

Objetivando contribuir para a construção do conhecimento sobre a educação superior, sob o prisma da relevância e do compromisso social, a Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES) reflete, hoje, uma caminhada construída de forma coletiva. Congrega professores-investigadores implicados com a educação superior, expande suas ações e permite o acesso irrestrito aos protagonistas e cenários onde se desenvolvem as práticas educativas no ensino superior, permitindo a interatividade e a interinstitucionalidade cooperativa. Esse é o *ethos* que congrega a produção deste livro.

ISBN 978857391125-1



9 788573 911251

Pedagogia Universitária

TECENDO REDES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Silvia Maria de Aguiar Isaia
Doris Pires Vargas Bolzan
Adriana Moreira da Rocha Maciel
organizadoras

editora **ufsm**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Reitor Clovis Silva Lima
Vice-reitor Felipe Martins Müller
Diretor da Editora Honório Rosa Nascimento
Conselho Editorial Bernardo Sayão Penna e Souza
Eduardo Furtado Flores
Honório Rosa Nascimento
Leandro Cantorski da Rosa
Maristela Bürger Rodrigues
Marcos Martins Neto
Reinoldo Marquazan
Ronai Pires da Rocha
Sílvia Helena Lovato Nascimento

Coordenação editorial Maristela Bürger Rodrigues
Revisão de texto Maristela Bürger Rodrigues e Emília
Lorentz de Carvalho Leitão
Projeto gráfico e capa Carmine Pereira

P371 **Pedagogia universitária : tecendo redes sobre a educação superior** / Sílvia Maria de Aguiar Isaia, Dóris Pires Vargas Bolzan, Adriana Moreira da Rocha Maciel organizadoras. – Santa Maria : Ed. da UFSM, 2009.
248 p. ; 16x23 cm.

1. Educação 2. Ensino superior 3. Pedagogia
4. Docência 5. Formação de professores I. Isaia, Sílvia Maria de Aguiar II. Bolzan, Dóris Pires Vargas
III. Maciel, Adriana Moreira da Rocha

ISBN : 978857391125-1
CDU 378
371.13

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt CRB-10/737
Biblioteca Central - UFSM

editoraufsm

Direitos reservados à:
Editora da Universidade Federal de Santa Maria
Prédio da Reitoria – Campus Universitário
Camobi – 97119-900 – Santa Maria – RS
Fone/Fax: (055)3220.8610
Correio Eletrônico: editora@ctlab.ufsm.br

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES	09
APRESENTAÇÃO	13

PARTE I

Universidade e docência: Cenários, Reflexões e Inovações

Capítulo 1	19
Repensando a universidade brasileira a partir das humanidades: (re)encontrando a essência formadora <i>Ricardo Rossato</i>	
Capítulo 2	35
Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação no Brasil <i>José Dias Sobrinho</i>	
Capítulo 3	49
Docência e internacionalização da educação superior <i>Marília Costa Morosini</i>	
Capítulo 4	63
O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa <i>Adriana Moreira da Rocha Maciel</i>	
Capítulo 5	79
Inovações pedagógicas e saberes docentes: experiências de investigações e formação que aproximam Argentina e Brasil <i>Elisa Lucarelli e Maria Isabel Cunha</i>	

PARTE II

Formação e desenvolvimento profissional docente: olhares sobre o in-visível

Capítulo 6	95
Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior	
<i>Sílvia Maria de Aguiar Isaia</i>	
Capítulo 7	107
Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes – o professor universitário	
<i>Valeska Fortes de Oliveira</i>	
Capítulo 8	121
Ação educativa e referências teórico-metodológicas	
<i>Marlene Grillo</i>	
Capítulo 9	131
Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária	
<i>Doris Pires Vargas Bolzan</i>	
Capítulo 10	149
Desenvolvimento e realização do profissional docente: a saúde emocional no processo autoeducativo	
<i>Adriana Moreira da Rocha Maciel</i>	
Capítulo 11	163
Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação	
<i>Sílvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan</i>	

PARTE III

Discussões e reflexões sobre práticas pedagógicas na educação superior

Capítulo 12	179
Desafios atuais da teoria e prática na docência universitária	
<i>Léa das Graças Camargo Anastasiou</i>	

Capítulo 13	193
Cidadania e práticas pedagógicas: reinvenções possíveis?	
<i>Cleoni Maria Barboza Fernandez e Maria Elly Genro</i>	
Capítulo 14	209
Formação docente e o enfoque problematizador: relato de uma experiência de educação em saúde	
<i>Nildo A. Batista, Otília B. Seiffert e Sylvia Helena Batista</i>	
Capítulo 15	221
Engenharia de <i>software</i> e investigação-ação escolar: gerenciando equipes multidisciplinares para construção de ambientes para educação mediada por tecnologia	
<i>Felipe Martins Müller</i>	
Capítulo 16	233
Ensino jurídico e formação docente	
<i>Maria Cecília Lorea Leite</i>	

SOBRE OS AUTORES

Adriana Moreira da Rocha Maciel

Professora adjunta de Psicologia da Educação da UFSM/CE. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Trabalha com temáticas voltadas para a formação de professores, em especial, da educação superior. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação (GTFORMA) e membro da RIES.

Cleoni Maria Barboza Fernandez

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Doutora em Educação pela UFRGS. Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa “A constituição do campo de saberes do professor em formação e membro da RIES. Principais temáticas de estudo: formação de professores, ensino superior, profissionalização docente e pedagogia universitária.

Doris Pires Vargas Bolzan

Docente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM/CE. Doutora em Educação pela UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas educativas: Educação Básica e Superior – GPFOPE. Principais temáticas de pesquisa: formação de professores, aprendizagem docente, pedagogia universitária e cultura escrita. Membro da RIES.

Elisa Lucarelli

Professora de “Didática em Educação Superior” na Faculdade de Filosofia e Letras da UBA-Argentina. Doutora em Ciências da Educação na UBA. Pesquisadora de Instituto de Investigação de Ciências da Educação, UBA, categoria A. Consultora em órgãos internacionais: OEA, OPS, BID, PNUD, UNESCO na área de currículo e capacitação.

Felipe Martins Müller

Orientador do PGIE/UFRGS e professor titular do Centro de Tecnologia, da UFSM. Vice Reitor da UFSM. Doutor em Engenharia Elétrica pela

UNICAMP. Atua na área de Engenharia de Produção, com ênfase em Programação Linear, Não-Linear, Mista e Dinâmica. Principais temas de pesquisa: otimização combinatória, heurísticas e meta-heurísticas, Educação Tecnológica.

José Dias Sobrinho

Professor titular do Programa de Pós-graduação em Educação UNISO. Doutor em Educação pela Unicamp. Pós-doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris). Temas de pesquisa: educação superior, avaliação institucional, avaliação da educação superior e temas relacionados com as transformações e reformas da educação sob os impactos da globalização.

Léa das Graças Camargos Anastasiou

Professora aposentada pela UFPR. Possui Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela USP. Atua como consultora para reforma curricular em matriz integrativa do Curso de Medicina da UEL e no Curso de Pedagogia Universitária para coordenadores e assessores pedagógicos na USP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino.

Marília Costa Morosini

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Doutora em Educação pela UFRGS e Pós-doutora pela Universidade do Texas. Coordenadora da rede UNIVERSITAS, da RIES. Diretora da Faculdade de Educação PUCRS. Principais temas de pesquisa: educação superior, formação de professores, internacionalização da Educação Superior e Educação no Mercosul.

Maria Cecília Lorea Leite

Professora do Programa de Pós-Graduação em educação da UNISINOS. Doutora em Educação pela UFRGS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional. Principais temas de pesquisa: Universidade, Ensino Superior, Inovação, Pedagogia Universitária, Pedagogia Jurídica.

Maria Isabel da Cunha

Docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFPel. Doutora em Educação pela Unicamp. Principais temas de pesquisa: formação de professores, pedagogia universitária e avaliação institucional. Membro da RIES.

Marlene Grillo

Professora titular da Faculdade de Educação da PUCRS. Doutora em Educação pela PUCRS; Coordenadora do Desenvolvimento Acadêmico na Pró-Reitoria de Graduação, sua atividade se volta predominantemente para a capacitação de docentes e para a avaliação em suas diferentes modalidades de ensino.

Maria Elly Genro

Professora do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Doutora em Educação pela UFRGS. Pertence ao conselho Editorial da Revista Educação e Cidadania. Desenvolve trabalho de extensão na Associação das Famílias em Solidariedade. Principais temas de pesquisa: Universidade, Avaliação institucional, Inovação, cidadania e Ensino Superior.

Nildo A. Batista

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Saúde e Diretor Acadêmico do Campus Baixada Santista da UNIFESP. Professor Associado da UNIFESP. Possui Doutorado em Medicina (Pediatria) pela USP e Livre-Docência em Educação Médica pela UNIFESP. Principais atividades de ensino e pesquisa relacionam-se ao binômio saúde e educação.

Otilia B. Seiffert

Docente do Programa de Mestrado Ensino em Ciências da Saúde/CEDESS/UNIFESP. Doutora em Psicologia da Educação pela PUCSP. Integra a Rede UNIVERSITAS/BR. Temas de pesquisa: educação médica, formação e desenvolvimento docente para o ensino superior, ensino em ciências da saúde, metodologia do ensino superior, metodologia da pesquisa e avaliação educacional.

Ricardo Rossato

Professor titular da FAPAS e da FAMES de Santa Maria. Doutor em Demografia pela Université Paris I (Panthéon-Sorbonne) e Pós-doutor pela Université du Québec e também pela Unesco (2001). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: População, Política, Demografia.

Silvia Maria de Aguiar Isaia

Professora do PPGE da UFSM e do Mestrado Profissional em Ensino de Física e Matemática da UNIFRA. Doutora em Educação pela UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa: Trajetórias de Formação (GTFORMA), membro fundador e coordenadora na UFSM da RIES. Principais temáticas de pesquisa: trajetória pessoal e profissional de docentes do Ensino Superior, processos formativos docentes, aprendizagem docente.

Sylvia Helena Batista

Professora adjunta I da UNIFESP, desenvolvendo atividades no Departamento Ciências da Saúde/Campus Baixada Santista e no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde/CEDESS. Doutora em Educação pela PUCSP. Atua, principalmente, em formação docente para o ensino superior em saúde, aprendizagem e formação em saúde.

Valeska Fortes de Oliveira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Fundamentos da Educação, na UFSM. Doutora em Educação pela UFRGS, Pós-doutora pela UBA, Argentina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). Principais temáticas: Imaginário social, Educação Básica e Superior, Formação Inicial e Continuada.

Capítulo 7

EM QUE ESPELHOS ANDAMOS NOS PROJETANDO? ENTRE REPRESENTAÇÕES E SABERES – O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Valeska Fortes de Oliveira

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
– Em que espelho ficou perdida
a minha face?
(MEIRELES, 1983).

Atuando na docência universitária há alguns anos e fazendo do espaço da sala de aula, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação, uma experiência produtora de aprendizagens, porque é assim que tenho me projetado nesse lugar – alguém que está aprendendo sempre – trago, neste trabalho, a referência do meu envolvimento com a docência no ensino superior, seja como professora, seja como pesquisadora dessa cultura docente. O texto segue dois movimentos propositivos de pensamento: que saberes e representações nós, professores, trazemos para o exercício da docência no espaço e tempo da universidade? Que saberes podemos desenvolver, assumindo a experiência como uma das fontes produtoras de conhecimentos, de posturas éticas e estéticas na condição docente? Os movimentos propostos têm como referência o encontro/desencontro de gerações de professores em formação e em processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Que espelhos são esses onde nos refletimos e que nos refletem?

Encontro e confronto geracional explicitam como instituído e instituinte convivem a partir do que é apresentado às novas gerações e do que

estas trazem como possibilidade de inovação. Lembrando Arendt (1992, p. 223),

A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos nascem para o mundo, cabendo às gerações adultas apresentá-lo aos recém-chegados, imprimindo ao ato educativo um caráter conservador, sem retirar-lhes as oportunidades de 'empreender alguma coisa nova e imprevisível', a educação prepara-as com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum.

Arendt (1992) diz também que da nova geração pode vir a renovação pensada a partir das alterações possíveis que cada geração aporta socialmente. Acrescento que o novo pode vir reconstruído a partir de uma concepção, de uma representação já presente no passado, pois a cultura produz comportamentos, valores, posturas, ideias, nem sempre fáceis de serem desconstruídas, quando já não cabem mais nos mapas conceituais por onde caminhamos e propomos aos outros caminhar. Ao terminar o seu artigo, *Uma cartografia simbólica das representações sociais*, Boaventura de Souza Santos (1988, p. 168) afirma que: "de nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para percorrê-los".

A questão sociológica das gerações, segundo Teixeira (1998, p. 228), tem origem no fato de que estar situado em determinada faixa etária implica um posicionamento ou localização social. Assim como a condição de classe, de gênero e de etnia posiciona, distingue e separa os indivíduos e grupos humanos na estrutura social, a condição geracional também o faz.

Os membros de uma sociedade se localizam em variados tempos histórico-sociais, porque neles se integram diferentes momentos de seu percurso, o que lhes confere um lugar social, uma condição social geracional (MANNHEIM, 1982).

Nas pesquisas que temos realizado¹ sobre os processos formativos, temos acesso às diferenças inscritas em uma geração com relação ao próprio momento sócio-histórico vivido no país e nas configurações curriculares, decorrentes dessas demandas políticas. No fragmento da história de vida da professora Maria, relatando seu processo de formação inicial, são explicitados os seus movimentos na produção de significados, nas representações pessoais e institucionais.

¹ A pesquisa tomada como referência para este texto foi realizada com professores na experiência da Docência Orientada, na qual registraram de forma escrita suas aprendizagens e, ainda, nas memórias de vida produzidas no espaço/tempo do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Porque era bem no começo da ditadura militar, e existia na universidade um controle muito grande na expressão dos acadêmicos. Tanto que a gente não tinha diretório, a gente não podia ter discussões, reuniões, atividades que era tudo subjugado, muito dentro do controle da direção da instituição. Então, isso aí também foi uma coisa que me marcou bastante. Até as próprias bibliografias, por exemplo, assim: Paulo Freire era proibido ler. Então eu lembro que eu lia, assim: eu consegui comprar, achei um exemplar da *Pedagogia do Oprimido* numa livraria aqui de Santa Maria, e eu comprei o livro. Estava lá, perdido no meio dos outros e eu comprei e li. E, como depois, mais tarde, eu tive acesso a outros [...]. Esse autor, ele não era discutido em sala de aula. Não era tratada qualquer coisa que dissesse a respeito ao pensamento dele. Então, por esse lado, assim, e a nossa formação, ela se deu bem dentro daquele modelo tecnicista que era o modelo vigente naquele momento (AMARAL, 2006, p. 79).

Na análise da professora Janine, pesquisando na pós-graduação, com a colaboração das narrativas de professoras do curso de Pedagogia sobre suas representações e saberes, construídos no espaço da universidade, em um outro momento histórico e político do país, encontra-se o seguinte comentário: "Fico me questionando, através da fala da professora Maria, como pode uma geração de professoras não ter lido Freire? Uma das marcas, ao menos para mim, que mais ficou do curso de Pedagogia foram as leituras de Freire" (AMARAL, 2006, p. 79).

A radical transformação e deslocamento de sentidos e significados no imaginário social podem ser percebidos quando se confrontam gerações de professores que hoje se encontram no espaço da sala de aula da universidade. São ritmos e tempos que convivem e se confrontam em uma perspectiva de entendimento para que aprendizagens sejam garantidas e, ainda, para que a temporalidade seja uma experiência produtora de saberes.

Tomando como inspiração a ideia de "bacia semântica", de Gilbert Durand (1997), o encontro e, muitas vezes, o desencontro de gerações nos espaços do ensino superior têm sido irrigados por veias culturais advindas de diversas nascentes sociais. São pessoas em situações educativas, advindas de famílias com situações socioeconômicas diferenciadas, com múltiplas opções religiosas, com expectativas socioculturais diferentes, com hábitos inerentes a sua condição inicial e com o pertencimento a uma cultura geracional que traz desafios e os limites que cada grupo dispõe como representante do seu tempo e espaço social. Compartilho com Tardif (2002, p. 49-50) quando mostra a atividade docente não como uma ação sobre um objeto, sobre um fenômeno, mas

realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamento, maneiras de ser etc. elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Nas Ciências Humanas e, especialmente, na área educacional, quando estamos no espaço acadêmico, trabalhando com a formação de professores, percebemos o desejo de muitos acadêmicos de viabilizarem, na experiência universitária, uma formação para a inserção no ensino superior. Por meio de uma leitura do nosso tempo e do lugar que o professor tem ocupado no imaginário da sociedade, sinalizando um descrédito, uma ausência de valorização quanto ao seu lugar simbólico e do desprestígio salarial pelas políticas públicas, os acadêmicos em uma situação paradoxal, passam um tempo significativo negando a decisão de serem professores ou, na melhor das hipóteses, querendo um espaço no qual a figura do professor e da docência seja valorizada. Eis que surge o espaço da universidade e tudo o que transporta a esse “lugar”, simbolicamente, construído como “superior” – o ensino superior.

Há um imaginário social sobre as pessoas que ingressaram na carreira universitária e que, nesse espaço, bastava ser um “bom profissional” na área específica para que pudesse ser um bom professor universitário. Acreditava-se, segundo Masetto (2003), que era necessário ser um bom profissional, pois quem sabe, consequentemente, saberia ensinar.

Com as pesquisas realizadas sobre a formação do professor universitário, como esse se constituiu professor e quais são suas fontes de saberes, temo-nos aproximado de uma “*interpretação da interpretação*” (GIDDENS, 1989), dada pelos colaboradores das nossas investigações: o professor universitário também está se formando e precisa de uma formação para atuar no espaço acadêmico.

Os tempos são outros, apontados pelos nossos pensadores contemporâneos como voláteis, líquidos, como intensos, no sentido da velocidade, trazendo, para o cenário da formação, exigências outras que não aquelas que a geração de professores formadores, capacitados para a atu-

ação profissional, em um outro momento histórico, materializam nas suas posturas pedagógicas e pessoais.

Na perspectiva de Mannheim (1982), a questão sociológica das gerações refere-se a uma situação compartilhada pelos indivíduos, que lhes dá a condição comum, demarcada pela época ou pelo período em que eles se introduziram na vida social, nos destinos humanos, nos processos formativos no curso da história. Nesse sentido, seria, segundo Teixeira (1998, p. 229), “uma condição [...] o momento comum em que os indivíduos entraram no curso da história, seu tempo de chegada à vida social”.

O espaço da docência orientada, por exemplo, tem sido um espaço e uma experiência em que gerações de professores têm se encontrado/desencontrado. A modalidade de docência orientada tem sido estimulada para os alunos que desejam vivenciar a experiência docente no ensino superior e, ainda, para os alunos que têm nas suas pesquisas temáticas, que falem de perto às questões da formação acadêmica e formação continuada. É recomendada e, em alguns cursos da instituição, exigida para alunos bolsistas, por recomendação das instâncias de fomento das pesquisas em nível de pós-graduação.

Os depoimentos são de professores(as), mestrands(as) do programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sendo produzidos a partir de narrativas provocadas pela experiência de escrever sobre si, de acionar a memória, trabalhando na reconstrução de acontecimentos, de imagens, de registros que foram produzindo o que são hoje como pessoas e como profissionais. A outra modalidade de escrita autobiográfica utilizada nesta pesquisa e da qual me valho neste texto, é o memorial de vida, construído por um professor do curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria, por ocasião do processo seletivo do curso de mestrado em Educação, turma de 2004.

A partir da problemática de investigação *Como e onde se forma um professor universitário?* busco, nas narrativas escritas, os movimentos, os sentidos/significados construídos por professores que desejam conhecer o espaço da docência no ensino superior. Busco também refletir como eles vêm se produzindo professores, a partir da concepção de formação como um *continuum*, como um processo em que as experiências “se dão a nós” e “nós a elas”, ao longo das nossas trajetórias de vida.

As escritas autobiográficas foram solicitadas a partir de questões de pesquisa: a docência no ensino superior; as aprendizagens que venho construindo (que pensava encontrar e o que estou encontrando nesta ex-

periência? Com quem, com que imagens, modelos, repertórios me encontro nesta experimentação?). Por se tratar do desafio da escrita, o trabalho reflexivo foi acionado e o que obtive foram belos textos e narrativas de professores sobre si mesmos, compostos como folhas de um diário.

Utilizo aqui a metáfora da folha do diário, pois, nas escritas que me foram dadas, aparecem sentimentos, emoções, aprendizagens, conhecimentos e autoconhecimentos de professores pesquisadores, desejosos da experiência da sala de aula no ensino superior, como pode ser percebido nos seus relatos:

Desde minha infância, enquanto aluna, a possibilidade de ser professora de universidade tornava-se uma de minhas aspirações, tanto que, no mesmo dia em que saiu a lista de aprovação no mestrado, ao encontrar a minha orientadora e ser cumprimentada por ela, solicitei-lhe: – Val, quero fazer docência orientada, neste semestre e, se possível, na disciplina de História da Educação. [...] A docência para mim, inicialmente, representava a realização deste sonho (ANA, 2004).

A docência orientada vinha demarcando interesse nas minhas perspectivas de mestranda: aquele desejo de ver-me ao lado da professora de ensino superior (MAGÁLIA, 2004).

A primeira aula da docência foi muito esperada, planejada, sonhada (JANINE, 2004).

Percebemos, nos depoimentos, uma expectativa em estar nesse espaço – a sala de aula do ensino superior – confrontando também os saberes pessoais e profissionais já construídos em outros espaços.

Falando das aprendizagens dos alunos nos espaços universitários, Zabala (2004, p. 189) afirma:

Uma preocupação essencial para quem desenvolve seu trabalho formativo na universidade é a reconsideração constante dos processos e das estratégias por meio das quais os estudantes chegam à aprendizagem. Somente a partir de um claro conhecimento desses processos estaremos em condições de poder aprimorá-lo, ajustando para isso nossos métodos de ensino. No entanto, os métodos de ensino e os processos que os estudantes aplicam para realizar a aprendizagem pertencem, na maioria das vezes, à esfera das instituições e/ou das aprendizagens práticas [o que a pessoa acaba aprendendo depois de anos com professor.

As aprendizagens a que o autor se refere são de toda a ordem: de conhecimentos, de metodologias, de gestão da sala de aula, das relações in-

terpessoais, gerando uma [re]significação inclusive nos processos formativos dos alunos em determinadas disciplinas cursadas na formação inicial.

Nos depoimentos das professoras, esses processos formativos são revisitados:

O primeiro encontro foi, de certa forma, uma maneira de eu revisar meu passado. Não fiz o curso de Pedagogia na UFSM porque tive que ir para outro lugar. Quando cheguei na sala de aula pela primeira vez, era como se eu tivesse voltado a um tempo que foi deixado para trás, onde esperei viver e não vivi. Vi mais ou menos 80 meninas e um menino, que estavam com seus olhos a observar tudo, cada movimento; escutar cada palavra, cada silêncio. Lembrei de como eu era quando tinha 19 anos e estava no lugar delas e dele. Lembrei do meu primeiro dia de aula. Lembrei de minhas professoras. Lembrei dos textos que tive que ler. Lembrei dos trabalhos que tive de escrever. Lembrei que mal sabia ligar um computador e por não saber quase nada de informática, joguei um disquete no lixo porque estava com vírus (JANINE).

Desejo específico, oriundo da influência das minhas professoras da História de Educação Geral, do curso de Educação Especial – Habilitação Deficientes Mentais da UFSM. Durante este curso, nesta disciplina, e em decorrência das professoras que tive, apaixonei-me perdidamente por História, almejando um dia vir trabalhar a mesma disciplina que me encantou em uma faculdade (ANA).

A professora Ana foi uma das mais brilhantes alunas da graduação na minha trajetória de professora universitária. Lembro-me bem, ainda hoje, de como vibrava quando mostrava um livro ou um tema possível de ser investigado. Na disciplina de História da Educação, trabalhou com um texto clássico grego, organizando a dramatização e a expressão cênica do grupo. Ao aproximar-se do grupo de pesquisas que coordeno, foi convidada para ser bolsista de iniciação científica, frente à pesquisa *Laboratório de Imagens: significações da docência na formação de professores*. O desafio da pesquisa e da participação em um projeto de investigação interinstitucional que envolveu professores das redes de ensino, mestrandos do programa de pós-graduação em Educação e ex-alunos do mestrado, realizando seus subprojetos dentro de suas instituições, faz da professora Ana uma pessoa e uma profissional que “contagia” as alunas das disciplinas em que está realizando a docência orientada, também pela sua paixão pela leitura.

Como um espaço de formação e autoformação, professores formadores e professores em formação inicial estão envolvidos com processos de ensino e de muitas aprendizagens.

As colaboradoras, na docência orientada, revelam as múltiplas aprendizagens que vão se colocando nesse espaço/tempo, de se identificarem e se produzirem como professoras. A professoralidade, entendida a partir de Pereira (In: MOROSINI, 2006, p. 400-401),

é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si. passa também por uma identificação com o espaço da docência. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente.

O movimento, as pulsações e desassossegos foram também perceptíveis na experiência da docência orientada entre as professoras com faixas etárias bem distintas, representando gerações diferentes e como estas se colocam frente aos desafios de toda a ordem. As professoras que trazem os registros abaixo mostram dois movimentos na sua construção de sujeito-professor: a primeira, a experimentação constante e a concepção de estar sempre aprendendo frente aos desafios que se apresentam; a segunda, uma postura reflexiva sobre os anos de docência e a importância do encontro com teorias que desconhecia e auxiliariam os professores nas suas práticas escolares. Uma, novata na profissão e a outra com uma experiência construída nas redes escolares. Dois encontros, na mesma sala de aula do ensino superior, movimentando múltiplas aprendizagens.

Gosto de aprender, talvez seja por isso que escolhi ser professora. Penso que mais do que ensinar algo a alguém, o que venho fazendo é estar sempre aprendendo. Gosto de ler, de estudar, de pesquisar, de escrever, de desafios. Tudo isso me é proporcionado na docência, porque posso fazer aquilo que mais gosto na minha profissão (JANINE).

Começo falando da importância auferida aos termos iniciais: Teorias sociais da educação. Esses termos são remetidos às 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

vinete 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 (MAGÁLIA).

Ao revisitar teorias, as professoras foram acometidas de algumas sensações e sentimentos. No caso da última professora, questões e reflexões foram se colocando na sua trajetória como docente e, ainda, a ausência de alguns estudos na formação inicial das professoras que estão no lugar, nesse caso, de formadores, e não lhes tendo sido possibilitado o contato e o estudo de temas que deveriam trabalhar com as alunas do curso de Pedagogia.

As aprendizagens vão a diversas direções e acontecem nas múltiplas experiências com os textos, com o planejamento didático, com os filmes, com os debates, com as avaliações, com a leitura dos trabalhos produzidos pelas alunas do curso de Pedagogia.

A prática na docência orientada me remete a uma pergunta que tem sido feita por pesquisadores sobre o ensino, no ensino superior, sobre as pedagogias universitárias: mas onde e como se aprende a ser professor?

Um dos colaboradores, neste texto, presenteou-me com o seu memorial, escrito por ocasião da sua participação no processo de seleção da turma do mestrado em Educação, ano de 2004, no qual me apoio para a construção de algumas reflexões sobre a docência no ensino superior.

O fragmento que segue mostra as inquietações de um profissional que, sendo médico, decide olhar seu desenvolvimento na profissão de professor universitário. As demandas que foram se colocando no seu trabalho vão desde o envolvimento com a comissão de reformulação curricular do curso de Medicina da UFSM, até a busca de alternativas pedagógicas para o trabalho de formação de universitários que escolheram a medicina como profissão.

Tentei aprender sozinho, mas só encontrei livros que mais pareciam coletâneas de receita de bolo. Ao menos na área do ensino médico a maior parte da literatura disponível enfatiza mais aspectos técnicos do tipo imitação da voz e do uso do data-show do que as questões mais profundas, as motivações e os sentimentos implicados no ato de ensinar. [...] Por ter optado por seguir uma carreira docente me incomoda esse nosso 'madorismo' como professores. Passei a me dar conta de um fato que é óbvio e simples para quem lida com educação: ser professor não é consequência de ser um bom técnico. Ser professor implica em estudar e se aprimorar como professor (GUTO).

As pesquisas sobre o pensamento do professor têm apontado para processos criativos, os quais têm sido capazes de construir conhecimentos frente aos problemas e a complexidade da sala de aula e dos desafios da própria profissão.

Segundo Pérez-Gómez (1992, p. 102),

parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

O aprimoramento referido pelo professor Guto é um *continuum* na profissão. Ninguém nasce e nem mesmo é professor por vocação ou por talento na área específica de conhecimento, como nos diz Gauthier (1998, p. 78), “O exercício de uma profissão, implica, uma atividade intelectual – voltada tanto para a concepção como para a execução – que compromete a responsabilidade individual do agente”.

Não estou aqui eximindo as responsabilidades das instituições, de políticas de formação continuada dos seus profissionais, pois essas são indispensáveis para o desenvolvimento profissional dos agentes e das próprias IES. Os projetos de formação planejados pelas instituições poderiam ter como referência o pensamento e as experiências construídas pelos profissionais nos seus ambientes de trabalho.

Conforme Garcia (1999, p. 55), a investigação sobre o pensamento do professor tem apontado que “os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência”.

A questão: *onde se forma um professor universitário?* tem, ainda, outras possibilidades de reflexão, para além da afirmação que é um processo *continuum* e que não inicia na formação acadêmica. Ela pode ter o seu começo nas referências dos professores de nossos primeiros processos de escolarização, e que, revisitados por meio do trabalho da memória, acabam por reverenciar perfis profissionais e pessoais que marcaram e que ficaram como possíveis “modelos”.

A docência orientada acaba também por se configurar em um dispositivo de formação, um espaço/tempo em que, como diz uma das professoras colaboradoras, acaba [re]significando a posição de professora no ensino superior:

Enquanto professora na docência orientada, nas disciplinas de Sociologia da Educação e Teorias da Educação, das acadêmicas do primeiro e terceiro semestre, respectivamente, estou [re]significando minha posição sobre o que é ser professora na educação superior. Enquanto alunas, esperamos que o professor traga tudo pronto, esperamos que ele dê receitas de como ‘dar aula’, esperamos que os textos escolhidos sejam, sempre aquilo que imaginávamos. Ou seja, mesmo em um curso de formação de professores, em que sabemos que não há receita para ensinar, ou para ser um bom professor, continuamos a criticar o professor formador porque ele não tem tais receitas (JANINE).

A reflexão produzida pela professora mostra que, mesmo um curso que se propõe a formar professores, não dá garantias de que um professor vai sair bem preparado para os desafios da docência e, em se tratando da docência universitária, não há mesmo essa possibilidade, pois ensino universitário e o professor formador, assim como uma pedagogia universitária, configuram-se, recentemente, como uma pauta de questões investigativas para pesquisadores do ensino superior.

Abordando o sentido da formação no ensino universitário, Zabalza (2004, p. 39) destaca:

A importância da formação deriva, a meu ver, de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, aperfeiçoamento que tem de ser entendido em um sentido global: crescer como pessoas. Levando isso ao extremo, torna-se desnecessário falar a respeito da contínua formação se não é sob a perspectiva de crescer como pessoas. Qual é o sentido de sermos profissionais cada vez mais informados e competentes se isso, ao mesmo tempo, não supõe nos aperfeiçoarmos como pessoas?

A formação trazida pelo autor toma o sentido do que Foucault (1995, p. 48) chamava de “Tecnologias do Eu”, como:

aquelas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda dos outros, certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

Os processos nos quais as pessoas estão colocadas em reflexão consigo mesmas produzem dispositivos de “cuidado de si”, de “produção de si”. O desenvolvimento pessoal e profissional, no sentido do cuidado

consigo, é revelado na escrita de uma das colaboradoras em uma perspectiva de olhar o passado, [re]significando-o a partir de algumas experiências que, ao serem oferecidas, nem sempre são percebidas como importantes naquele momento da vida e, muitas vezes, nem mesmo acolhidas por nós:

Se eu pudesse voltar a ser aluna [graduação] investiria mais em livros, faria muito mais viagens de estudos, não me importaria de incomodar algumas pessoas. Continuaría sendo cri-cri, sendo verdadeira, querendo aprender mais e mais, participando de movimentos estudantis, procurando ter uma formação não só nas teorias educacionais, mas também de uma forma em geral: escutando música, lendo literatura, assistindo filmes. E já que o tempo não volta, o que venho fazendo é conversar com as meninas (JANINE).

Percebo, na experiência do trabalho compartilhado na docência das disciplinas de Teorias da Educação e Sociologia da Educação, com as acadêmicas do curso de Pedagogia-Educação Infantil e Pedagogia-Anos Iniciais, que as professoras colaboradoras tentam passar, visceralmente, suas vivências e seus afetos com a literatura, com a expressão cênica, com a pesquisa como experiências que produziram, nelas, dispositivos formativos significativos na sua construção como pessoas e como professoras.

Já finalizando..., mas não concluindo...

Finalizo, registrando os significados produzidos também na minha experiência de professora formadora no espaço da universidade, compartilhando saberes, afetos, habilidades e, principalmente, valores e posturas que venho avaliando mediante um processo retrospectivo, construtivo e criativo. Compartilhar do espaço da docência com professoras de outras gerações, formadas em espaços institucionais temporalmente distintos dos quais fui formada, tem sido, também para mim, um dispositivo de formação e de possibilidade de instituição de uma outra cultura docente que se afasta da concepção de "solidão pedagógica" (ISAIA, 2003, p. 373) vivida nesses espaços.

Com a professora Silvia Isaia, tenho também compartilhado o espaço da sala de aula na universidade sendo ela uma das minhas professoras formadoras e com quem construí algumas das minhas referências de docência. Na sua forma sedutora, com a qual nos apresentava o conhecimento produzido pela Psicologia e, especialmente, sua relação com a leitura - cul-

tura ausente de um tempo histórico² e social na formação de pedagogos, aponto também para a dimensão pessoal da docência e a postura autorreflexiva dos professores. Isaia diz que (2003, p. 275) "estes, ao estarem envolvidos no processo de refletir suas trajetórias docentes, podem [re]significá-las e transformá-las".

Como um espelho em que me olho e tento enxergar, em que me espelho e tento espelhar aos outros, também tenho experienciado a docência universitária como um tempo/espço de aprendizagens de inovações pedagógicas. As novas gerações trazem outras formas, outras linguagens de relação com a vida, com o conhecimento, com o ensino e com a aprendizagem. Atravessados por essas outras linguagens, não tão familiares para gerações que tiveram um processo de formação inicial, em outros tempos, sócio-históricos, nos movimentamos tentando (re)significar as nossas concepções e representações sobre o que circula nesse espaço.

Ao aceitarem o desafio da escrita autobiográfica e revisitando suas lembranças, reconstrutoras das experiências vividas, as professoras e o professor, colaboradores neste texto, projetaram-se na perspectiva de desenvolvimentos pessoais e profissionais, a partir das complexas e múltiplas aprendizagens, acionando, também na minha reflexão, um "olhar no e/para o espelho", tentando olhar as intensidades e inércias que vão sendo produzidas na minha própria trajetória pessoal e profissional.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CUNHA, Maria Teresa S. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, V. Ana Chrystina et al. Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós, 1995.

GARCIA, Marcelo C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação - Século XXI).

²O tempo histórico referido é a década de oitenta, onde cursei a Pedagogia, habilitação em Matérias Pedagógicas do 2º Grau. A cultura universitária nesse momento não incluía a pesquisa, portanto, as aulas eram expositivas a partir do trabalho do professor.