, surgen en espacios transicionales y de intermediación entre las culturas institucionales y lo individual y actúan como transmisores intergeneracionales. Son formaciones que combinan componentes imaginarios y simbólicos.

Neste espaço vincular é preciso conhecermos os aspectos manifestos e latentes e como diz Souto (2007, p. 19): “en suas formas cambiantes para poder ayudar desde la coordinación a que la formación tenga lugar.”

Para pensar o grupo como um espaço vincular e como um dispositivo de formação utilizamos a noção de Souto (2007, p.

21), que tem “caracterizado al dispositivo como un espacio estratégico y táctico que es revelador de significados, analizador de situaciones, provocador de aprendizajes y nuevas formas de relación y organizador de transformaciones.”

Nos questionamentos sobre os saberes (TARDIF, 2002) e as representações que pessoas participantes de um grupo de estudos e pesquisas vêm construindo temos a intenção de tentar compreender o movimento de produção de sentidos (social e pessoal) acerca de uma realidade. Produção de sentido que, segundo Souto (2007, p. 22), “implica la mediación de los saberes existentes a propósito de una realidad en análisis de la cual se forma parte, y que genera una nueva creación (de sentido), sobre la que se abre el pensar y la acción.”

A experiência, a da formação coletiva, no espaço do grupo nos remete a questões investigativas: O grupo pode ser pensado como um dispositivo de formação? Que saberes e representações são produzidos nos sujeitos que compartilham um espaço coletivo de produção? Quais são os movimentos de produção de sentidos (sociais e individuais) vivenciados pelas pessoas que vêm compartilhando um espaço de aprendizagens grupais?

Trabalhar com as representações de professores como pessoas e como grupo social aciona a construção de uma memória coletiva da história da própria docência, contada por aqueles que, cotidianamente, trabalham com a possibilidade da construção de uma memória do próprio país.

Através das histórias de vida contadas oralmente e pelo recurso da fotografia nos aproximamos de imagens reconstruídas no presente a partir dos significados atribuídos aos trajetos vividos. Conhecemos os processos de formação, visitamos as paisagens, os comportamentos, os tempos vividos através dos sentidos trazidos ao momento de fala. Falar de si, como uma intenção proposta por um investigador, de pesquisar em si, au-

xiliado por imagens fotográficas transporta-nos a outros tempos, a outros espaços e a outras práticas discursivas significativas, permitindo compreendermos o deslocamento de sentidos individual e coletivamente na sociedade.

A narrativa aproxima-nos dos saberes e como aponta Cunha (1997, p. 4) “é a representação que deles [verdade literal dos fatos] faz os sujeitos e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.” As categorias centrais da investigação se configuram nas representações e nos saberes construídos no grupo no espaço formativo da universidade.

O trabalho analítico dos dados tem como base a hermenêutica de profundidade, usando os aportes de Thompson (1995). Como aponta Demo (2001, p. 41), a fase da interpretação/reinterpretação

é facilitada pelos métodos da análise formal ou discursiva, mas é distinta dela. Os métodos da análise discursiva procedem através da análise, eles quebram, dividem, desconstruem, procuram desvelar os padrões e efeitos que constituem e que operam dentro de uma forma simbólica ou discursiva. A interpretação constrói sobre esta análise, como também sobre os resultados da análise sócio-histórica. Mas a interpretação implica um movimento novo de pensamento, ela procede por síntese, por construção criativa de possíveis significados. [...] por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito.

As narrativas orais foram transcritas após um processo de gravação e submetidas à leitura e aprovação dos colaboradores, que assinarão uma carta de cessão dos direitos de uso dos depoimentos em relatórios e trabalhos acadêmicos que serão apresentados em eventos no Brasil e em outros países, pois esta investigação envolve um estudo comparativo entre formação em grupos de duas instituições de ensino superior, na experiência distinta de trajetórias formativas.

As referências teórico-metodológicas utilizadas na pesquisa se configuram nas temáticas do imaginário, da formação docente, dos grupos e das formações grupais, dando uma base analítica compreensiva-interpretativa para os dados produzidos.

NO CENÁRIO FORMATIVO... OS PROFESSORES

Na análise das dissertações produzidas por professores participantes do grupo podemos visualizar algumas aprendizagens que se tratando da formação de adultos encontra sentido no que Ferry (2004, p. 96) chama de

una dinâmica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también en la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares.

Na narrativa de vida de duas professoras podemos ter acesso não somente às aprendizagens mais relacionadas aos saberes acadêmicos, temas de estudo e investigação do próprio grupo, mas também aos saberes produzidos na experiência do estudo e da reflexão coletiva.

No Grupo discutimos textos sobre docência, memória, História de Vida, Imaginário Social, formação de professores, saberes docentes, entre outros. Estas discussões em grupo, bem como as leituras individuais de referenciais atualizados e diversificados, contribuíram enormemente para que eu repensasse e refletisse mais sobre a docência (...)” (Dissertação de Mestrado defendida em 2005, professora J)

As oportunidades e a inserção nas atividades desenvolvidas pelo Grupo possibilitaram, além de uma formação profissional, espaços de convívio que ultrapassam o espaço da Universidade, como as festas, tanto em comemoração aos aniversários, aos casamentos, ao início e encerramento das

atividades do ano, quanto de integração com os colegas que estão em outras cidades e de rememoração da trajetória do Grupo. Você constrói, além de laços profissionais, um espaço de trabalho realmente coletivo e encontra muitos “amigos do peito” (Roberto Carlos). Penso ser esta característica um diferencial no trabalho do Grupo. (Dissertação de Mestrado defendida em 2007, professora N)

Através destes relatos percebemos que as aprendizagens transcendem o que se chamaria de formação profissional alcançando o conceito de formação no sentido de desenvolvimento da pessoa adulta. Também é possível ler nestas representações alguns aspectos do imaginário construído por estes participantes: grupo-família, grupo-festa, mostrando, nestas representações, aspectos instituintes sobre um grupo e como este pode se configurar dentro de um espaço acadêmico, nos processos de formação inicial e continuada.

A noção de grupo se modifica e como nos diz Anzieu (1978) o grupo “es una puesta en común de las imágenes interiores y de las angustias de los participantes (p. 131), “lugar de formentación de imágenes” (p. 131).

Compartilhando com Souto et al. (1999, p. 155), “en toda situación de grupo hay una representación imaginaria subyacente”, común a la mayoría de los miembros del grupo”. Estas representações subjacentes são nosso foco de investigação a partir da complexidade do que seja um conjunto de pessoas que tem atividades comuns, que pode se configurar num “grupo de trabalho” ou assumir outro tipo de desenho e característica. Nosso interesse se constrói desde as emoções, as imagens, os desejos que possam explicar o grupo e o dispositivo grupal, entendendo este último como “espacios tácticos que generan efectos en el grupo. Un grupo inventa sus formaciones, es decir, inventa las formas o figuras de sus significaciones imaginarias” (SOUTO et al, 1999, p. 142).

Uma das figuras (o olho), reinventadas, porque ela foi criada por um artista que ilustrou uma de nossas obras coletivas, se constituiu numa ferramenta para acionar o exercício da narrativa nos participantes da pesquisa. A ilustração da obra tenta sinalizar um livro de memórias de professores e imagens de diferentes épocas sobre docentes que marcaram trajetórias de escolarização e de formação de pessoas que escolheram esse campo de atuação profissional. O olho de uma mulher, representado pelo cabelo negro e comprido, que reconstrói lembranças/significados e também, projeta-se ao futuro, ao ainda não acontecido.

Algum tempo depois, como uma significação anônima (coletiva), começamos a pensar em utilizar o olho como nosso logotipo para socializar a produção do grupo.

Depois quando o grupo criou a Rede de Discussão por e-mail, todos podiam se ver e falar virtualmente. Nesse momento foi quando o olho passou a ter a “visão além do alcance”. Foi a época também que passei a ver o mundo depois das leituras de Foucault e Cia. Outro mundo. Outros olhos. Mas o olho do Grupo sempre lá! Ou cá! (Professora T, 16/11/2007)

Olha o olho do Grupo

Olhei e gostei

Gostei do Grupo

No Grupo aprendi também a ver

Vi por outros olhos o que não via pelos meus

Vi a mim e vi a ti

Vi os de longe e os de perto

Vi e vivi

Olha o olho do Grupo

Olhei e gostei...” (Professora Rê, 20.11.2007)

Quando olho esse olho, parece que alguém está me observando, talvez muito mais do que isso, indagando-me, o tempo todo me desafiando a ousar. Esse olhar me convoca a deixar meus preconceitos de lado, meus pensamentos engessados com o tempo, para estar aberta ao novo, isso é, novas possibilidades que podem surgir. Também ele me ins-

tiga a sair do meu mundinho individual para estar conversando com outras pessoas, em outros ambientes e lugares que muitas vezes custo querer conhecer. Parece que ele quando me olha toca lá dentro de mim, que sabe meus segredos, minhas angústias, meus medos. Mas também é um olhar que me encoraja a deixar isso de lado e ir em busca de algo novo, desconhecido, surpreendente e que poderá ser muito revelador (Professor A, novembro 2007).

No dicionário de símbolos, Chevalier e Gheerbrant (1994, p. 653) definem o olhar como “carregado de todas as paixões da alma e dotado de um poder mágico, que lhe confere uma terrível eficácia. O olhar é o instrumento das ordens interiores: ele mata, fascina, fulmina, seduz, assim como exprime.”

O olho que observa e que percebe que está sendo mirado por alguém. O olho que convoca, que encoraja, que desafia, descrito por uma das participantes do grupo. O olhar que nos apresenta um mundo desconhecido, podendo ser um campo teórico, uma experiência diferente, um desejo inconsciente, um projeto novo, ou, mais ainda, a saída do “mundinho individual” para as experiências e aprendizagens coletivas, os saberes compartilhados com o(s) outro(s).

Uma das questões centrais que se coloca neste campo de experiência e de investigação diz respeito à inclusão da noção de grupo e da formação a partir de um dispositivo grupal frente à força das concepções pedagógicas individualistas e coletivas. A representação de grupo para além da soma de indivíduos, em docentes e formadores, nos coloca frente à tensão indivíduo/sociedade, desejos individuais e desejos coletivos. Um grupo, segundo Souto (1999, p. 40), “es una virtualidad, en tanto posibilidad de desarrollos, de aconteceres y es una realidad en la construcción propia, en los nudos que ata y desata, en los procesos que actualiza, pero no es nunca estructura”.

Ainda nas definições de Chevalier e Gheerbrant (1994, p. 653), vemos as metamorfoses do olhar, dizendo que estas “não

revelam somente quem olha; revelam que é olhado, tanto a si mesmo como ao observador. É com efeito curioso observar as reações do fitado sob o olhar do outro e observar-se a si mesmo sob olhares estranhos.” O olhar de outrem é um espelho que reflete duas almas.

Sinto que, com o passar do tempo, o trabalho com o imaginário social instiga no desenvolvimento de um novo olhar, quase um novo sentido (talvez um novo sentido). Começamos a perceber nos detalhes coisas que antes não víamos, começamos a perceber as palavras ditas não somente com o olhar, ditas na escrita da porta do banheiro, no muro pichado da escola, no vidro quebrado da sala do diretor, na lágrima que corre do aluno que diz “não estou sentindo nada” (Professor V, 2007).

O olho, órgão da percepção visual, é, de modo natural e quase universal, segundo Chevalier e Gheerbrant (1994, p. 653), “o símbolo da percepção intelectual. É preciso considerar, sucessivamente, o olho físico, na sua função de recepção da luz; o olho frontal – o terceiro olho de Xiva: enfim o olho do coração. Todos três recebem a luz espiritual.” Esta é a dimensão natural (se assim podemos pensar) do olho. Mas como estamos falando de um grupo que tem como campo de produção o simbólico, nos remetemos ao universo dos significados e dos sentidos que podem circular neste espaço e a partir dele. Aponta Teves (1992, p. 13),

A existência das ‘coisas em si’ é pura especulação. Mesmo as ‘coisas’ naturais são culturalmente conhecidas. [...] Isto quer dizer que os olhos participam do ato instituinte do mundo para alguém. O local de onde parte o olhar é um espaço antropológico. Aquele que olha o faz a partir de uma determinada perspectiva e de um imaginário social.

E o imaginário social é o campo teórico de um dos grupos em estudo, por isso, o registro de um dos participantes encontra referência no sentido de “convite” a olhar a realidade social e as questões educacionais com outra lente, sob outra perspectiva, com outra sensibilidade. Na maioria das vezes, um olhar

que como se configura, numa construção antropológica, precisa desconstruir outros.

Ao olhar para o olho, ficou um pouco estranho, tenho a impressão de que é alguém que quer perceber algo, ou seja, que “está de olho”. Olho no quê? Olho no fazer professoral, olho na vida, olho no prazer, olho no mundo. Ou seja, alguém que busca conhecer algo através de um novo olhar, de um novo óculos, de um novo prisma, de uma nova perspectiva. Penso que este símbolo tenha sido escolhido numa tentativa de expressar o que afinal é o Grupo: um grupo de estudo sobre educação que toma o imaginário social como teoria “suleadora”, como teoria orientadora, uma teoria que tenta conhecer *homo sapiens* expresso no *homo symbolicus*. Assim penso que esta teoria seja uma tentativa de conhecer pelo veio simbólico, pelo não-quantificável, pelo subjetivo. Ou, como diria o professor X, buscamos “ver além das aparências imediatas, as quais seriam invertidas, ofuscantes, enganosas etc. e que busca, também, ver nas regiões da sombra que não se revelam ao primeiro olhar (Professora T, 2007).

Como podemos perceber, o grupo está intimamente ligado à vida de quem participa. O grupo viabiliza no depoimento dos participantes da pesquisa, a experiência na construção de um outro olhar ou de outros olhares e ângulos. Viabiliza aprendizagens sobre o trabalho coletivo e esta produção de sentidos e significados tem destaque central nos resultados desta investigação, na perspectiva de poder contribuir para a produção de conhecimento na formação de professores, a partir do dispositivo grupal. Temos sido apontados no estudo das profissões, como uma das mais solitárias e pouco colaborativas. A solidariedade foi apontada como um dos saberes necessários, podendo ser incluída no que Tardif (2002) mostrou como um “saber-ser”. Este saber pode ser aprendido e compartilhado nos processos de formação inicial e continuada de professores.

O olho simboliza, para mim, os vários olhares/pensamentos/concepções e criações das pessoas/garimpeiros que gra-

vitam em torno de um ideário de educação. Vejo esse olho como uma co-presença das pessoas que fizeram uma história, um passado e marcaram presença no grupo, como pesquisadores, estudiosos e descobridores de si e do mundo... Esse olho, às vezes, me parece uma voz subjetiva que fala através das imagens que circulam nas reuniões. As fotografias materializam os gestos, os jeitos, as linguagens corporais das pessoas que fizeram/fazem parte do grupo nos diferentes momentos. Ele aguça a memória de um tempo não vivido por todos, no entanto, presentificado por aqueles que permanecem, como se conservassem a sua essência para trazer à geração presente. É um olho que parece contemplar a sua própria imagem, o seu próprio processo de temporalidade, de vida, de permanência... Um olho que propõe a manifestação individual, contingencial e, ao mesmo tempo permanente e agregador. É justamente esta heterogeneidade de olhares que congrega a possibilidade de unidade e re-criação como marca do grupo. Um olho que lança um olhar quase como um certificado, um gene que perpetua a existência das pessoas que fizeram, fazem e farão presença no grupo. Mais ainda, se experimentaram e seguirão assim, nas suas pesquisas, para conhecerem as representações, os saberes, os desejos, os anseios de sujeitos e grupos pelo viés do imaginário social (Professora V, 2007.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS SEM O DESEJO DE FECHAR OS CENÁRIOS

É na convivência, no estar-junto, na relação com o outro, nas reuniões, nos encontros, nos agrupamentos, na efervescência festiva, ou seja, no momento passado com os outros, que se estabelecem os vínculos, um pertencer múltiplo. Trata-se de um processo de identificação viabilizado por uma outra lógica de estar-junto, em que atração, agregação, pertença, partilha, socialização, vínculo, aliança, ligação ao outro, corpo coletivo são palavras-chave. É neste estar-junto que mobilizamos as teias de ânima a partir dos sentimentos e humores instáveis, as intuições proféticas, a sensibilidade ao irracional, a inerente capaci-

dade de amar, a faculdade de sentir a natureza e, finalmente, embora não menos importante, as relações com o inconsciente.

A maioria das pessoas entra e sai da vida acadêmica pensando somente em si, no seu currículo, nas suas experiências individuais: a instituição na cultura acadêmica da competitividade interna e de afastamento das pessoas que passam, muitas vezes, a se perceberem heterônomas (CASTORIADIS, 1982). A competitividade que há na vida acadêmica, muitas vezes, deixa passar momentos de convívio, de partilha, de amizade, de produção coletiva. Um grupo de pesquisa é um lugar dentro da universidade que propicia o trabalho em conjunto, em que manifesta sentimentos de troca, de companheirismo.

O trabalho num grupo é um trabalho com outros, como aponta Souto (2007, p. 17-18) e com quem compartilhamos da concepção de que

el grupo de formación como espacio vincular tiene especial relevancia. [...] Las formaciones grupales son vinculares, surgen en espacios transicionales y de intermediación entre las culturas institucionales y lo individual y actúan como transmisores intergeneracionales. Son formaciones que combinan componentes imaginarios y simbólicos.

Pedaços de uma história vão sendo recompostos por cada professor que vive e viveu um momento/tempo no grupo. Tempos foram reconstruídos através dos significados e sentidos dados por todos os participantes ao escolherem fotografias, ao narrarem sobre a figura do olho e de suas aprendizagens no grupo. Estas aprendizagens que se dão no grupo, através dos outros, 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 competências e solidariedade.

A perspectiva de um conhecimento-emancipação (SANTOS, 2000), que tem a solidariedade como uma referência, inclui a necessidade do conhecimento de si mesmo. Uma formação que inclua a perspectiva da solidariedade precisa de sujeitos envolvidos com outras práticas de pesquisas e de estudos, incluindo nestas, o que estamos chamando de dispositivo grupal.

Referências

- ARENHALDT, R. Das docências narradas e cruzadas, das surpresas e trajetórias reveladas: os fluxos da vida, os processos de identificação e as éticas na escola de educação profissional. Porto Alegre: UFRGS, 2005. *Dissertação de Mestrado* – PPGEDU, UFRGS, Porto Alegre, 2005.
- ANZIEU, D. *El grupo y el inconsciente*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1978.
- CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. 8ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1994.
- CUNHA, M. I. da. *Conta-me Agora!* As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista Educação USP*. V. 23, n.1-2, São Paulo, Jan./dez. 1997.
- DEMO, P. *Pesquisa e Informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas: Papirus, 2001.
- FERRY, G. *Le trajet de la formation: les enseignants entre la theorie et la pratique*. Paris: L'Harmattan, 2003.
- _____. *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y Material Didactico, 2004.
- FILHO, J. M. et al. *Grupo e Corpo: psicoterapia de grupo com pacientes somáticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- MAFFESOLI, M. *No Fundo das Aparências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MORIN, E. *Meus demônios*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.
- PEREIRA, M. V. Subjetividade e Memória: algumas considerações sobre formação e autoformação. In: OLIVEIRA, Valeska F. de. *Imagens*

de Professor: significações do trabalho docente. 2ª ed., Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

SANTOS, B. de S. *Um Discurso sobre as ciências*. 9ª ed., Porto, Afrontamento, 1997.

SOUTO, M., BARBIER, J. M. y otros. *Grupos y dispositivos de formación*. Col. Formación de Formadores. No. 10. Buenos Aires. UBA-Novedades Educativas, 1999.

_____. *Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones*. 2007. (texto digitado – Aceptado para publicar en la Revista N. 1 de Educación de Palermo)

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEVES, N. F. O imaginário na configuração da realidade social. In: TEVES, N. F. (org.) *Imaginário Social e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor

Silvia Maria de Aguiar Isaia¹

Doris Pires Vargas Bolzan²

O TEMA

Ao buscarmos compreender as trajetórias docentes, partimos do pressuposto que os processos formativos são constituídos a partir de experiências vividas pelos sujeitos/professores e que pela sua significância intra e intersubjetiva transformam-se em experiências formativas, vinculadas ao que Josso (2004) denomina de aprendizagens experienciais.

Portanto, ao trabalharmos com a ideia de que a docência superior envolve um processo em que o devir e o transformar-se são componentes inerentes, a noção de trajetória/percurso impõe-se. Nesse sentido, entendemos que os pro-

¹ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, professora Pesquisadora da UNIFRA, BOLSISTA Produtividade do CNPq, Coordenadora da RIES na UFSM, Membro do PRONEX – CNPq/FAPERGS e coordenadora do Observatório da Educação CAPES/INEP na UFSM. E-mail: sisaia@terra.com.br.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação CE/UFSM, Membro da RIES e Pesquisadora Participante do Observatório da Educação junto à UFSM. E-mail: professoradoris@smail.ufsm.br.