

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).⁶

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).

⁶ 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 chinhoquinhas, 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 conclamam 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 cominada 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:

Analisando 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 levadas harmônicas, cercada 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*)⁷:

a inovação educativa consiste em proporcionar novas soluções para velhos problemas, mediante estratégias de transformação ou de renovação, expressamente planejadas. 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 aprendiz no exercício da docência. A inovação mobiliza, desinstala, desacomoda, conflituosa, 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

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

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 produtora 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;⁸ 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).

⁸ 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/espços 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/espços 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 conclamam 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 continuamente, 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 gere 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, conseqüentemente, 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, compreendo, 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 confluyente 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, conseqüentemente, 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 confluyente na tentativa do encaixe às diferenças. O processo de aprender a ser formador implica também no exercer e refletir continuamente 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, incluimos na reflexão um outro elemento importante: a experiência e o saber cotidiano (OLIVEIRA).

Início 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 ousou 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 produtora 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 3ª série [...] eu tive uma experiência como estagiária até meio ano; depois, como professora contratada na 3ª série. Durante os sete anos, enquanto eu permaneço nesta escola como professora de 1ª 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 1ª 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 1ª 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 3ª para a 1ª 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 1ª 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 1ª 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, eu conto 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 PPGÉ, 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 começa 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, afirmando 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 Secretária de Educação da época, professora Neusa Canabarro,⁹ relembrando a formação continuada impostas aos professores da rede

⁹ 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 3ª 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 conhecedora 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.

Nessa flexibilidade 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 teu espaço profissional. Existem as questões internas como qualquer outra Instituição, mas você tem um espaço onde o teu 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 percorrendo, 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 ser apropriada. 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 confluyente 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, conseqüentemente, 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 4ª, 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. [...] Eu conto 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 formar 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. Consegui 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, compreendo 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 aprendiz nessa pesquisa.

3.3 “A gente aprende sim na PED”: manifestações da comunidade produtora 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 arduamente 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 compreende 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 começou (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, compreende 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 compartimento, 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 compreendo 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, vão 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 compreende a PED como disciplina necessária e importante, como um grande momento de aprendizagem, porém faz seus conclames 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 compreende 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 [...] defendendo 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 retornar 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 produtora 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 resignificação dos fenômenos em análise. Compreendi também que essa resignificação 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 confluyente 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 exercite 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 produtora 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, compreendi 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 logo 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 idéia 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 “achados” 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, exhibe 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/geдео.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). **Ensinar 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.

_____. **Imagem 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. 83min. 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^a DR^a
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, compreendo 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^a DR^a 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^a DR^a 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 percursos 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: _____		
1ª Instituição: _____		
Disciplinas: _____		
Nível de Ensino: _____		
2ª instituição: _____		
Disciplinas: _____		
Nível de Ensino: _____		
3ª 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.