

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – PUCRS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

PATRÍCIA PINTO WOLFFENBÜTTEL

**PERCURSO DE VIDA E (TRANS)FORMAÇÃO
DO PROFESSOR-ENSINANTE:
UM OUTRO OLHAR PARA A
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

Porto Alegre
2006

PATRÍCIA PINTO WOLFFENBÜTTEL

**PERCURSO DE VIDA E (TRANS)FORMAÇÃO DO
PROFESSOR-ENSINANTE:
UM OUTRO OLHAR PARA A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dr^a. Délcia Enricone
Co-orientadora: Dr^a. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Porto Alegre

2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

W858p Wolffebüttel, Patrícia Pinto
 Percurso de vida e (trans)formação do professor-
 ensinante: um outro olhar para a pedagogia
 universitária. / Patrícia Pinto Wolffebüttel. – Porto
 Alegre, 2006.
 248 f.

 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
 Educação, PUCRS.
 Orientação: Profa. Dra. Délcia Enricone.
 Co-orientação: Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto
 Abrahão.

 1. Educação. 2. Ensino Superior. 3. Pedagogia
 Universitária. 4. Professor - Formação Profissional.
 5. Professor Universitário – Educação Continuada.
 I. Título.

CDD 378.82
CDU 378.124

Ficha elaborada pela bibliotecária Cíntia Borges Greff CRB 10/1437

PATRÍCIA PINTO WOLFFENBÜTTEL

**PERCURSO DE VIDA E (TRANS)FORMAÇÃO DO
PROFESSOR-ENSINANTE:
UM OUTRO OLHAR PARA A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Apresentada em 09 de janeiro de 2007.

BANCA EXAMINADORA:

Dr^a. Márcia Amaral Correa – FAPA

Dr^a. Bettina Steren dos Santos – PUCRS

Dr^a. Nuncia Maria Constantino – PUCRS

Dedico esta tese aos meus pais, Ary e Lúcia.
A meu pai, pelos ensinamentos, pelas
palavras ditas encharcadas de significado.
Em especial, à minha mãe, pela vida, pela
“satisfatória sustentação”, pelo exemplo
de mãe, de mulher, de pessoa....

AGRADECIMENTOS

À Professora Délcia Enricone, pelas contribuições, pela confiança e pelo respeito ao meu modo de caminhar.

À Professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, pela provocação, pelo diálogo, pelos ensinamentos, pela ajuda incondicional durante esta etapa de meu percurso.

Ao Professor Plínio Fasolo, principal sujeito desta tese, pela acolhida ao desafiador convite, pela disponibilidade, pela oportunidade de vínculo que resultou em ricas contribuições em relação ao meu aprender.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com quem tive oportunidade de dialogar enriquecendo meus conhecimentos.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de participar de um qualificado programa de pós-graduação e pelo apoio financeiro.

Ao ex-aluno e colega-professor Cipriano Luiz Jerônimo de Lacerda, por oportunizar minha aproximação com o Professor Plínio Fasolo e pela entrevista concedida.

Aos demais sujeitos participantes das entrevistas que compuseram a história de vida do professor Fasolo, em especial, à filha Katine Fasolo e ao ex-aluno Marcos Salami.

À minha querida filha, Roberta, pelo amor que, neste momento, também aparece refletido no apoio e no interesse em ser interlocutora de minhas construções.

Ao Vitor, fiel companheiro de todas as horas, pelo amor que construímos juntos.

Aos demais interlocutores, dos quais destaco: meus alunos, grandes provocadores de minhas dúvidas, com quem compartilho ricos momentos de discussões e aprendizagens; os docentes universitários participantes dos projetos de formação pedagógica que me desacomodavam a cada novo encontro.

Não abandonem a crítica nem das coisas que vocês fazem nem das coisas que fazem com vocês. Sejam inconformados, porque só assim vocês jamais se sentirão realizados... Apenas felizes.

Plínio Fasolo

RESUMO

A tese tem como objeto de estudos a docência universitária, sendo fruto de uma pesquisa de abordagem qualitativa em que a metodologia privilegiou a narrativa se desmembrando em estudos de cunho biográfico e autobiográfico. A investigação buscou compreender a relação entre os processos de aprender e ensinar através da análise da história de vida de professores universitários. O problema central da pesquisa surgiu a partir da reflexão sobre o que é necessário à formação do docente para que se (*trans*)forme em um professor-ensinante. Assim, a questão norteadora da proposta investigativa define-se pela possibilidade de, levando o docente universitário a conhecer o seu modo de aprender, oportunizar uma ressignificação de sua ação como professor.

As análises realizadas tiveram por respaldo teórico a Psicanálise, a teoria histórico-social, representada, sobretudo, pelos escritos de Lev Vygotsky, entremeados por reflexões psicopedagógicas. O texto é atravessado desde o início pelo diálogo com as contribuições de autores europeus pesquisadores sobre a formação de professores, que têm os métodos (auto)biográficos como instrumento de investigação-ação, dentre os quais destaco Josso, Nóvoa, Ferrarotti e Moita.

As conclusões encaminham ao reconhecimento da íntima relação entre a constituição do *eu-aprendente-ensinante*, inscrita na vida do sujeito desde o nascimento. Nesse sentido, as relações familiares, em especial, a qualidade dos momentos iniciais entre mãe-bebê e a função do terceiro (figura paterna) são determinantes para compreender o aprender-ensinar.

A tese chega ao final retomando a discussão inicial sobre os Programas de Pedagogia Universitária, propondo um *outro olhar* tendo por referência os métodos auto-investigativos para trabalhar a formação pedagógica continuada dos docentes universitários. Essa proposta inova ao oportunizar uma escuta psicopedagógica que, atravessada por contribuições da teoria psicanalítica, possibilita a compreensão do *dito* e do *não-dito*. Assim, os processos de aprender-

ensinar podem ser (re)conhecidos não apenas como construções objetivas distantes do professor-pessoa, mas, sobretudo, como construções subjetivamente significadas que foram constituídas ao longo de todo o percurso de vida em interação com o outro, com o objeto e com o próprio sujeito como autor.

Palavras-chave: docência universitária, professor-ensinante, percurso de vida.

ABSTRACT

This study object of this thesis is the university teaching, and it is the result of a qualitative research in which the methodology privileged the narrative, dividing it in biographical and autobiographical studies. The investigation tried to understand the relation between the learning and teaching processes through the analyses of university professors' life stories. The main problem of the research arose from the reflection about what it is necessary to form a professor who changes himself in a "teaching-professor". Thus, the major question of the investigative proposal is defined as the possibility of offering the professor the opportunity of giving another meaning to his accomplishments as an academic professional, making him know his own way of learning.

The fulfilled analyses were based on the theory of Psychoanalysis, the social-historic theory, represented chiefly by Lev Vygotsky's writings, interpolated by psycho-pedagogical reflections. From the beginning, the text is added with contributions of European authors who research about professors' formation, having auto-biographical methods as the instrument of "action-investigation", such as Josso, Nóvoa, Ferrarotti and Moita.

The conclusions recognize the intimate relation between the constitution of "me-learner-teacher", subsistent in subject's life from his birth. In this sense, the family relations, especially the quality of the first moments shared by mother and baby, and also by the third person's function (father), are determining to understand the "learning-teaching".

The thesis finishes retaking the starting discussion about University Pedagogy Programs, suggesting a new view, having auto-investigative methods by references to work the professors' continuing pedagogical formation. This is an innovative proposal because it gives opportunities to a psycho-pedagogical listening that, crossing by psychoanalysis theory contributions, make the

understanding of *dictum* and *non-dictum* possible. This way, the learning-teaching processes can be “re-known” not only as objective constructions that are far from “professor-human being”, but above all as subjectively meaningful constructions that were built through each person’s life interacting with others, with the object, and with the subject as the author himself.

Keywords: university teaching; “teaching-professor”, life course.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	14
1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA POR DIFERENTES OLHARES: SOBREVOANDO CAMPOS JÁ TRILHADOS.....	20
1.1 O delineamento metodológico: caminhos investigativos para um (re)desenho da docência universitária.....	39
2 O ITINERÁRIO PERCORRIDO: (RE)LEITURA SOBRE O MEU CAMINHAR.....	46
2.1 Passos iniciais da trajetória profissional.....	56
2.2 Dúvidas e incertezas: caminho para construção de um novo objeto de estudos.....	66
2.3 A vivência no Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação: o fomento para a relativização de antigos saberes.....	72
2.4 A aproximação com os professores na vivência dos grupos.....	80
2.5 A epistemologia como base da prática pedagógica.....	103
2.6 Tensões e questionamentos no caminho da investigação.....	111
3 PROFESSOR PLÍNIO FASOLO: UMA VIDA SABOREADA NO PRAZER COM A DOCÊNCIA E NA OUSADIA DE FAZER O QUE GOSTA.....	119
3.1 Infância, adolescência e a descoberta do gosto pelo risco do novo.....	124
3.2 O prematuro reconhecimento ao professor e a convicção sobre a escolha.....	131
3.3 A constituição da <i>nova</i> família.....	136
3.4 O compromisso profissional de ser professor.....	140
3.5 As diferenças entre alunos e estudantes no olhar do Mestre Fasolo.....	149
3.6 O encontro com Paulo Freire.....	153
3.7 Navegador, aviador, astrônomo: o prazer de fazer o que gosta.....	156
3.8 A irreverência, os métodos diferenciados, a sistemática de avaliação, a sala de aula sem paredes, o aprender sem limites.....	159
4 PSICANÁLISE E TEORIA HISTÓRICO-SOCIAL: ENTRECruzAMENTO PARA COMPREENDER A CONSTITUIÇÃO DO EU-APRENDENTE E ENSINANTE.....	164
4.1 Sobre como nos tornamos aprendentes.....	172
4.2 A curiosidade, a resignação e a possibilidade de aprender.....	176
4.3 A “mãe satisfatória” no jogo ilusão/desilusão: o tolerar a presença de uma ausência para constituir-se aprendente.....	184
4.4 Aprendizagem e subjetividade no contexto sócio-cultural.....	192

5 DE APRENDENTE A ENSINANTE: O IMBRICAMENTO DE SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE DANDO SENTIDO AO APRENDER E À CONSTITUIÇÃO DO <i>SER-ENSINANTE</i>.....	198
5.1 Pensando sobre ser professor: abordagens <i>autobiográficas</i> como ferramentas para <i>revisitar</i> a formação.....	203
5.2 <i>Auto</i> -investigar-se para <i>transformar</i> -se: a intervenção psicopedagógica na formação continuada de docentes universitários.....	213
5.3 <i>(Trans)</i> formação do professor-ensinante: a teorização na qual a tese se inscreve.....	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	227
REFERÊNCIAS.....	232
ANEXOS.....	239

PRIMEIRAS PALAVRAS

O estudo que realizei no desenvolvimento desta tese constitui o reflexo de um projeto que transcende uma investigação científica com sustentação acadêmica. Trata-se, sobretudo, de um projeto de cunho pessoal. Minha trajetória vem entrelaçando fios em que vou me constituindo em interação com o outro, com o objeto e comigo mesma como autora de meu percurso.

O tema da investigação que resulta na escrita desta tese é uma construção advinda das diversas situações vividas e subjetivamente significadas, a partir da prática profissional que, em aproximação com as teorias estudadas, somam dúvidas que me inquietam e provocam o desejo de conhecer mais, de compreender de outra maneira, de caminhar de um novo jeito...

Assim, utilizo-me também de meu próprio percurso para realizar um estudo investigativo sobre a docência universitária, tema central desta tese. A necessidade de refletir sobre a formação pedagógica dos professores do ensino superior vem sendo explicitada nos últimos anos através de pesquisas e estudos que apresento em uma breve releitura na parte inicial da tese. Busco, através da referência a alguns textos publicados, analisar as contribuições já realizadas e em que momento de discussões acadêmicas nos situamos na atualidade.

Dessa forma, um “sobrevôo em campos já trilhados” mostra caminhos já percorridos, tendo o tema da docência universitária como foco de análise. Nessa interlocução com outras vozes, vou percebendo a relevância social que um estudo voltado à compreensão do ensinar-aprender do professor universitário pode assumir no cenário atual.

O docente universitário exerce função determinante no processo de formação profissional e pessoal de seus alunos. Assim, é insuficiente que esse

professor esteja instrumentalizado somente com o conhecimento específico de sua área de estudos e atuação. É preciso mais! Ser bacharel, licenciado, especialista, mestre e/ou doutor não garantem a assunção de um posicionamento ensinante em relação ao seu fazer docente¹.

Analisando alguns trabalhos que vem sendo realizados em práticas de formação pedagógica com docentes universitários, dentre os quais me incluo, percebo algumas lacunas que suscitam a busca pela sua compreensão em um processo investigativo alicerçado pelo rigor científico e aporte acadêmico.

Nenhum objeto de estudos nasce ao acaso, minha atividade profissional no meio acadêmico nos últimos anos se ampliou para além da docência e me colocou diante do desafio de trabalhar com a formação pedagógica e continuada de professores universitários, mais especificamente em programas de Pedagogia Universitária. Assim, investigar esse processo representa, para minha vivência, uma auto-investigação. Tendo essa reflexão por pressuposto, faço uma escolha metodológica que permite conhecer o caminho percorrido pelo professor universitário ao longo de sua história de vida, abrindo portas para que também se auto-estude a fim de que, ao praticar uma narrativa do vivido, possa contar-se e, assim, compreender seu próprio processo de ensinar e aprender.

Nesse sentido, não me vejo separada do objeto de investigação; ocupo o lugar de pesquisadora interessada em conhecer o processo de ensinar-aprender do professor universitário e, simultaneamente, uso as vestes de sujeito investigado pela pesquisa. Dessa forma, no segundo capítulo da tese, discorro sobre meu percurso e, de uma forma especular, realizo uma *auto-análise* de meu processo, que percebo refletido nas trajetórias dos professores com os quais venho dialogando.

¹ Justifico que, desde o princípio do texto, refiro-me aos gêneros masculino e feminino de forma aleatória. A opção pela utilização do masculino-neutro envolve os dois gêneros sem qualquer intenção de discriminação. Essa escolha decorre, sobretudo, de uma preocupação em relação à estética do texto, tendo o cuidado para não tornar a leitura exaustiva.

Opto por uma metodologia que abarca a narrativa, a história de vida, a biografia, a autobiografia, me incluindo na investigação não somente como pesquisadora, mas também como sujeito que se investiga. Assim, realizo uma escrita autobiográfica *re-visitando* minha trajetória, encontrando interfaces com a história de outro importante sujeito desta investigação, professor Plínio Fasolo. A partir dessa escolha sobre a forma de caminhar no decorrer da pesquisa, justifico minha opção de escrita na primeira pessoa vislumbrando consonância com as análises que realizo, com as teorias que utilizo e, sobretudo, coerente com minha própria autoria e estilo pessoal.

O vivido como professora-pesquisadora oportuniza-me o encontro com diferentes sujeitos, dentre os quais destaco professores e alunos de áreas diversas, principais interlocutores de meu percurso profissional. O interesse em aprofundar os estudos sobre a formação do professor-ensinante foi se constituindo nesse movimento dialético entre aprender e ensinar, que me autorizei a experimentar intensamente no decorrer dos últimos anos. A chegada ao objeto de investigação, a construção da pesquisa e a escrita da tese testemunham esse fato.

Assim, o cenário da pesquisa possui dois atores principais investigados, tendo como pano de fundo seus percursos de vida, em especial, os componentes significativos em relação à constituição de cada um como sujeito aprendente e ensinante. O encontro com o protagonista desta investigação é fruto de minha atividade docente, pois a aproximação com o professor Plínio Fasolo, sujeito da história de vida que apresento no terceiro capítulo desta tese, advém do diálogo que mantinha com um aluno em férteis discussões sobre epistemologia e prática docente no espaço da sala de aula.

No desenvolvimento dos dois capítulos que apresentam as histórias de vida dos sujeitos dessa investigação, teço uma primeira análise entremeada por idas e

vindas à teoria, tendo por referência os aspectos mais significativos que se mostravam nos relatos, aproximados do problema principal dessa pesquisa. De forma sintética, apresento, nesta etapa introdutória da tese, algumas questões norteadoras que me movem à investigação, como: é possível o professor universitário trabalhar com o aprender do aluno, assumindo-se como ensinante, sem conhecer o seu próprio aprender? Como levar o docente universitário a conhecer-se como aprendente para compreender sua prática educativa? É possível, em propostas de formação continuada no espaço acadêmico, trabalhar para que o professor ressignifique sua concepção de aprender-ensinar e, conseqüentemente, redimensione sua ação docente?

De uma análise inicial, procedo, no capítulo quatro, a um aprofundamento em teorias que possam explicar as dimensões que destaquei como relevantes para a compreensão da relação entre a constituição do eu-aprendente e ensinante. Assim, dirijo o olhar para a significativa influência exercida pelos pais em relação às primeiras aprendizagens do futuro professor. Nesse olhar, tornou-se imprescindível analisar as relações familiares, em especial, as relações iniciais entre mãe-bebê e a função do terceiro – figura paterna, na constituição do sujeito-aprendente-ensinante. Na interpretação desse fenômeno, dialogo com a teoria psicanalítica realizando um imbricamento com o aprender em uma perspectiva psicopedagógica. Ou seja, para compreender o aprender, não basta focar sobre a estruturação lógica, objetiva, racional. É precípua voltar o olhar na direção das significações que o aprender assume na vida do sujeito, marcando assim uma dimensão que se relaciona com o sentido, com o subjetivo, com a emoção, com o não-dito, com o que é significado pelo próprio sujeito.

O ser humano é eminentemente um ser cultural, assim se constitui sujeito na relação com o outro, ambos atravessados pelas significações simbólicas relativas ao objeto. Ao longo de seu percurso de vida, o sujeito vai construindo sua história singular e o modo como age, reage, interage, ensina, aprende, sente e diz

é fruto do processo dialético de formação pessoal, pois, ao mesmo tempo em que sofre influências do meio, é capaz de transformá-lo através de sua ação.

A teoria histórico-social pressupõe que o desenvolvimento da complexidade humana é um processo de apropriação pelo indivíduo da experiência histórica e cultural, considerando que as interações sociais são determinantes para a constituição do sujeito. Assim, defende que o que somos resulta da relação dialética entre o ser humano e o meio sócio-cultural desde o nascimento. Portanto, na teoria vygotskyana, o homem se forma, se transforma e transforma o meio em que está inserido através das diversas relações nele produzidas.

A subjetividade constitui-se de forma processual e permanente, ancorando-se em uma teia particular envolvendo vínculos com os diferentes pares entrecruzados pela estrutura individual. Representa um sistema de significações e sentidos subjetivos produzidos nas diferentes experiências humanas.

Nesse entendimento, a formação pessoal resulta de uma construção harmônica em que permanentemente participam da cena o próprio sujeito e o meio significado por ele. O pressuposto de que as formações pessoal e profissional não podem ser cindidas atravessa a tese do início das discussões até a chegada às considerações finais.

A composição da tese está organizada apresentando inicialmente uma varredura pelos campos já trilhados no primeiro capítulo. Na autobiografia e na história de vida, segundo e terceiro capítulos, respectivamente, permito-me *navegar*², fazendo interlocuções entre a teoria e o narrado, movendo-me sem muita direção, redigindo a escrita em um estilo mais poético e autêntico.

² O termo navegar assumirá um sentido especial no decorrer do texto, podendo ser mais bem compreendido a partir do terceiro capítulo, por isso, opto pelo registro com destaque. Advirto que, em muitas outras situações

No quarto momento, então, procuro voltar minimamente *ao trilho*, a fim de mergulhar no referencial teórico escolhido para dialogar com as dimensões em estudo. Na etapa final, descrita no quinto capítulo, ousou viajar além do já vivido e estudado, ao pensar uma nova proposta para formação continuada do docente universitário. Para discutir e propor esse outro olhar, alio-me a experientes pesquisadores, os quais, através de seus relatos, foram teorizando em busca de novos caminhos para a formação de professores. Uma *costura* revisando as ferramentas teóricas utilizadas dá um sentido integrador à proposta e cumpre a função de finalizar essa última etapa com cientificidade.

Assim, “Percurso de vida e *(trans)*formação do professor-ensinante: um outro olhar para a Pedagogia Universitária” é um texto escrito com autoria, em que analiso criticamente caminhos e descaminhos trilhados. Assumindo um papel *(auto)*investigativo durante o percurso, concluo a tese movida pela ousadia de uma proposta.

do texto, utilizo o destaque “*itálico*” para dar um significado peculiar, que o próprio contexto se encarregará de explicar.

1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA POR DIFERENTES OLHARES: SOBREVENDO CAMPOS JÁ TRILHADOS

Não é ao acaso que a Educação se destaca incondicionalmente como tema passível de inúmeras discussões e pesquisas científicas, pois se trata de um campo repleto de desafios em todos os âmbitos.

O Ensino Fundamental tem sido foco de pesquisas há décadas e nosso avanço é expresso pela democratização da escola, ou seja, o acesso à escolarização foi garantido à quase totalidade dos alunos em idade entre 7 a 14 anos. No entanto, a qualidade do processo ensinar-aprender ainda nos coloca grandes provocações e, ao analisarmos os resultados que temos, percebemos que a democratização do ensino não se traduz em universalização do conhecimento, colocando-nos diante de sérios problemas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) traça um novo perfil para a educação básica e oferece maior autonomia às instituições de ensino nos diferentes níveis e nas distintas redes. Dessa forma, frente aos desafios postos, estudos, pesquisas, investigações elucidam a construção de novos projetos objetivando maior qualidade em relação ao processo ensinar-aprender. Assim, os alunos permanecem nas escolas e até avançam em relação às séries, entretanto, isso não representa ensino-aprendizagem de qualidade. Como conseqüência, há um aumento também no número de alunos no Ensino Médio, sem que isso represente uma boa formação e um bom preparo para a universidade.

Nessa lógica, com um número ampliado de egressos no Ensino Médio e tendo por balizador um mercado de trabalho extremamente competitivo, há um aumento substancial na busca pela formação profissional em nível superior. Nesse

entendimento, a educação superior amplia-se grandemente em relação à diversificação de oferta de cursos, à proliferação de novas instituições e, conseqüentemente, quanto ao número de alunos e professores. Entretanto, mesmo com essa rápida expansão, a educação superior no Brasil ainda é inacessível à maioria³.

Tendo como ponto de partida essa sucinta exposição inicial do assunto, apresento o interesse central dessa investigação, focando o olhar sobre a educação superior, mais especificamente sobre o fazer pedagógico do docente universitário. Diante dos inúmeros questionamentos que se colocam sobre a educação superior, nessa prática investigativa, há uma preocupação ímpar sobre a relação entre o aprender e o ensinar do docente universitário. O fato de esse objeto de estudo ocupar um lugar privilegiado em minhas inquietações, neste momento, decorre do vivido em minha prática profissional em relação ao ensino superior nos últimos anos, aspecto a ser discorrido com maior detalhamento na segunda parte desta tese.

A educação superior no Brasil, concomitante com o seu crescimento e expansão, vem apresentando sérias questões a serem discutidas. Em relação a isso, é pertinente destacar aspectos como a redução dos investimentos por parte dos poderes públicos, trazendo prejuízos à universidade pública estatal e resultando, assim, em um aumento significativo pela procura nas universidades do setor privado, bem como uma proliferação de novas Instituições de Ensino Superior. Nesse espaço de discussões, interesse-me pontualmente pelos aspectos que dizem respeito à qualidade dos processos de ensinar e aprender, pois, ao analisar o Ensino Fundamental e Médio, é possível perceber que a

³ Hoje apenas 9% dos brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, freqüentam uma universidade ou faculdade, quando esta taxa passa de 30% em alguns países latino-americanos e chega a mais de 50% em nações do chamado mundo desenvolvido. (LEITE, Denise. 2005, p. 7).

expansão dos últimos anos não significou melhorias em relação ao acesso ao conhecimento.

Assim, lanço questão similar dirigida ao ensino superior: a expansão de vagas, garantindo melhores condições para acesso, certifica uma formação de qualidade com aprendizagens significativas?

Coerente com uma abordagem qualitativa que pretende compreender as relações entre os sujeitos e destes com o objeto do conhecimento, essa investigação está sedimentada na interface provocada por um olhar crítico pessoal sobre a educação superior e sobre um tema de interesse coletivo na atualidade.

A partir de uma visita inicial à literatura, posso perceber que, historicamente, a bibliografia brasileira deu prioridade ao estudo da formação do professor da educação básica, prescindindo de um olhar mais acurado ao docente universitário. Nos últimos anos, possivelmente com as novas discussões sobre o ensino superior, com a ampliação do acesso a esse nível de estudos⁴ e frente às necessidades de formação profissional diante de uma sociedade competitiva e excludente, a docência universitária passa a ser foco de pesquisas. Assim, apresento no seguimento alguns trabalhos publicados no decorrer dos últimos tempos sobre o professor universitário e seu fazer docente, no intuito de estabelecer nexos com o tema em estudo nessa investigação e montar um cenário inicial para a discussão que proponho.

⁴A década de 90 apresenta uma rápida expansão da matrícula no 3º grau (em 1998, 9% em relação ao ano anterior - temos 2,7 milhões de alunos). E a previsão do Inep/MEC era de 3 milhões de alunos matriculados nos cursos de graduação em 2004, o que se reflete no número de professores: 131.641 em 1990, e 165.122 em 1998. (Fonte: MOROSINI, M. 2001).

As publicações referidas foram selecionadas pela afinidade e aproximação pontual com o tema estudado estendendo-se à varredura por livros, textos em periódicos, artigos e publicações em eventos nacionais e internacionais.

O problema da formação pedagógica do docente universitário e sua relação com o desenvolvimento de práticas de ensino que sejam inovadoras no nível superior é o foco de discussões de Lucarelli (2004). A referida pesquisadora está radicada na Argentina e suas pesquisas envolvem a formação de docentes em universidades espanholas e argentinas. Como principal conclusão ela aponta que o docente universitário é elemento central na construção de um espaço de qualidade de ensino no nível superior. Este é reconhecido por seu alto grau de preparação acadêmica e profissional em seu campo disciplinar, no entanto, essa formação não está acompanhada por conhecimentos específicos sobre a prática de ensino. (LUCARELLI, 2004).

A pesquisadora refere ainda que uma inovação em relação à prática de ensino pressupõe uma ruptura com um estilo didático imposto por uma epistemologia de caráter positivista, que explica como aquela que fala de um conhecimento fechado, acabado, que reduz o acadêmico a um sujeito passivo destinado a meramente receber o conteúdo a ser transmitido.

Lucarelli (2004) propõe um perfil de docente que seja mediador ativo capaz de trabalhar entre um conhecimento altamente especializado, proveniente de um campo acadêmico profissional, e um sujeito em formação.

A docência universitária é também analisada por Morosini (2001), tendo como pano de fundo os desafios postos pelo contexto nacional. A autora destaca que o fator definidor até então para seleção do docente universitário era o

conhecimento e a competência científica na área. Ao analisar as determinações da legislação de ensino superior, a mesma autora tece críticas em relação às definições relativas à docência universitária, pois a exigência centra-se na competência técnica, compreendida como domínio da área de conhecimento. Em relação ao plano da formação didática dos docentes universitários, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96) abstém-se.

No entanto, embora os parâmetros não sejam claros em relação à docência, é possível relacionar ao plano de capacitação da área de conhecimento. Nesse sentido,

Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. (MOROSINI, 2001, p.16).

No mesmo texto, a autora chama a atenção para as diferentes características em relação à formação e organização acadêmica, verificando que existe um predomínio de docentes com especialização nas instituições não-universitárias; um predomínio dos docentes com formação *stricto sensu* nas universidades; e nas públicas, há uma tendência acentuada para percentuais de doutores similares aos de mestres (MOROSINI, 2001).

As conclusões apresentadas pela autora podem ser sintetizadas da seguinte forma: não existe uma identidade única para professores universitários no Brasil; o sistema de educação superior brasileiro é variado e complexo; não há uma política direta para formação de professores para o ensino superior, o governo determina os parâmetros de qualidade institucional e a Instituição de Ensino Superior seleciona e desenvolve uma política de capacitação; o governo

não estabelece normas de capacitação didática do docente, outros indicadores apontam para a qualidade da pedagogia universitária.

A mesma autora apresenta suas conclusões referindo que os desafios apontados tendem a se agravar, pois a sociedade da informação transfere “a posse do bem para a posse do conhecimento, e isto implica capacitação continuada dos recursos humanos. A duplicação de matrículas no ensino superior é projetada para 2004, e o conseqüente crescimento acelerado no número de professores universitários far-se-á necessário” (MOROSINI, 2001, p. 32).

Sob essa ótica, o compromisso das instituições de ensino superior em definir princípios e oportunizar a formação didático-pedagógica aos docentes é determinante. O estabelecimento de uma política interna que tenha sintonia com o projeto pedagógico é um passo decisivo no desafio de um longo caminho para a qualificação das relações de ensino e aprendizagem no âmbito da universidade.

Para Lampert (1999), a formação inicial e continuada dos docentes universitários constitui um dos grandes desafios das instituições de ensino superior. Entendendo que a sociedade é dinâmica e a história é construída pelos homens provocando desequilíbrios e avanços em domínios como economia, política, tecnologia, educação e cultura, o professor necessita permanentemente refletir sobre seus saberes, a fim de dispor-se a novas aprendizagens. “[...] o constante avanço da revolução tecnológica exigirá do homem a dedicação de uma grande parcela de seu tempo para aprender a dominar inovações. Só haverá lugar para quem for capaz de aprender continuamente” (LAMPERT, 1999, p.105).

Assim, o professor deverá necessariamente se dispor a aprender, estar aberto à desconstrução-construção de saberes para acompanhar as

transformações da sociedade. Ainda segundo o autor citado, a maioria dos professores universitários teve uma formação acadêmica conservadora, com características da escola tradicional, as quais acabam influenciando negativamente a sua prática docente. Os educadores que tiveram suas formações pautadas pelo autoritarismo, pela inibição da criatividade, pela ausência de crítica e pela reprodução de conteúdos sem questionamentos sobre a ideologia subjacente sofrem com a necessidade de ruptura. Para aceitar o desafio de mudar, é preciso abandonar as convicções anteriores a fim de começar de novo (LAMPERT, 1999).

Batista & Batista (2002) discutem a formação do professor universitário evidenciando, da mesma forma que os autores já citados, uma preocupação com a transitoriedade do conhecimento técnico-científico. Nesse sentido, destacam que o papel do docente universitário não pode se vincular somente ao domínio e à transmissão de conteúdos específicos de sua disciplina, mas estender-se à gestão do processo educativo com seus alunos, promovendo, assim, o aprender a aprender.

Ao discutir a avaliação do desempenho e a formação docente, Abramowicz (2002) destaca que uma sistemática de avaliação do desempenho profissional do professor deve ser processual e dinâmica, não se limitando a uma mera apreciação, mas apontando novos rumos e possibilidades de mudanças a serem construídas. Aponta para um programa de formação docente tendo em vista um processo por meio do qual o professor possa refletir, estudar, debater, discutir sua prática, desvelando as teorias que a informam e buscando transformá-la.

Assim, ainda tendo por referência o mesmo autor, “a avaliação profissional do professor e a formação do educador propõem a marca da participação ativa,

crítica, que dá sentido à vida, que recria o conhecimento e remete à criação de uma sociedade mais justa e solidária” (ABRAMOWICZ, 2002, p. 85).

Chaves (2001), tendo também como foco de estudos a avaliação da aprendizagem no ensino superior, destaca a necessidade de que se produzam mudanças nas práticas avaliativas, o que está diretamente relacionado a mudanças nas concepções de ensinar e aprender. Refere como imprescindível um projeto político-pedagógico que dê sustentação e articule as ações, em que cada curso e cada professor tenham claro o perfil de profissional que querem formar, da mesma forma, a importância do entendimento do papel de cada disciplina no contexto dessa formação.

A mesma autora destaca que o ensino superior apresenta características peculiares em relação ao processo, pois exige “a combinação entre ensino e pesquisa, de modo que os alunos desenvolvam a capacidade de investigar, de pensar com autonomia, de atuar de modo eficiente e crítico” (CHAVES, 2001, p. 151).

Assim, pelas discussões até aqui apresentadas, observo que os autores expressam uma preocupação especial com a docência universitária. Posso inferir que há um reconhecimento sobre a necessidade de uma discussão mais aprofundada nos diferentes contextos, tendo como foco a prática educativa no nível superior e as aprendizagens realizadas no espaço acadêmico.

O professor e seu ciclo de vida profissional compõem o objeto de estudos de Abrahão (2001), focalizando a vida de destacados professores do Rio Grande do Sul, contextualizada no cenário sócio-político-econômico-cultural. A pesquisa, organizada pela referida autora, busca visualizar similitudes e dissonâncias nas

Histórias de Vida dos professores no que concerne ao ciclo de vida profissional, tendo por referência teórica especificamente os estudos de Michaël Huberman.

Dentre as conclusões dessa investigação, Abrahão (2001) destaca um aspecto interessante que diz respeito à influência da família na formação intelectual, cultural e religiosa dos professores em estudo e, de modo geral, pontual influência na escolha da profissão, fazendo reserva especial dessa consideração às professoras-mulheres. Outro aspecto a considerar como relevante nessa releitura que faço, refere-se às conclusões sobre os ingredientes construtores da identidade dos destacados professores, a saber: amizade e respeito pelos alunos e colegas; afetividade; sinceridade; fraternidade; amor pela profissão; paixão pela educação; responsabilidade; empenho; crença na educação; busca de maior competência no fazer pedagógico; simbiose entre a vida pessoal e o eu profissional; coerência entre o eu pessoal e o eu profissional e uma gama de valores morais, muito claros e fortes.

Esses educadores são reconhecidos pela pesquisadora como sujeitos que valorizam a construção do conhecimento, sendo eternos aprendentes. Assim, destaca que

[...] são pessoas integradas e integradoras que souberam, de alguma forma, superar a influência de uma formação mais calcada num fazer pedagógico tradicional. São profissionais que valorizam a liberdade de pensamento, de expressão e buscam o desenvolvimento do pensamento crítico e do potencial transformativo dos alunos. São, antes de tudo, crítico-reflexivo-transformativos da própria prática e das concepções teóricas que a sustentam [...]. (ABRAHÃO, 2001, p. 21).

Essas características dos destacados professores são entendidas e apontadas como positivas, e acredita Abrahão que sejam fruto de uma consistente construção identitária pessoal/profissional.

Enricone (2001) deposita seu olhar sobre o professor universitário apontando para a necessidade de inovações no ensino a partir do diálogo com a incerteza. Explicita que “no desenvolvimento de inovações sobre o ensino é imperioso que exista uma reflexão crítica sobre o valor educativo e sua qualidade” (ENRICONE, 2001, p. 41). Nesse sentido, a autora aborda considerações sobre conceitos como: inovações, focalizando uma perspectiva emancipatória na ação docente; incertezas, a partir da contribuição de Morin sobre os limites do conhecimento; diálogo, na perspectiva freireana como posição epistemológica; universidade, em perspectiva inovadora a fim de educar para uma sociedade que ainda não existe; professores, como agentes de mudanças, como profissionais reflexivos, que aprendem e se assumem como construtivistas.

Como conclusão são propostas algumas características para definir um professor inovador, tais como: abertura às contradições; permanente reflexão sobre a atividade pedagógica individual e coletiva; atualização teórica; transformação da informação em conhecimento; ressignificação da própria aprendizagem (ENRICONE, 2001).

Para Grillo (2001) a reflexão tem um lugar privilegiado na construção do conhecimento profissional dos docentes universitários. Conforme a autora “voltar-se à própria atividade docente e refletir sobre ela vem se tornando um exercício bastante valorizado entre educadores pelo reconhecimento da prática como fonte de um conhecimento específico que só pode ser construído em contato com esta mesma prática” (GRILLO, 2001, p. 137).

É nesse esforço de interpretar a atividade desenvolvida que o professor teoriza e organiza um conhecimento prático profissional, pois, quando o professor reflete sobre as próprias ações, é capaz de descrevê-las e explicá-las; nesse sentido, há uma parada para reorganizar o pensamento, mesmo diante de uma situação problemática inesperada, conduzindo assim a questionamentos sobre

antigos conhecimentos, oportunizando um melhor entendimento da relação dialética entre teoria e prática (GRILLO, 2001).

Para concluir, a referida autora destaca que o pensar sobre a reflexão na ação constitui-se no elemento essencial na nova epistemologia da prática e na construção do conhecimento profissional. “É preciso que a reflexão seja ponto de partida para novos questionamentos, experimentações e intervenções pedagógicas que definem o professor como um investigador” (GRILLO, 2001, p. 147).

Anastasiou & Alves (2004) apresentam preocupação com a forma de ensinar dos docentes universitários das diversas áreas. Assim, sua contribuição é relevante para a discussão sobre os processos de *ensinagem* na universidade que propiciem efetivamente a aprendizagem.

Essas autoras destacam que as instituições educacionais buscam, em encontros de quatro ou oito horas, realizar cursos de formação docente, a fim de habilitar os docentes para o uso de novas técnicas como um fim em si, deixando assim de aprofundar sobre o conhecimento da técnica, buscando a compreensão do aprender.

Nesse sentido, as autoras realizam a seguinte reflexão: “Situamos a explicitação de estratégias de ensino e de aprendizagem, pontuando aspectos determinantes de um novo fazer docente e possibilitando a contextualização das estratégias como *recursos de ação de ensinagem*, inseridas numa problemática maior”. (ANASTASIOU & ALVES, 2004, p. 9).

A partir dessa problemática, as autoras preocupam-se em conceituar termos centrais para a compreensão do paradigma norteador do trabalho. Assim,

focalizam conceitos como ensinar, aprender, apreender e *processos de ensinagem*. Há uma preocupação em diferenciar as metodologias tradicional e dialética.

Posteriormente, as mesmas autoras apresentam destaque à relação entre a profissão docente e a metodologia tradicional predominante e, ainda, a decorrência desse fator para a organização curricular e para as formas de abordagem do conteúdo no processo de apreensão do conhecimento (ANASTASIOU & ALVES, 2004).

Os aspectos apontados pelas autoras-investigadoras e aqui referidos têm base em pesquisa de doutorado realizada por Anastasiou.

É imprescindível referir o trabalho realizado por Cunha (2003), intitulado “Pedagogia Universitária no Rio Grande do Sul: movimentos e energia”, em que a autora identifica tendências da pedagogia universitária a partir da análise de dados colhidos em Instituições de Ensino Superior no Estado, realizando a relação com a teoria e buscando incorporar as dimensões tempo e política de cada Universidade e do conjunto das Instituições. Para concretizar esse estudo, a referida pesquisadora realizou entrevistas semi-estruturadas com importantes atores nas trajetórias das Instituições e análise de documentos das seguintes Instituições de Ensino Superior - IES: UFRGS, PUCRS, UFPel, UNISINOS, UNICRUZ, FURG, UFSM e ULBRA.

Para Cunha (2003), a preocupação com a qualificação do professor do ensino superior acompanha a trajetória das referidas instituições, assumindo, entretanto, as tendências políticas e epistemológicas que caracterizaram cada época, assim como o estágio de desenvolvimento em que viviam as universidades e as legislações definidoras das práticas acadêmicas.

Pode-se destacar, tendo como referência a pesquisa, que os anos 70 foram significativamente importantes para a construção das bases de uma pedagogia universitária. Assim, em sintonia com a condição política da época, a pedagogia universitária se identificava quase que exclusivamente com a tendência tecnicista da educação. Os movimentos de organização política nas universidades eram sufocados pelo regime autoritário. Dessa forma, foi nos anos 80 que se estabeleceram os órgãos de apoio pedagógico; praticamente todas as universidades mais consolidadas constituíram estruturas para tornar viável essa ação. Com a abertura para uma discussão mais democrática, se ampliam, no cenário acadêmico, as discussões provindas das teorias críticas das ciências sociais e da educação.

Ainda tendo por referência a pesquisa de Cunha (2003), nos anos noventa o campo da pedagogia universitária torna-se mais abrangente. O MEC institui o PAIUB (Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras), construído com a participação de muitos Reitores e Pró-Reitores das universidades, principalmente das públicas. Pelo fato de, no Rio Grande do Sul, o meio universitário ser majoritariamente confessional ou comunitário, houve participação de parte dessas instituições.

Por conseguinte, “foram necessárias algumas condições e estruturas que garantissem a possibilidade de a universidade tomar as rédeas de seus processos de reflexão e proposição” (CUNHA, 2003, p. 30).

Nesse sentido, as Pró-Reitorias de Graduação percebiam a importância dos processos pedagógicos e realizavam investimentos em assessorias, a fim de garantir essa reflexão. Dessa forma, a organização de uma equipe pedagógica era essencial. A mesma autora salienta ainda que houve uma tendência das IES organizarem parcerias e intercâmbios, afastados de uma dimensão competitiva que marca o cenário atual.

Nas discussões desse período sobre a pedagogia universitária, dois eixos recebiam destaque: a avaliação institucional e a formação continuada de professores. Em algumas instituições, o balizador das discussões foi o Projeto Institucional Pedagógico, o qual definia as diretrizes e valores que a instituição tinha como referência.

Diante da análise dessa trajetória de pedagogia universitária no Brasil e, especialmente, no Rio Grande do Sul, Cunha (2003, p. 31) pontua que:

[...] seria ilusório atribuir-lhe uma legitimação que ainda estava longe de alcançar. Eram frágeis as estruturas que lhes davam sustentação, muitas vezes dependentes da sensibilidade ou compromisso dos dirigentes. É possível identificar alguns fatores que contribuíam para tal situação: a tradição universitária que valoriza o conteúdo sobre a forma; a fragilidade histórica da percepção do campo da educação como profissão; a base epistemológica dominante que afasta os processos que incluem a incerteza e a multiplicidade de alternativas são algumas delas. Por outro lado, a dificuldade de muitos pedagogos para construir diálogos multidisciplinares; a emergência de soluções em contextos já normatizados e a falta da cultura investigativa, acompanhando a pedagogia universitária podem ser apontadas como outras razões que definiram a debilidade do campo.

Em atenção ainda à pesquisa de Cunha (2003), destaco o aspecto que diz respeito ao professor universitário enfrentar dificuldades para aceitar um assessoramento pedagógico, pois o professor teme aceitar um processo que o instabilize.

No final dos anos noventa, essa trajetória que havia promovido um sentido mais emancipatório às IES foi abalada pelas políticas do Ministério da Educação, subsidiadas pelo processo de globalização da economia, valorizando a racionalidade instrumental e mercantil, mensurando e quantificando os resultados acadêmicos, desconsiderando, assim, os processos educativos e as especificidades locais.

No caso do Brasil, essa condição fica evidente, quando se analisa a situação atual do ensino superior. As instituições universitárias ainda estão (presumidamente) protegidas pelo dispositivo constitucional que lhes outorga a condição de autonomia. Entretanto, as políticas públicas do Estado-Avaliador cada vez avançam mais na sua voracidade de interferência no projeto que as universidades constroem para si, alicerçadas na sua história, no seu contexto e nos seus compromissos sociais. O mais grave é que nem sempre se explicitam adequadamente as novas demandas, avançando numa condição subliminar de construção de novas subjetividades. Os atores principais da ação acadêmica – professores, alunos e gestores – vão-se deixando invadir pela nova ordem, sem uma reflexão mais crítica de seus pressupostos. (CUNHA, 2003, p. 32).

Nesse cenário, a universidade rende-se ao processo produtivo e aos padrões de qualidade de mercado, afastando-se da autonomia e de sua condição de geradora de um pensamento independente. Assim, as ações da pedagogia universitária vão se adequando a um processo utilitário e competitivo, voltando-se para “auxiliarem os Cursos a se adaptarem à norma legal, centrando energias na interpretação de pareceres e revisão dos documentos produzidos” (CUNHA, 2003, p. 33).

As contribuições oriundas do texto analisado são essenciais para a discussão do tema em análise, considerando a aproximação com o problema de investigação.

Nessa linha de idéias, volto aos estudos de Lucarelli (2004), que apontam para uma reflexão sobre a formação pedagógica do docente universitário e sua relação com o desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino. A autora refere que, durante décadas, foi hegemônica a presença de tendências tecnicistas nas propostas de desenvolvimento das capacidades docentes empreendidas pelas universidades. Ao pesquisar sobre as práticas de intervenções dos docentes na aula universitária, reconhece uma centralização disciplinar no conteúdo e aponta para a necessidade de, em um espaço de formação pedagógica, discutir sobre quais são os saberes dos próprios professores, de suas práticas, para refletir sobre suas ações de ensinar. Nessa perspectiva, a autora refere o pensamento de

Maurice Tardif, que apresenta preocupação específica com os saberes dos docentes e a formação profissional.

A problemática da formação de professores e da profissionalização do ensino tem sido foco de estudos em países ocidentais nos últimos vinte anos. Para pensar na universidade da atualidade, é pontual priorizar a discussão sobre os saberes profissionais dos professores e sobre os conhecimentos universitários (TARDIF, 2000).

Assim, o autor acima referido apresenta uma reflexão que muito contribui para a compreensão do problema em discussão, pois trata sobre os elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para docência.

Esse pesquisador canadense, preocupado com a formação docente, refere-se a saberes experienciais para denominar

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 48-49).

Na educação, a profissionalização define-se como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor. Sob essa ótica, focalizando o ensino universitário, é essencial conhecer a natureza dos fundamentos de cada área para, a partir desse ponto, iniciar um processo reflexivo e crítico sobre a prática como formadores e como pesquisadores.

Tendo por referência a consideração anterior, a transformação da ação do docente universitário passará necessariamente por uma melhor compreensão de como o conhecimento específico da área é construído.

Para que o docente do ensino superior ocupe efetivamente essa função, é exigido um conjunto de saberes utilizados em sua prática profissional em seu espaço de trabalho cotidiano, referido por Tardif (2000) como epistemologia da prática profissional. Esse conhecimento indispensável é insuficiente para que esse destacado profissional seja um professor de fato e comprometido com uma qualificada formação de profissionais.

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. [...] A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p. 10-11).

As considerações apresentadas pelo autor são destacadas neste texto pela evidente interface com o problema discutido nesta proposta de pesquisa. Dessa forma, ilustra o pressuposto de que é impossível compreender a ação pedagógica do docente universitário sem entender, em primeira instância, a gênese de seus saberes.

As discussões sobre o professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional são propostas por Isaia (2001). A autora aponta para a necessidade de olhar o professor como um ser unitário, partindo do pressuposto de que “o mesmo é uma pessoa que se constrói nas relações que

estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com sua própria história” (ISAIA, 2001, p. 35).

Tendo como ponto de partida essas considerações, a mesma autora pontua a importância de pesquisas que contemplem as trajetórias de vida dos professores, focando o modo como articulam o pessoal e o profissional e, ao citar Nóvoa (apud ISAIA, 2001), destaca a transformação ao longo do tempo, que contribui para o conhecimento de ser professor.

A autora mencionada centra seu olhar no docente universitário e enfatiza sua condição de sujeito e ator do processo educativo superior. Por conseguinte, os estudos realizados por Isaia (2001) consideram as condições intra e interpessoais e focalizam como são vividas e percebidas pelo docente, destacando um papel ativo na elaboração e interpretação de seu mundo.

Assim, o interesse que orienta este estudo, volta-se para a compreensão da dinâmica dos acontecimentos que contribuem para contextualizar a trajetória de constituição/construção desse professor, tendo por horizonte a inerente relação percurso pessoal/profissional. (ISAIA, 2001, p. 37).

Nesse sentido, o foco do estudo centra-se na idade adulta por ser esta a etapa da vida em que os professores universitários se encontram. Para a autora, nessa etapa, transformações continuam a acontecer e, portanto, transformando os adultos e o mundo, através de relação dialética, influenciando-se mutuamente.

Os estudos de Isaia (2001) apontam para conclusões no sentido de que as transformações pelas quais o professor universitário passa ao longo da carreira docente estão ligadas a alterações vivenciais mais amplas, envolvendo as dimensões pessoal e profissional. “O professor e a pessoa do professor não podem estar dissociados sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter” (ISAIA, 2001, p. 59).

Os estudos relacionados nessa revisão apresentam contribuições significativas para o entendimento do ensino universitário hoje e, em especial, ao professor do meio acadêmico. No entanto, eles não focalizam especificamente a relação entre as aprendizagens do professor e a sua ação pedagógica, o que, do ponto de vista social, justifica a construção dessa investigação.

As discussões que proponho nessa investigação têm como ponto de partida o entendimento de que a ação pedagógica do professor universitário tem origem na sua concepção epistemológica e, por sua vez, esta concepção é construída ao longo de sua vida. Conseqüentemente, entram em jogo para compreender a prática de ensino as relações que o sujeito estabelece nos processos de aprendizagem, que acontecem desde os primeiros vínculos com o aprender, relações essas tecidas inicialmente no seio da própria família.

Tendo como pressuposto a compreensão de que o indivíduo é permanentemente aprendente, em continuidade a essa construção principiada nas interações familiares, estão presentes as vivências no ambiente escolar experienciadas ao longo da vida, nas diferentes etapas, nos diversos contextos, com múltiplos pares, dentre os quais se destaca um número plural de educadores.

A partir dessa visita inicial à literatura que aqui apresentei, parto de uma contextualização sobre o tema em estudo. Já nesta etapa posso inferir a relevância de desenvolver uma investigação tendo como objeto de estudos a formação do professor universitário, sua concepção epistemológica e o seu fazer pedagógico, focalizando o estudo sobre a relação existente entre as aprendizagens do docente e sua forma de ensinar.

Reconheço a importância de outras referências relacionadas ao tema que investigo, as quais, aqui neste espaço inicial, não foram mencionadas ou, ainda,

que foram citadas, porém não foram aprofundadas. Entretanto, neste espaço, o objetivo foi garantir a referenda e não um detalhamento mais acurado, assim, não esgote por aqui a exploração do assunto tratado por outros pesquisadores. No discorrer da tese, estou comprometida a que alguns autores já citados sejam novamente evocados ao diálogo com o texto, e outros, ainda não mencionados, sejam chamados a fazer novas interlocuções.

1.1 O delineamento metodológico: caminhos investigativos para um (re)desenho da docência universitária

A relação existente entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa não nasce fortuitamente. Os questionamentos vão emergindo a partir de interações do sujeito com sua prática aninhada a uma subjacente crença epistemológica, tendo como pano de fundo determinados pressupostos teóricos.

A partir da delimitação sobre o objeto de estudo descrita no texto precedente, passo agora a descrever a forma como desenvolvi o caminho investigativo, processo edificante para a construção desta tese.

O objeto de estudo dessa pesquisa está centrado nos sujeitos, professores universitários, e sua relação com o processo de aprender-ensinar. Minha opção metodológica está enraizada em uma postura epistemológica dentro de um paradigma interpretativo e qualitativo, o qual não pretende generalizar, mas que procura compreender o fenômeno a ser estudado.

A pesquisa de abordagem qualitativa privilegia a compreensão do fenômeno a ser estudado prescindindo de uma preocupação com a generalização. Essa opção epistemológica e metodológica encontra origem nas características próprias da área da educação, mais especificamente, ao tratarmos de sujeitos, suas relações, interações e construções.

Para Bauer, Gaskell & Allum (2004), a pesquisa de abordagem qualitativa tem por objetivo apresentar uma análise do espectro dos pontos de vista, trabalha com interpretações de realidades sociais, evitando, assim, os números. Nesse sentido, o instrumento mais conhecido para coletar informações é a entrevista em profundidade.

Coerente com esse paradigma de pesquisa, pretendo investigar as relações existentes entre as aprendizagens realizadas no percurso de vida de docentes universitários e sua prática pedagógica. Já parto do pressuposto de que essa relação existe e se caracteriza por ser muito íntima, porém, conhecer em maior profundidade situações vividas que são narradas por seus protagonistas poderá fornecer elementos significativos para compreender o processo de formação desses professores investigados.

Em consequência disso, não há um interesse em meramente comprovar dados, no entanto, desejo buscar um entendimento mais aprofundado sobre o fazer docente, através de uma aproximação com as histórias narradas por professores que interagem no seu cotidiano com a docência no ensino superior.

Assim, não existem passos rigidamente predeterminados; nas palavras de Martins (1997), uma questão metodológica importante na pesquisa qualitativa é que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escada em direção à generalização.

Entretanto, há um trajeto metodológico delineado por flexíveis fios condutores a fim de garantir a validação da cientificidade da pesquisa. A não-linearidade encontra sustentação em um paradigma hermenêutico que, ao estudar fenômenos diretamente relacionados a pessoas, incorre no cuidado de considerar as subjetividades, aspecto determinante na definição de uma análise qualitativa. Não há como generalizar o que é único, peculiar, individual. Da mesma forma, é relevante referir os princípios do paradigma dialético, pois, à medida que o pesquisador oportuniza a reflexão aos participantes, sofre um processo de reflexionamento próprio. Portanto, todos os sujeitos partícipes - pesquisadora e professores participantes da pesquisa - são protagonistas de uma ação transformadora ao refletirem sobre as contradições impostas pelo contexto histórico-social em que estão imersos.

A metodologia da pesquisa (auto)biográfica oferece possibilidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois oportuniza a sensibilização, a provocação a pensar sobre o vivido, a fim de narrá-lo. Nesse processo, o indivíduo é convocado a olhar-se hoje, discorrendo sobre a trilha do passado. Assim, essa prática investigativa é reflexiva em sua essência, uma vez que mostra a maneira como cada sujeito mobiliza seus valores, seus conhecimentos e suas energias para compor sua identidade num diálogo com seus contextos.

Larrosa (2004) refere que o ser humano é um ser que se interpreta e que, para isso, utiliza-se fundamentalmente de narrativas. Para esse pesquisador espanhol, o sentido do que e de quem somos, tanto para nós mesmos como para os outros, depende da história que contamos, das construções narrativas, das histórias constituídas na relação com outros, no interior das vivências sociais.

A partir disso, se pode pensar a relação entre essa misteriosa entidade que é o sujeito (o sujeito da autoconsciência, porém também o sujeito da intersubjetividade; o sujeito pessoal, mas também o sujeito social, o sujeito histórico, o sujeito cultural, etc) e

esse particular e quase onipresente gênero discursivo que é a narrativa. (LARROSA, 2004, p. 12).⁵

Para o mesmo autor, a construção do sentido de nossas vidas advém, fundamentalmente, de um permanente processo de ouvir e ler histórias, de mesclar e contrapor histórias, de viver como seres que interpretam e se interpretam.

A recolha do material na história de vida é realizada através de entrevistas em que é solicitado ao indivíduo que “se conte”, que descreva sua história pessoal. Dessa forma, a não-diretividade está presente nessa técnica, em que um ambiente de empatia e de abertura é facilitador para que o indivíduo expresse sua história de vida, que é singular, única e reveladora de uma vivência social.

Ao rememorar seu ciclo vital, o professor tem oportunidade de refletir sobre os inúmeros fatores que influenciam seu modo de pensar, de sentir e de atuar, pois traz à tona o que é como pessoa, o seu contexto social, as situações de aprender. Assim, abre-se espaço para que retrate sua trajetória pessoal em interface com seu itinerário profissional.

Nesse sentido, é possível afirmar que o processo de reconstrução da história de vida é essencialmente dialético, pois, ao enunciar os momentos de sua vida através do recurso da memória e da voz, o sujeito o faz partindo de um ponto de vista atual. Na medida em que pode contribuir para a elucidação de determinados problemas investigados, o próprio sujeito transforma-se ao dialogar com o seu eu vivido e, de certa forma, revivê-lo a partir de uma nova perspectiva oferece possibilidades de um redimensionamento.

⁵ A tradução é de minha responsabilidade, pois o texto original é em Espanhol.

A partir dessa revisão introdutória, defino preliminarmente o problema dessa pesquisa, partindo da percepção de que, para conhecer o professor-profissional, é preciso conhecer a pessoa do professor, o seu *eu pessoal*. Questiono-me se é possível que o professor se *transforme* em ensinante⁶ sem que se *reconheça* como aprendente. Dessa maneira, desejo conhecer os fatores que interferem na constituição do professor-ensinante ao longo de seu percurso de vida. Tenho por pressuposto que o trabalho superficial sobre conteúdos pedagógicos em práticas de formação continuada nas universidades é insuficiente para atender uma *transformação* desse professor em ensinante.⁷

De um tom inicial que alude à projeção, passo agora a uma escrita referente ao já coletado pela investigação. Os textos que seguem nos capítulos dois e três apresentam os conteúdos da pesquisa em si, tecidos de forma harmônica com o aporte teórico, embasando as análises que discorrem desde o início. Os autores referidos permitem-me mergulhar em campos já estudados para compreender esse contexto investigativo em que me situo.

No processo de escrita da proposta dessa investigação apresentada para qualificação há um ano, preocupei-me em organizar uma parte do texto que apresentasse um relato de minha experiência profissional, com o objetivo de realizar uma justificativa de construção do objeto de estudos. Naquele momento, construí um texto pouco pessoal, distante de mim como protagonista do processo vivido; havia uma sutil frieza entre o eu profissional e o eu pessoal. O que quero dizer é que fui percebendo esse distanciamento, especialmente, no decorrer da construção da história de vida do professor Fasolo, também protagonista dessa investigação.

⁶ Professor-ensinante é um conceito fundamental que utilizo nesta tese, o qual será mais bem explicado e contextualizado no decorrer do texto.

⁷ Este aspecto será amplamente discutido no capítulo subsequente, em que relato e analiso minha vivência em programas de formação de professores.

Ao analisar as narrativas do professor Plínio Fasolo e ao construir a escrita de sua história de vida, fui percebendo minha impregnação no meu percurso, através do olhar que focava àquele processo, mesmo que de um lugar refletido, indireto. Assim, pude me ver na história de Fasolo, compartilhei de sua trilha como se já o conhecesse desde muito tempo, ou melhor, como se tivesse, através de seu relato, revivendo o meu próprio itinerário.

Neste momento de escrita da tese, passo, então, a me incluir como sujeito que *se conta* e que pode olhar para esse entrelaçamento pessoal-profissional. O texto de um ano atrás possui a mesma estrutura em termos de organização cronológica, o qual posso considerar como um memorial descritivo. Porém o relato de agora possui autora, foi transformado em um texto autobiográfico, tendo como pano de fundo uma atenção especial à questão de *como me tornei professora*. Nesse processo, destaco como o mais significativo o fato de, apenas no momento em que me defronto com a história de Fasolo, me dar conta de que meus questionamentos dirigidos à formação dos docentes universitários, sobretudo, dirigiam-se a mim...

Assim, diante de *minha própria autorização* para proceder a uma escrita subjetivada sobre meu caminhar, apresento no seguimento um texto de cunho autobiográfico que dialoga harmonicamente com diferentes teorias e autores.

Embora a escrita da história de vida do professor Fasolo esteja de forma subjacente presente em minha história, ganha lugar de destaque no capítulo que segue, dada a riqueza de seu conteúdo para análise do tema em estudo nesta tese. A biografia do professor Fasolo é tecida suavemente, entremeada por idas e vindas à teoria e aos autores evocados ao diálogo.

A análise do material recolhido é realizada tendo por base a interpretação qualitativa. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é um instrumento metodológico que se aplica aos discursos, oscilando entre os pólos da objetividade e da subjetividade. Portanto, ao analisar as mensagens, é possível compreender não só o que é dito, mas também o não-dito, o escondido, o que está latente.

Sintonizada com essa abordagem, do material analisado emergiram dimensões que recebem destaque no capítulo quatro. Essas dimensões são formatadas em um novo texto em que circulo pelo mesmo contexto teórico já elucidado, porém, nesse momento, o entendimento das questões em estudo requer um aprofundamento maior na organização de um texto menos disperso em relação aos dois anteriores.

2 O ITINERÁRIO PERCORRIDO: (RE)LEITURA SOBRE O MEU CAMINHAR ...

O ver-se ao espelho representa um caso muito especial da visão de nosso aspecto exterior por nós mesmos. Aparentemente estamos nos vendo diretamente. No entanto, não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas um reflexo nosso que não chega a ser um momento direto de nossa visão e vivência do mundo: vemos um reflexo de nossa aparência, mas não a nós mesmos em meio a essa aparência, o aspecto exterior não nos enlaça em nossa totalidade; estamos frente ao espelho e não dentro dele.

Mikhail Bakhtin

No decorrer deste escrito inicial, faço uma (auto)leitura e mostro fragmentos de uma caminhada que me levou à construção da escolha do tema que me inquieta e me move a novas indagações, justificando e legitimando o objeto a ser estudado com maior aprofundamento nesta tese de doutorado.

Em concomitância com uma apresentação do *eu profissional*, apresento o *eu pessoal*, deixando claro desde os primórdios deste texto o entendimento sobre constituição de subjetividade, alicerçado na reciprocidade entre as vivências individuais e sociais.

Ao assumir o papel de investigadora, coloco-me, sobretudo, como autora de meu processo de formação, assim, vivencio um caminhar marcado pela apropriação de meu percurso pessoal e profissional em uma escrita gramatical na *primeira pessoa do singular*.

Ao propor que os professores pensem sobre suas próprias vivências de aprender, é inevitável trazer para meus pensamentos a história de minhas aprendizagens, buscando compreender as opções que faço em minha caminhada. Encontro em Moita (1995) ressonância sobre minhas percepções.

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (MOITA, 1995, p. 114-115).

Meus questionamentos passam a dialogar com as produções teóricas oriundas das práticas de investigação e dos estudos vinculados às histórias de vidas de professores. É nesse sentido que encontro possibilidade de interlocução com a autora anteriormente citada.

Por conseguinte, refletir sobre a vida pessoal em interface com a acadêmica e profissional é inevitável nessa linha de discussões. Tomo consciência desse desafio na vivência de meu próprio processo reflexivo oportunizado pela realização desse estudo que, de início, coloquei relativamente distante de mim ao propor uma análise de percursos de vida de outros professores.

Somente através da caminhada investigativa principiada pela pesquisa, além da formalidade acadêmica, mas da pesquisa como princípio epistemológico, dou-me conta de meu envolvimento como professora que se questiona, que reflete sobre sua própria história, seus valores, suas crenças e, por isso, pode pensar sobre o seu próprio lugar de docente.

Nesse sentido, para a construção da escrita dessa justificativa na busca pela compreensão de minhas escolhas, encontro-me diante de um espelho... A análise sobre a opção que faço pela investigação, pela inquietude e, conseqüentemente, pela docência me leva a um entendimento mais profundo de quem sou, de minha subjetividade. Nesse momento, podendo olhar de frente para isso, percebo a origem de minhas escolhas fundadas também na identificação com meus pais.

Dialogar com o conceito de subjetividade é avançar em relação ao termo personalidade, utilizado anteriormente pelas teorias psicológicas. González Rey (2003) assume uma perspectiva dialética dentro de uma representação histórico-cultural a fim de conceituar subjetividade.

O desafio de apresentar a psique a partir de uma visão cultural despojando-a do caráter determinista e essencialista, que acompanhou a grande maioria das teorias psicológicas, conduz a uma representação da psique em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico, à qual temos optado pelo conceito de subjetividade. (REY, 2003, p. 75).

O autor citado, inspirado pelos estudos de Vygotsky (1896-1934), recorre a seus princípios sobre a formação das funções psicológicas para compreender a subjetividade individual e social.

Vygotsky (2004) afirma que o desenvolvimento da complexidade humana é um processo de apropriação pelo indivíduo da experiência histórica e cultural. Considera que as interações sociais são determinantes para a constituição do sujeito. Assim, defende que o que somos resulta da relação dialética entre o ser humano e o meio sócio-cultural desde o nascimento. Portanto, conforme a teoria vygotskyana, o homem se forma, se transforma e transforma o meio em que está inserido, através das diversas relações nele produzidas.

A subjetividade constitui-se de forma processual e permanente. Representa um sistema de significações e sentidos subjetivos produzidos nas diferentes experiências humanas (REY, 2003).

Minha mãe, professora primária na década de sessenta, prescindiu de suas atividades profissionais para ser exemplar e afetiva educadora de seus três filhos. É possível que a escolha profissional de uma adolescente do já referido momento histórico atenda muito mais a uma influência cultural do que dê atenção ao próprio desejo, se é que este tenha sido evocado... Enfim, a docência para a vida de minha mãe não tinha um significado determinante capaz de afastar uma jovem do cumprimento do mandato mais importante de ser esposa e mãe com dedicação integral.

Culturalmente, é estabelecida uma identificação entre ser mulher e ser mãe. Fernández (1994) ressalta que com o homem não há a mesma relação com o fato de ser pai.

As condições da maternidade transladam-se às condições de constituição da subjetividade feminina: ser sensível às necessidades dos outros, proporcionar-lhes atenção, cuidados e alimentação, oferecer-lhes apoio e sustento para seu desenvolvimento. Presas a esses mandatos, as mulheres “têm” que ser mães de seus maridos, de seus pais na velhice, de seus amigos, de seus empregados, de seus alunos, de seus pacientes... (FERNÁNDEZ, 1994, p. 44).

As considerações da autora citada levam-me a refletir e compreender melhor o destino de minha mãe. Penso que ela nem tenha de fato construído uma identidade de professora e que os determinantes culturais, evidentemente mais acentuados naquela época, tenham se aliado aos seus desejos de atender aos preceitos familiares de um modelo de esposa-mãe. Nesse contexto cultural, o conhecimento, o aprender e o trabalho estavam associados ao sexo masculino.

Já meu pai, psiquiatra e psicanalista, que também exerceu atividades docentes, contribui para meu interesse em compreender os desejos da alma, o que não está explicitamente dito, mas o que reside nas entrelinhas do que é dito, do não-dito, do silêncio, da atitude. Competente profissional que é, ainda hoje, encontra na Psicanálise a gratificação profissional e a satisfação de fazer o que gosta, já que a Medicina tinha sido muito mais uma atenção ao mandato de filho primogênito de uma família tradicional de médicos. O psicanalista ortodoxo mostra, ao longo de seu percurso profissional, suas resistências em aceitar novos e diferentes olhares para a compreensão da psique.

Assim, meus primeiros modelos de identificação foram me mostrando a importância de seguir o que está destinado, o que é esperado de nós por nossos pais e familiares.

Nesse contexto, uma educação determinante no seio familiar ensina-me também os riscos de não sermos corretos; assim, lembro dos medos que tinha ao cogitar a possibilidade de não aprender algo, de não saber sobre algo que me fora ensinado, enfim, de não corresponder às expectativas que, embora fossem anunciadas ou estivessem implícitas, era dentro de mim que encontravam eco...

Especificamente sobre esse assunto, o exemplo que trago em minha memória, com muita presença ainda hoje, refere-se ao receio de não aprender a escrever sozinha meu próprio sobrenome *Wolffenbüttel*, de origem alemã e escrita complexa para uma criança de seis anos incompletos – etapa em que ingressei na primeira série, meu formal período de alfabetização.

Hoje encontro em Vygotsky (1991) uma outra forma para compreender essa suposta “dificuldade” que enfrentei. Para o autor, a escrita é um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em

todo o desenvolvimento cultural da criança. Também nos fala de um período de pré-história da escrita que tem relação direta com a linguagem falada e com as necessidades da criança.

A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite. Temos, aqui, o mais vívido exemplo da contradição básica que aparece no ensino da escrita, [...] ou seja, a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como atividade cultural complexa. Portanto, ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser “relevante à vida” – da mesma forma que requeremos uma aritmética “relevante à vida”. (VYGOTSKY, 1991, p. 133).

Nessa perspectiva, pergunto-me sobre o significado de aprender a escrita do sobrenome que me inscreveria definitivamente como pertencente a uma família de princípios rígidos. Na época, por não ter encontrado outra forma de questionar essa pertença, possivelmente, sem me dar conta, ia alimentando um sutil desejo de me diferenciar, de ter autonomia capaz de proporcionar uma prospectiva independência.

Na trilha da releitura do vivido que percorro hoje, me inquirio: não estaria ali uma sinalização de que nem tudo o que fora prescrito seria por mim aceito? Esse fato não representaria uma pequena manifestação inconsciente de uma futura educadora que, na época e de forma ingênua, rebelava-se empiricamente?

O(A) filho(a)-criança, por meio de seu nome, transcenderá a morte dos pais, pois seu sobrenome encarna metaforicamente, nominando-o e nominando-se simultaneamente. Para Levin (2001, p. 20), “Além dessa dupla nomeação, ser filho envolve, especificamente como criança, a realização concreta da sua filiação, que se evidencia no seu desenvolvimento e nas suas produções, agindo como uma espécie de espelho identificatório”.

Esteban Levin, psicanalista argentino que vem atuando em clínica com crianças, debruça-se a estudar os caminhos mais nebulosos e menos escrachados da infância e, por consequência, as relações entre pais e filhos. Refere que “A criança é, sem sombra de dúvida, o outro do adulto, seu destino secreto e invertido. Deve ser por isso que toda criança brinca de ser grande, e toda pessoa adulta, quando se atreve a brincar, o faz como uma criança”. (LEVIN, 2001, p. 21-22).

Não há cisão entre a razão e os sentimentos. Simultaneamente nos constituímos como sujeito dos afetos, das emoções e como sujeito da cognição, da inteligência, da lógica. São dimensões que, embora possamos tecer características próprias a cada uma delas, jamais poderemos negar seu entrecruzamento. Aliada a essa consideração, entendo a presença das relações, das influências oferecidas pela cultura, pela família inicialmente e, posteriormente, abrindo espaço a outros sistemas.

Em cada família, esse pequeno grupo social, reside um estilo, um contexto emocional, um sistema de comunicação singular, que promove interações intensas. É nesse sistema de relações que nos vamos constituindo, aceitando algumas *prescrições* e suavemente abrindo mão de outras.

Ou seja, mesmo considerando que, desde antes do nascimento, já existem expectativas e projeções sobre quem e como seremos, podemos ou não acatar os mandatos ditos explicitamente e os não-ditos, que acabam, muitas vezes, adquirindo uma representação mais significativa. Essa aceitação é um processo natural e leva a uma organização pessoal, à constituição de quem somos. Os mandatos assentam-se como luvas às nossas faltas e necessidades mais íntimas.

Assim, a constituição da subjetividade ancora-se em uma teia particular, envolvendo vínculos familiares entrecruzados pela estrutura individual de cada um dos membros do grupo familiar.

Dominicé (1988) conclui, a partir de suas pesquisas de abordagem biográfica com professores, que espontaneamente, nas narrativas, as pessoas marcantes da família são evocadas, na medida em que participaram de um momento importante no percurso de vida. Numa prática (auto)biográfica, todas as pessoas citadas fazem parte do processo de formação.

Os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular. Esta vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar e profissional. O nosso material biográfico está assim cheio de traços que sublinham a capacidade formadora das confrontações da vida quotidiana, das contrariedades sofridas, das revoltas declaradas. Deixar de estudar, contrariamente à opinião dos pais, casar assumindo a desaprovação dos pais, realizar a formação profissional exigida pelos pais antes de iniciar a carreira que se escolheu, constituem alguns exemplos de confronto reveladores de um movimento de emancipação através do qual o adulto dá progressivamente forma à sua existência. (DOMINICÉ, 1988, p. 56).

Ao rememorar minha história, vou refletindo sobre minhas escolhas iniciais, e concluo que não há opção realizada ao acaso. Nesse sentido, pactuo com a idéia de que nossas escolhas podem ser compreendidas e parcialmente explicadas, assim, poderão contribuir para a tomada de decisões e as mudanças em nossa caminhada. Conhecendo-nos, podemos suportar melhor nossas lacunas, nossas faltas, partindo, então, com certa tranquilidade na busca de novos caminhos.

Para Nóvoa (2001, p. 7-8), o discurso (auto)biográfico

[...] comporta sempre inúmeros riscos. Ninguém se diz impunemente. [...] Não se trata de uma mera descrição ou

arrumação de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nos contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar.

Utilizo as palavras de Nóvoa a fim de ilustrar meu processo de reflexionamento provocado pela reconstrução de minha trajetória. O movimento de contar(-me)⁸ é, sobretudo, de contar-se em um outro tempo e contexto. O texto autobiográfico assume, assim, grande riqueza, oportunizando o conhecimento de si próprio, aspecto relevante à formação pessoal e profissional.

A caminhada percorrida até a chegada ao desejo de voltar à academia, formalmente, na condição de aluna, provocou em mim muitas transformações. A menina que tinha medo de não saber escrever o próprio (sobre)nome havia passado por uma metamorfose e já podia se anunciar como alguém que lidava bem com o seu não-saber.

Paín (1996) apresenta o conceito de função da ignorância como uma falta, uma necessidade para que o conhecimento seja produzido pelo sujeito, pois, para aprender, é necessário permitir-se o não-saber, ou seja, deixar operar um não-conhecer prévio. Esse processo implica uma relação dialética entre conhecimento e ignorância, não podendo entender um sem o outro, ou melhor, compreendendo-os em certa sintonia e complementaridade.

A palavra ignorância, tal qual a utilizamos, não corresponde a nenhuma das duas estruturas do pensamento, mas indica o

⁸ A utilização constante de pronomes nessa forma (-me e -se) expressa um estilo de escrita com que pretendo chamar a atenção para a relevância de um complemento (objeto direto ou indireto), considerando a transitividade do verbo em questão, ou para a voz verbal (reflexiva), em que o ser a que o verbo se refere é, ao mesmo tempo, agente e paciente do processo verbal. Essa opção se justifica em consonância com a escolha metodológica que faço. Sobre essa consideração, dialogo com Nóvoa (2005, p. 14): “A nossa matéria são as ‘pedras vivas’, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: *formar* é sempre *formar-se*”.

espaço que as separa, a fim de que o desconhecimento entre o pensamento lógico e o pensamento significativo se instale sem conflito. Isso é exigido pela própria conservação do objeto e do sujeito como duas entidades diferentes. Com relação ao objeto, a ignorância não constitui nem uma falta de saber, nem uma ausência de conhecimento, mas a única forma de nomear os enigmas por meio de uma representação fértil em contradições. Longe de opor-se ao conhecimento, a ignorância está na sua origem, faz parte de sua gênese. Com relação ao sujeito, a opacidade da ignorância permite-lhe a ilusão de ser, de escolher, de apropriar-se, de ter um destino, enfim, de suportar a própria insignificância. (PAÍN, 1999, p.12).

O funcionamento sintonizado do par ignorância-conhecimento implica respeito e tolerância pelo próprio não-saber. Por consequência, o jogo relativamente harmônico entre não-saber e saber qualifica o percurso de formação pessoal dos sujeitos, sobretudo, em sua condição específica de *aprendentes*. Aproximando da discussão aqui proposta, considero que, a fim de lidar com sua incompletude, o docente universitário precisa suportar relativizar suas concepções anteriores, deixando assim operar a função da ignorância. O encaminhamento de novas buscas acontece tendo por pano de fundo a ressignificação de sua epistemologia, aspecto essencialmente reflexivo e individual.

Esse complexo movimento traz à tona novamente a impossibilidade de cisão entre o aspecto do pensamento, da apropriação do objeto e da dimensão simbólica, das significações, da subjetivação.

Revisando e procurando compreender as singularidades de meu percurso, um aspecto chama atenção nessa (re)leitura. Por ocasião da entrevista de seleção para o Doutorado, fui interrogada sobre o que eu poderia revelar como um ponto positivo em minha trajetória profissional. Sem muita necessidade de organizar os pensamentos e filtrar o que poderia ser coerente naquele sutil momento, de forma espontânea e, com certa tranquilidade, respondi apontando para a capacidade de suportar minha incompletude e saber fazer dela uma porta aberta a novas buscas...

Com esse posicionamento questionador construído passo a passo, coloque-me como protagonista desse cenário investigativo num jogo de troca de lugares entre ator/autor.

2.1 Passos iniciais da trajetória profissional

Pensar sobre o trajeto percorrido até a chegada aos dias de hoje acaba proporcionando um sabor de conquistas, pois, apesar dos entraves, é possível ter um olhar crítico e de esperança que prospecta melhoras. Chegar à definição do objeto de estudos que agora focalizo fala, igualmente, de uma caminhada profissional e pessoal. Os fatos, os acontecimentos foram interessantes, porém percebo que a importância que atribuí a eles, nos diferentes momentos, foi definidora para meu percurso de vida.

Portanto, as próximas linhas objetivam descrever minha trajetória profissional até o momento atual de realização da investigação e da escrita da tese de Doutorado. Para isso, apresentarei minhas experiências profissionais e acadêmicas através de uma leitura subjetiva do vivido, a fim de atribuir significado aos questionamentos atuais que me levaram à construção desse objeto de investigação.

A formação inicial da graduação, o aprofundamento na especialização e a experiência da pesquisa científica na pós-graduação em nível de Mestrado sintetizam a caminhada acadêmica percorrida nos últimos vinte anos precedentes à chegada ao Doutorado, no entanto, só adquire sentido se analisada na sua articulação com a contínua práxis desenvolvida em diferentes espaços e com as representações que esses movimentos foram significando para mim.

Em 1982, iniciei o curso de Graduação em Pedagogia – habilitação Magistério, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, com interesse de trabalhar com formação de professores. Tinha 18 anos e reconheço hoje que, naquele momento, não tinha clareza de minha pretensão profissional com o curso escolhido.

Provinha de uma escola tradicional, de nível médio, referência em qualidade de ensino na região. Pergunto-me hoje: se meu interesse era a docência, por que não procurei já uma profissionalização de Magistério no nível médio? Seguiria assim o caminho da mãe, no entanto, para fazer essa escolha, deveria questionar a decisão de meus pais sobre a escola que freqüentava, já que, para cursar Magistério, necessitaria migrar para outra escola.

Essa possibilidade de questionar a escola que era considerada a melhor estava fora de cogitação. Entendo que sempre valorizei muito estudar, era algo que ouvia permanentemente em casa como sendo nossa obrigação de filho(a). Faço a inclusão de meus dois irmãos nesse entendimento sobre o significativo valor do conhecimento e do aprender, já que percebi também neles semeado esse sentimento. Analisando hoje, penso que essa valoração sobre os estudos, na época, era colocada à frente de praticamente tudo, excepcionando a saúde.

Ao concluir o curso de Graduação em Pedagogia, em dezembro de 1985, tinha alguma experiência mínima de atuação como estagiária em Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nessa época, já havia me tornado mãe e, aliados aos prazeres desse acontecimento, estavam as responsabilidades e o compromisso em traçar um futuro profissional capaz de garantir autonomia e independência.

No momento em que concluí a graduação, meu interesse se dirigiu para um novo campo de estudos, o qual focalizava os processos de aprendizagem considerando aspectos evolutivos e patológicos. Assim, realizei o Curso de Especialização em Psicopedagogia, de 1986 a 1988. Relendo hoje essa escolha, percebo que vislumbrava também uma possibilidade de aproximação com a área de meu pai, visto que o curso teve um enfoque essencialmente clínico, pois preparava profissionais para trabalhar com sujeitos que possuíam dificuldades para aprender, tendo sua etiologia em transtornos oriundos de sua estrutura individual e familiar.

A opção por esse campo de conhecimentos e atuação reedita questionamentos sobre meu interesse em ajudar pessoas com dificuldades em relação ao aprender. Não estaria aqui um manifesto de busca por uma ajuda pessoal? Ou ainda, uma busca por compreender melhor meu próprio processo de aprender?

A intenção de dialogar com pais e mães de pacientes poderia oportunizar metaforicamente um diálogo com os meus próprios pais internalizados. Trabalhar com os sintomas que se instalam nas famílias e ecoam através de um de seus membros coloca o terapeuta permanentemente em uma situação simbólica de análise pessoal.

A Psicopedagogia é o campo de conhecimentos que estuda o aprender, assim, preocupa-se com todos os fatores que possam intervir nesse processo. Em uma abordagem crítica e dialética, a Psicopedagogia entende que o conhecimento está em constante diálogo com o não-saber, pois, para aprender, é necessário, em primeiro plano, que o sujeito deixe operar o seu não-saber, ou seja, só aprenderá aquele que suportar sua própria incompletude.

Nesse sentido, inscreve-se a contribuição dessa área de estudos, pois sendo o campo de conhecimentos que focaliza a aprendizagem e tendo por referência a teoria genética da inteligência e a Psicanálise, pode compreender os indivíduos considerando como ponto de partida suas interações com os diferentes sujeitos e objetos, conhecendo, assim, seus próprios processos de aprender. Nenhuma aprendizagem passa somente pela dimensão da lógica, o indivíduo é único porque se constitui no entrecruzamento da subjetividade e da objetividade (PAIN, 1996).

Concomitante com a conclusão do curso de especialização, iniciei minha atividade profissional de Psicopedagogia em dois ambientes distintos: em clínica particular e em instituição pública. Nesses dois diferentes locais de trabalho, a atividade inicial consistia em atendimento clínico a crianças e adolescentes em idade escolar.

O trabalho psicopedagógico na instituição pública visava a atender crianças encaminhadas pelas escolas da rede municipal. O atendimento consistia em avaliar individualmente crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem, para identificar possíveis problemas e, posteriormente, iniciar uma intervenção terapêutica.

O município em questão contava com um significativo índice de fracasso escolar; em algumas escolas se assemelhava aos índices mais altos de reprovação da educação brasileira. Como conseqüência, a demanda de encaminhamentos para atendimentos individuais era muito significativa e os resultados em relação aos atendimentos eram insatisfatórios, pois não era possível atender a todas as solicitações. Comecei a me inquietar diante dessa situação e direcionei, então, meu olhar para as escolas. Assim, ficava claro que a proposta desenvolvida pelo Serviço de Psicopedagogia não estava beneficiando o sistema educacional municipal na sua totalidade. Os resultados positivos eram

isolados e não chegavam a se traduzir em melhorias significativas para a educação básica local.

Bossa (2002) discorre sobre um sintoma social de fracasso nas aprendizagens que se instala tendo como gênese um grave equívoco: a postulação de um ideal de aluno. “Transformar a criança em adulto ideal é a tarefa de que se incumbiu a educação na modernidade. Ora, o que vem a ser, porém, esse adulto ideal?” (BOSSA, 2002, p. 53). Segue a autora referindo que essa premissa tem no seu bojo o indivíduo racional, propondo assim uma educação de domínio sobre o indivíduo. O aspecto mais interessante a referir aqui diz respeito à análise feita sobre a condenação inevitável ao fracasso, pois, tendo por referência a teoria psicanalítica, qualquer postulação de ideal remete a uma negação do peculiar, da expressão do sujeito, uma desconsideração sobre a dimensão subjetiva no processo de construção do aprender e, conseqüentemente, na constituição do sujeito da cultura.

Com perfil de profissional disciplinada e pouco questionadora, trabalhei alguns anos colhendo muito mais sensações de frustrações do que sentimentos gratificantes nesse espaço público. Lentamente, iniciava um sutil processo de questionamentos, primeiramente dirigidos a mim mesma e praticamente esgotados na busca de respostas que não podiam ser encontradas considerando minhas “verdades” de então. Seria necessário que eu me desempossasse de crenças dominantes, porém só isso não seria suficiente para mudar a prática.

Para Freire (1994, p. 155), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

Posso refletir sobre meus incômodos no encontro com esse escrito de Freire. Vivendo com autenticidade meus questionamentos, enfrento minhas frustrações e consigo alterar a rota do percurso através de novas propostas de ação. E, assim, passo a desenvolver na instituição pública, mais especificamente na secretaria da educação, um projeto voltado para os professores em que, por meio de encontros com grupos interessados em participar, discutiríamos questões relativas às ações educativas dos docentes.

Para tornar essa proposta viável, obriguei-me a romper com a organização inicial de trabalho puramente clínico e destinar horas para uma atividade de cunho preventivo, oportunizando espaços de reflexão aos professores sobre suas práticas em sala de aula, abrindo igualmente um espaço para me olhar como educadora, psicopedagoga e coordenadora de grupo.

Somando-se a essa mudança, no mesmo período, iniciei uma atividade docente como professora do Curso de Magistério em nível médio da rede estadual. Essa experiência teve curta duração, porém foi de grande intensidade para a manifestação de um desejo sobre trabalhar com formação de professores. Paulatinamente ia rascunhando um desenho de meu papel como professora, como educadora interessada na formação de professores em diferentes níveis, como médio e superior, e nas propostas de formação continuada.

A consciência do inacabamento do ser humano de que nos fala Freire (1997) vem oportunizar um reflexionamento para uma leitura atual desse *vivido* do passado, pois, quando me colocava diante do novo, reconhecia uma necessidade de revisitar a teoria e igualmente os colegas, possíveis sujeitos de um diálogo vivo que compartilhasse de necessidades e de possibilidades.

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente [...]

Quanto mais cultural é o ser, maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais. (FREIRE, 1997, p. 55-56).

Na época, diante daquela realidade e com olhar articulado entre teoria e prática, levantei alguns questionamentos: o fracasso e a conseqüente demanda de atendimentos se justificariam somente devido às dificuldades individuais do aluno? Seria o melhor caminho beneficiarmos uma minoria com atendimentos clínicos, enquanto a escola permanecia impotente para oferecer condições para que todos os alunos aprendessem? Estaria o professor preparado para trabalhar com alunos de diferentes realidades sócio-culturais? Como a Psicopedagogia, (*eu*) poderia realmente contribuir para a melhoria da educação básica?

Analisando hoje as questões propostas naquele momento histórico de férteis contradições, percebo que os questionamentos eram endereçados especialmente a mim mesma, à prática que derivava de minhas aprendizagens realizadas até então.

Partindo dessas considerações e do reconhecimento de que somente hoje faço a leitura dessa maneira, com esse posicionamento, compreendo, assim, o meu resistir de outrora. Uma mistura de filha, mulher, mãe e educadora *educada* para não questionar enfrentava uma profissional que se autorizava a estar insatisfeita. Essa luta interna fomentou forças para promover a ruptura com uma lógica anterior que já não me satisfazia mais. Comecei então a me assumir como autora de meu processo e de meus sentimentos de satisfação e frustração.

As mudanças que vivemos necessitam de provocações tais que promovam uma insatisfação suficiente, deixando-nos praticamente sem escolhas. Esse processo é constituinte da subjetividade, que é ressignificada a partir de influências externas, desde que recebam o nosso aceite. É possível passar por realidades provocativas sem de fato provocarem o sujeito. O que faz com que uma

situação conflitante se torne insumo para busca do novo, que sequer conhecemos?

A partir das questões que levantei sobre minha prática de então e da assunção da necessidade pela busca de um outro paradigma, percebi a importância de trabalhar com a formação continuada dos professores da Escola Básica. Essa vivência me motivou a uma ressignificação de antigos saberes e à construção de um projeto de pesquisa, pois o objeto de estudo era visceral, emergência do entrecruzamento dialógico subjetividade-objetividade, de minhas ressignificações sobre minha práxis cotidiana. Portanto, simultaneamente trabalhava também o meu processo de formação continuada.

O conceito de subjetividade é pensado por Paín (1996) em uma abordagem psicopedagógica. Nessa rede de reflexões, é a dimensão subjetiva que promove a irregularidade, o diferente, o caráter desejante, pois o desejo é algo que falta, que não existe na realidade, ou seja, no mundo objetivo. A autora define que o que se constitui na ordem do desejo é o que nos diferencia como pessoa singular, única. Já a objetividade estabelece a realidade, o que consideramos real, o que é externo, que está fora de nós, que depende de normas que não podemos modificar; é possível pensar sobre essas leis, porém não temos poder para modificá-las.

Simultaneamente a esse novo olhar, direciono o foco para os professores e lanço, sem me dar conta na época, uma mirada sobre minha própria trajetória profissional, construindo uma identidade de professora, agora cada vez mais preocupada com os processos de formação e de transformação, considerando o meu ressignificar pessoal. Assim, com muitas perguntas e poucas respostas, em um processo natural e evolutivo para alguém que sempre valorizou muito o estudar e a formação acadêmica, realizei o Mestrado em Educação, de 1994 a 1997.

A pesquisa desenvolvida nesse programa teve por objetivo aprofundar conhecimentos sobre o papel da Psicopedagogia em relação à educação básica, compreendendo como esse campo de conhecimentos poderia contribuir para minimizar os problemas da educação brasileira. A pesquisa qualitativa de cunho interpretativo desenvolveu-se com psicopedagogos docentes, egressos e formandos de cursos de Psicopedagogia da região Metropolitana de Porto Alegre.

Ao rememorar o roteiro trilhado, compreendo que, quando escrevia sobre o problema levantado, se inscrevia em mim a dúvida. Assim, o desejo de contribuir referia-se à Educação e à Psicopedagogia como campos de atuação, mas sobretudo atendia a uma necessidade pessoal de ressignificação, de busca de um novo sentido capaz de fazer diferença, de ser uma profissional de reconhecimento social porque, de fato, poderia contribuir para que as pessoas tivessem mais qualidade em seus processos de aprender.

Em um olhar psicanalítico, destacava-se a filha que desejava agradar ao pai e à mãe, atendendo ao preceito da importância da continuidade dos estudos com êxito.

Para Levin (2001), a relação de reconhecimento entre pai e filho é dialética. Ser progenitor não garante a assunção do posicionamento paterno, pois ocupar este lugar implica uma construção que, ao mesmo tempo em que o pai conquista, é também conquistada pelo filho. Fazendo alusão ao duplo espelho, o autor refere que, nesse sentido, só existem pais adotivos e filhos adotantes.

Na posição de filho-criança, o filho imaginário será quem gerar em seus progenitores esse primeiro espelho identificatório em que o homem e a mulher se reconhecem no seu funcionamento parental, incorporando esta nova função. [...] A criança-filho simbólica será quem representar seus pais, numa cadeia genealógica, como membro e representante de sua linhagem. Herança simbólica que transcende, legitimando sua própria filiação e a do filho. A criança incorporará o que lhe é transmitido, configurando-se o

propriamente herdado e, ao mesmo tempo, a dívida simbólica pela vida que o Outro⁹ lhe forneceu e que ela, de algum modo, tentará retribuir. (LEVIN, 2001, p. 64-65).

Com essa análise, mergulho na investigação que estava carregada de significações para mim. Sobre a pesquisa desenvolvida no programa de Mestrado, as conclusões foram no sentido de que a Psicopedagogia poderia contribuir de forma mais eficiente para minimizar os problemas da educação básica, na medida em que superasse a visão dicotômica clínica/preventiva e entendesse essas duas dimensões na sua interdependência e inter-relação. Dessa forma, os cursos de formação de psicopedagogos deveriam oferecer aos alunos oportunidades de reflexão e ação que favorecessem uma visão não-dicotomizada, mas contextualizada dos problemas educacionais. Essa superação pressupunha a adoção de um posicionamento crítico, que levasse a uma ação psicopedagógica comprometida com a melhoria dos problemas da educação básica, contribuindo para a transformação de educadores. Nesse sentido, aparecia novamente um direcionamento de olhar para a formação de professores.

Como pesquisadora, emergia certa segurança que antes eu não podia perceber. A partir de então, podia me sentir uma profissional de maior valor, com titulação mais qualificada e reconhecida, não era só uma psicopedagoga clínica – *atendendo o pai, tampouco somente uma professora de alunos de nível médio – em atenção à mãe*; porém uma professora de ensino superior, com grande responsabilidade, respeito e autonomia para construção de um percurso próprio.

Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vai constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento

⁹ O Outro é um termo advindo da psicanálise que remete à questão da falta que se constitui na relação com o Outro. O desejo não existe na realidade, assim, é uma instância psíquica, que compreende a permanente falta, preservando o sujeito de esgotar as possibilidades de realização plena, permitindo continuar desejando. (RIBEIRO, 2005).

da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que se foi constituindo professor(a), analisar a emergência, a articulação e a superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não), aderindo a um outro projeto de escolarização. (FONTANA, 2000, p. 48).

As palavras da autora citada foram extraídas de seu livro intitulado “Como nos tornamos professora?”, no qual faz uma análise sobre diferentes processos de formação de mulheres-professoras. A ela me refiro nesse contexto, dada a aproximação entre as considerações da autora e o vivido, que é narrado neste texto de cunho autobiográfico, permeado pelo ir e vir, pelo permitir-se e resistir, pela contradição, pela interface com as necessidades sociais.

A trajetória acadêmica como docente, que já havia iniciado antes do Mestrado, agora se fortalecia nutrida pelas novas reflexões e pelas respostas provisórias encontradas.

Esse momento se inscreve como um marco divisor no percurso, pois percebo uma capacidade (re)construída para pensar e agir com autonomia. A subjetividade sobrepõe-se a qualquer demanda, sem negar as influências e o valor das relações sociais, enxergo aí, nesse momento, um ensaio sobre a professora que futuramente virá a questionar a formação dos professores do ensino superior e, assim, novamente, investigar(-se), olhar(-se) criteriosamente...

2.2 Dúvidas e incertezas: caminho para construção de um novo objeto de estudos

Depois de concluído o Mestrado, minhas atividades profissionais se ampliaram no meio acadêmico. Ao longo dos últimos anos, estive vinculada ao

ensino na Graduação e em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Minha área de atuação no ensino superior centra-se nos cursos das Ciências Humanas, assim, tenho trabalhado com a formação de professores em diferentes cursos, como Pedagogia, Normal Superior, Educação Física, História, Artes, Letras, Física, Química, Geografia e Biologia. Nos últimos anos, além da atividade docente, assumi a coordenação do Curso Normal Superior e do Curso de Psicopedagogia – bacharelado e especialização - no Centro Universitário Feevale em Novo Hamburgo.

As novas oportunidades surgidas no meio acadêmico obrigaram-me a tomar uma decisão importante em relação à atividade que desenvolvia em clínica de Psicopedagogia, há pelo menos quinze anos. A dificuldade para conciliar horários e uma sensível preferência pelas atividades acadêmicas, sejam em gestão ou em docência, levaram-me a optar pelo afastamento da clínica. Recordo de como fui questionada por meu pai naquele momento, quando ele deixava explícito seu desejo de que eu continuasse naquela atividade, inclusive levantando a possibilidade de que eu fizesse um aprofundamento e uma qualificação para clínica através de formação psicanalítica.

Com a formação acadêmica que eu tinha, somado ao fato de estar fazendo minha análise pessoal, me tornava candidata a seguir estudos em Psicanálise, qualificando-me para a prática clínica e, conseqüentemente, aproximando-me mais do pai pela similitude profissional.

Depois de muito pensar, fiz minha escolha pela universidade, assumindo o gosto pela interlocução com grupos, pela prática da docência, pela satisfação de estar com alunos em constante diálogo, ações muito diferenciadas em relação aos atendimentos individuais realizados na clínica. Assim, autorizo-me a não aceitar a sugestão do pai e sigo minha caminhada atendendo a meus desejos e, de certa

forma, arriscando-me ao prescindir de uma difícil e longa conquista na comunidade sobre o reconhecimento de minha prática clínica.

Com essa escolha, abro mais tempo e posso me dividir entre duas instituições de ensino superior que vêm marcando minha trajetória nesse nível de atuação desde então, a saber: PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Centro Universitário Feevale.

Há aproximadamente sete anos, desenvolvo, na Pontifícia Universidade Católica-PUCRS, uma atividade docente no Curso de Especialização em Psicopedagogia, em diferentes disciplinas; em especial, destaco a disciplina de Psicopedagogia Institucional, que tem por objetivo trabalhar com a prevenção dos problemas de ensino-aprendizagem, tendo os professores das instituições de ensino como sujeitos e principal foco da intervenção psicopedagógica. Coordeno também trabalhos teórico-práticos de pesquisa-ação, sob forma de estágio em Psicopedagogia Institucional, que acontecem em diferentes instituições de ensino.

Na mesma instituição - PUCRS - e, no mesmo curso, atuo na supervisão de estágios em Psicopedagogia Clínica no Centro de Extensão Universitária da Vila Fátima, espaço caracterizado pelo atendimento a famílias com muitas necessidades de diferentes ordens, como sociais, culturais, econômicas, emocionais e de aprendizagens. Nessa vivência, saliento a presença de muitos desafios e permanentes (re)construções de conhecimentos para os estagiários e, da mesma forma, para mim.

Também na PUCRS, atuo como docente vinculada à Faculdade de Educação, em disciplinas como Psicologia da Educação I e II, Desenvolvimento Psicomotor, Psicologia do Desenvolvimento, atendendo à diversidade dos cursos de Licenciaturas e do curso de bacharelado em Psicopedagogia. Saliento a

riqueza desse espaço de reflexões diante dos diferentes olhares trazidos pelos acadêmicos e o desafio de pensar sobre o aprender nas diversas áreas de conhecimento presentes naquele fórum de debates. Após a vivência de quatro semestres com essas disciplinas, acredito que a possibilidade de se obter um produtivo espaço de ensino-aprendizagem passa, necessariamente, pelo reconhecimento da pluralidade de interesses e dos conhecimentos previamente construídos pelos acadêmicos. Para isso, o professor necessita cotidianamente olhar-se, analisando de forma reflexiva sua prática e seu posicionamento, reconhecendo-se como sujeito aprendente.

Ao considerar que nossos saberes são parciais e provisórios, a educação superior voltada para a formação de profissionais postula um novo caminho a ser trilhado, dirigindo-se, principalmente, para a compreensão da parcialidade do conhecimento e de sua conseqüente permanente construção e reconstrução, dando um novo sentido ao ensinar e aprender nesse âmbito de educação.

A especificidade da universidade hoje é definida por Santos (2004, p. 114) como sendo “a instituição pública que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui”.

O mesmo autor, ao discutir a universidade no século XXI, afirma que se trata de um bem público intimamente ligado a um projeto de país, em que a significação política e cultural, como também sua viabilidade estão na dependência da capacidade nacional para articular, de forma qualificada, a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização.

No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em ato de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como conhecemos. Só não haverá rendição se houver

condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade. (SANTOS, 2004, p. 116).

A universidade no mundo contemporâneo define-se como uma instituição organizada para criar e difundir novos conhecimentos. Nesse sentido, está vinculada intimamente à concepção de homem, de sociedade, de ciência e de conhecimento.

Nessa linha de idéias, o meio universitário é entendido como um espaço permanente de construção e reconstrução do conhecimento para todos os sujeitos: docentes e discentes. A integralização entre ensino, pesquisa e extensão comunitária aproxima os sujeitos atuantes no espaço acadêmico da comunidade em geral, transcendendo, assim, os muros da academia, a fim de tornar o conhecimento um bem para todos, diante do entendimento das necessidades postas pelos diferentes grupos da sociedade.

O Centro Universitário Feevale é uma instituição comunitária de ensino superior que vem se expandindo e, atualmente, expressa significativo crescimento em todas as áreas e em diferentes aspectos. De 3.806 alunos matriculados no Ensino Superior, em 1999, a instituição somou, em 2005, 14.576 alunos, 578 professores; da mesma forma, a oferta de cursos superiores cresceu significativamente, pois, naquele ano, eram oferecidos 9 cursos e, hoje, são oferecidos, entre cursos e habilitações, 41 possibilidades de ingresso.

Segundo Vannuchi (2004), é importante definir universidade comunitária relacionando à realidade brasileira. O autor destaca que a universidade comunitária se identifica pela gestão participativa e democrática, tendo claramente organizados sua missão, seus princípios, suas diretrizes pedagógicas e seus objetivos. Essas considerações devem estar reunidas no seu Projeto Institucional Pedagógico e, neste mesmo documento, também devem estar explicitadas as funções relativas à integralização entre ensino, pesquisa e extensão. Da mesma

forma, no Projeto Pedagógico deve constar como a instituição se organiza do ponto de vista administrativo.

A universidade comunitária tem como diferencial uma participação efetiva de todos os segmentos na concretização de suas metas e funções, “sem os liames da burocracia governamental e sem o império do lucro de uma empresa” (VANNUCHI, 2004, p. 31).

A construção do Projeto Institucional Pedagógico da Feevale passou por diferentes etapas, contando com a participação dos docentes nas discussões, tendo sido implantado em 2002. Assim, acreditando que o professor é o principal agente executor de seu Projeto Institucional Pedagógico, o Centro Universitário propõe um perfil de docente que seja capaz de efetivar, através da práxis pedagógica, o movimento de superação da universidade centrada na transmissão de informação para a universidade da construção do conhecimento e da produção de novos saberes. Freire (1997) define ensinar como criação de possibilidades para produção e construção de conhecimentos, refutando a mera transmissão de saberes prontos e acabados.

À luz dessas considerações, o professor universitário é muito mais do que um especialista da área, pois sua competência técnica e sua experiência profissional, pressupostos indispensáveis para sua seleção como docente, revelam-se insuficientes para a composição de conhecimentos sobre o ensinar e o aprender dos sujeitos envolvidos no processo.

Para Demo (2004), a universidade hoje deve ser organizada sobre a noção de aprendizagem reconstrutiva política, deixando de ser reprodutivista do “monte de salas de aula” para ser um espaço criativo de “laboratório de aprendizagem”. O mesmo autor refere que devemos ir à universidade para

pesquisar, aprender e não apenas para assistir a aulas. Nesse sentido, faz referências à importância do professor nesse contexto.

O professor que não sabe aprender, não pode fazer o aluno aprender. Os títulos exigidos por lei são mais propriamente formalidade, porque contam muito mais o espaço científico conquistado, produção científica sistemática, reconhecimento público, em especial como pesquisador. Não segue daí que todos os professores devam ser de tempo integral – é possível ser bom professor de tempo parcial. Mas não se pode dispensar vida acadêmica adequada, que começa sempre com a habilidade sistemática de reconstruir conhecimento com qualidade formal e política. Experiência apenas não basta... A experiência precisa ser transformada em teoria inovadora, assim como teoria precisa ser transformada em experiência inovadora. (DEMO, 2004, p. 38).

Ao assumir esse novo paradigma, a Feevale implantou o Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação, com objetivo de buscar a qualificação docente tendo por referência o perfil proposto pelo Projeto Pedagógico da instituição. O Núcleo visava a dar apoio sistemático aos docentes para a criação de novas práticas pedagógicas, bem como atender às necessidades trazidas por eles diante das propostas de mudanças. Nesse momento, juntamente com outros colegas, a convite da Pró-Reitoria de Graduação, passei a fazer parte da equipe do Núcleo.

2.3 A vivência no Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação: o fomento para a relativização de antigos saberes

Embora a efetiva implantação do Projeto Institucional Pedagógico tenha acontecido no início de 2002, é importante destacar o período de discussões coletivas precedentes a essa data, em que foi oportunizado a todos os professores um espaço de debate compartilhado sobre temas relevantes à prática educativa, tais como: perfil do docente, perfil do discente, concepção de currículo, avaliação e pesquisa. Essa proposta contou, desde o início, com a

assessoria de uma equipe de profissionais com formação em Pedagogia, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação; iniciavam-se, assim, formalmente, as atividades do Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação – NAPEG.

O referido Núcleo vinculava-se ao Programa de Pedagogia Universitária, que tinha como propósito desenvolver ações que possibilitassem a discussão, o aprofundamento teórico, o redimensionamento da práxis pedagógica no ensino superior e, sobretudo, a consolidação dos princípios e da cultura institucional pedagógica do Centro Universitário Feevale (ESCOTT & CUNHA, 2003).

Nesse sentido, o Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação – NAPEG tem como objetivo implementar um espaço de apoio pedagógico sistemático aos Institutos Acadêmicos, especificamente com ações direcionadas aos coordenadores de curso e docentes do Centro Universitário Feevale, visando à consolidação dos princípios definidos no Projeto Institucional Pedagógico – PIP.

Assim, desde o ano de 2001, minha atividade profissional no espaço universitário recebeu uma nova direção ao me vincular ao referido Núcleo e assumir uma prática voltada para a formação pedagógica continuada dos docentes universitários de diferentes áreas: humana, exata, tecnológica e da saúde, contemplando os quatro institutos acadêmicos do Centro Universitário.

Lucarelli (2004) destaca que é determinante um conhecimento pedagógico, que permita ao docente articular teoria e prática.

Como todo educador, o docente universitário constrói sua identidade, em um contexto de transformação: a peculiaridade da instituição em que desenvolve suas práticas conotam com singularidade esse processo construtivo. De forma paradoxal, a

centralidade que ocupa no campo das decisões institucionais, assumindo-se como ator principal na produção do conhecimento e como co-partícipe no governo, contrasta com o escasso reconhecimento social da necessidade de formar-se no campo pedagógico. (LUCARELLI, 2004, p. 507).¹⁰

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico de uma instituição de ensino é um documento essencial tendo como função principal explicitar a proposta educativa alicerçada por pressupostos teóricos.

O Projeto Institucional Pedagógico do Centro Universitário Feevale abarca, em sua composição, os princípios institucionais, definindo pontualmente as concepções de currículo, de avaliação, do perfil do egresso e do perfil do docente.

Embora o espaço de formação continuada no ensino superior deva estar vinculado a um projeto maior de Universidade e sociedade, apresento, a seguir, algumas categorias balizadoras do projeto de Pedagogia Universitária, articuladas com o Projeto Institucional Pedagógico da Instituição em questão, que serviram de pano de fundo para o trabalho realizado com os docentes.

A competência formadora - científico/pedagógica - está vinculada à concepção da cultura, do saber e da ação docente, o que constitui a identidade do educador, suas representações e qualificações profissionais. Dessa forma, o docente do ensino superior deverá estar identificado com o perfil de educador-pesquisador, pesquisa esta entendida para além da investigação científica, mas como postura contextualizada em seu espaço de intervenção pedagógica. O educador pesquisador é aquele disposto a refletir cotidianamente sobre sua práxis, a investigar constantemente o processo de conhecimento de seus alunos,

¹⁰ A tradução é de minha responsabilidade, pois o texto original é em Espanhol.

flexibilizando os programas, o planejamento, a ação-intervenção docente e a avaliação.

Para Freire (1997), a pesquisa, do ponto de vista docente, deve ser entendida como curiosidade epistemológica. Pensar certo do ponto de vista do professor tanto implica respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.

A formação científica e experiência na área de atuação do curso e da disciplina representam a experiência prática no campo de atuação, constituindo-se importante ferramenta para o planejamento e a ação pedagógica, possibilitando, de forma mais qualificada, o estabelecimento das relações entre teoria e prática.

O docente universitário é elemento central na construção de um espaço de qualidade de ensino neste nível, pois é reconhecido por seu alto grau de preparação acadêmica e profissional em seu campo disciplinar, no entanto, essa formação não está acompanhada por conhecimentos específicos sobre a prática de ensino (LUCARELLI, 2004).

Ter visão interdisciplinar da sua área de conhecimento, podendo estabelecer relações entre as disciplinas do curso, pressupõe uma postura pedagógica aberta à interlocução decorrente de uma predisposição e de um compromisso em elaborar um marco mais geral, segundo o qual cada uma das disciplinas em contato será modificada, passando a depender umas das outras. “Assim, estabelece-se uma interação entre as disciplinas, trazendo uma intercomunicação e um enriquecimento recíproco e, em consequência, uma transformação de suas metodologias, conceitos, terminologias fundamentais, etc...” (SOUZA, 1997, p.13).

O professor que ultrapassa a “transmissão” de conteúdos oportuniza ao aluno a possibilidade de experimentar pessoalmente o saber científico e técnico historicamente construído. Dessa forma, o docente deve entender que a transposição didática e a construção da autonomia e competência do acadêmico constituem-se o foco central de sua práxis.

Saber ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto à tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento. (FREIRE, 1997, p. 54).

Com Freire, avançamos no sentido de ultrapassar a “pura transmissão” de conteúdos em busca de uma construção de competências e novos saberes através de trocas coletivas. O sujeito aprende quando apreende, ou seja, quando é capaz de estabelecer novas relações, realizar novos nexos que tenham um valor adaptativo em sua vida pessoal e profissional. Assim, para o docente é essencial aprender para ensinar, bem como ensinar para aprender; parafraseando o mestre Freire (1997) quando diz que “não há docência sem discência”.

Nessa linha de pensamento, o professor é sujeito de seu próprio aprender e mediador do aprender de seu aluno; dessa forma, ambos são aprendentes. No entanto, na relação formal da prática educativa, é justo pontuar que professor e aluno são aprendentes de diferentes conhecimentos.

Para assumir essa proposta, é necessário que o professor faça uma reflexão epistemológica. É preciso movimentar-se, predispor-se à troca de papéis entre ensinante e aprendente, mais do que isso, é necessário viver a dialética de uma pedagogia relacional, interativa.

O docente assume uma postura de mediador entre os alunos e o conhecimento, tendo uma compreensão dialógica da relação de aprendizagem, ultrapassando a relação pedagógica que privilegia a transmissão do conhecimento fragmentado.

A relação dialógica de ensino-aprendizagem compreende o investimento no coletivo de alunos; ao mesmo tempo em que respeitamos a individualidade, a contextualização do saber científico em relação às vivências pessoais e profissionais dos alunos. Para tanto, é fundamental o entendimento de que é preciso ultrapassar a prática de simplesmente ensinar conhecimentos e avaliá-los.

A efetivação do projeto pedagógico do curso de graduação dependerá da apropriação, adesão, coerência e força do grupo de docentes, o qual o traduzirá através da sua ação pedagógica. Para tanto, há a necessidade de espaço permanente para discussão coletiva, que dependerá de uma capacidade para trabalhar em equipe. Para Perrenoud (1999, p.86), “é mais fecundo participar de um processo coletivo no âmbito de uma equipe ou no estabelecimento de uma rede”. Assim, o projeto pedagógico do curso deve ser assumido coletiva e solidariamente. Dessa forma, a Pedagogia Universitária, como espaço continuado, pode contribuir como mobilizadora da disponibilidade do docente para o trabalho em equipe, para a coletivização das incertezas e das possibilidades da concretização do que é proposto no projeto pedagógico do curso e da instituição em termos de formação científica e profissional.

O professor ocupa um lugar de agente central do processo pedagógico e, como o seu conhecimento sobre sua área, disciplina e/ou profissão é ponto de partida, terá que construir novos conhecimentos sobre sua atividade docente. É possível que tenha que relativizar alguns saberes provindos de uma antiga lógica, para pensar a epistemologia de sua área, a fim de construir uma nova práxis pedagógica comprometida com a efetiva aprendizagem dos alunos.

O professor é um profissional que traz inscritos em sua história de vida pessoal, mais especificamente na formação escolar e universitária, modelos de professores que lhe marcaram por motivos singulares. Assim, é comum o professor pensar que sabe dar aula e acreditar que isso é ensinar, já que toma por referência seus modelos de identificação. Para assumir um novo paradigma, o professor terá que se desfazer desses processos identificatórios, movimento complexo e essencialmente reflexivo.

Giroux (1998, p.192) coloca o professor como um atravessador de fronteiras, pois:

Ao mesmo tempo, cruzar fronteiras engaja o trabalho intelectual não apenas em sua especificidade e parcialidade, mas também em termos da função intelectual em si mesma como parte do discurso de invenção e construção, ao invés de um discurso de reconhecimento do qual o objetivo é reduzido a revelar e transmitir verdades universais.

A assessoria prestada pelo Núcleo tinha como proposta focal o redimensionamento e a criação de novas práticas pedagógicas, no âmbito do ensino superior, a partir de discussões oportunizadas em Cursos de Formação oferecidos pelo Programa de Pedagogia Universitária.

O foco principal tratava da consolidação dos princípios, discorridos anteriormente, e do perfil proposto para o docente da instituição. A fim de atender a esses objetivos, o Núcleo de Apoio ao Ensino de Graduação – NAPEG previa as seguintes ações: assessoramento aos Diretores de Institutos Acadêmicos, Coordenadores de Curso e Docentes do Ensino Superior; organização de grupos de estudos para os docentes do Ensino Superior como desdobramento dos Cursos de Formação Pedagógica; assessoramento individualizado aos docentes com dificuldades no processo ensino-aprendizagem e/ou indicados a partir do Programa de Avaliação Institucional; curso para os docentes novos do Centro

Universitário Feevale; grupos de estudos sobre temáticas específicas, referentes às necessidades evidenciadas pelo corpo docente; grupos de estudos sobre ensino, na área de conhecimento específica do curso de graduação; formação pedagógica continuada de monitores; participação nas reuniões dos Institutos Acadêmicos e dos Cursos de Graduação, quando solicitada; assessoramento aos docentes que atendem acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais; acompanhamento aos acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais.

O Núcleo previa também o Projeto de Acompanhamento Psicopedagógico ao Acadêmico, igualmente vinculado ao Programa de Pedagogia Universitária, definido pelas seguintes ações pontuais: acompanhamento aos acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais durante o processo seletivo Vestibular; acompanhamento aos acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais, identificando suas demandas para assessoramento aos docentes e possíveis encaminhamentos a serviços especializados; assessoramento psicopedagógico aos docentes do Ensino Superior em relação à adequação das abordagens de ensino no que se refere às peculiaridades dos acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais; criação de espaços extraclasse para intervenção pedagógica específica nas áreas do conhecimento, como forma de (re)construção dos conhecimentos relativos à educação básica – inicialmente, os Laboratórios de Matemática e Língua Portuguesa; assessoramento nas adaptações físicas das instalações do Centro Universitário de forma a atender adequadamente os acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais; promoção de espaços de formação pedagógica continuada, através do Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação – NAPEG e cursos de extensão de forma a qualificar os profissionais – educadores e colaboradores – no atendimento aos acadêmicos.

Os princípios institucionais descritos mobilizavam em mim um processo de identificação pessoal e profissional e as ações previstas pelo Núcleo abriam

possibilidades para que eu me envolvesse em uma prática diferente do já vivido no meio acadêmico.

2.4 A aproximação com os professores na vivência dos grupos

Tendo como pano de fundo o Programa de Pedagogia Universitária e, mais especificamente, algumas ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação, pude vivenciar situações novas, provocando-me reflexões acerca da formação de professores, temática pela qual eu já vinha me interessando ao longo dos últimos anos e que, a partir dessa prática, adquiria uma significação de maior importância em minha trajetória, levando-me a rever minhas construções pessoais e profissionais.

Os grupos de estudos realizados com docentes de diferentes áreas revelaram-se um importante espaço de reflexões no processo de implantação do Projeto Institucional Pedagógico. Esses grupos aconteciam em momentos especiais oportunizados aos educadores para pensar e debater sobre a prática pedagógica, legitimando um diálogo permanente entre teoria e prática e, especialmente, uma interação entre os próprios professores, oportunizando socializar suas faltas e seus anseios.

Os grupos ocorriam de forma sistemática em encontros semanais ou quinzenais em horários diferenciados, a fim de oferecer possibilidades de frequência à maioria dos docentes. A prática desenvolvida com os professores, da forma como se concretizou, acabou por aproximar-se da técnica do grupo focal, tendo como meta também uma proposta de investigação-ação.

O grupo focal é uma técnica utilizada na pesquisa qualitativa que tem sua origem centrada no campo das ciências sociais. Apresenta possibilidades para coletar informações e para pensar coletivamente uma temática que faz parte da vida dos sujeitos reunidos. Da mesma forma, esse instrumento permite observar como o conhecimento e as idéias se articulam dentro de um contexto a partir de um estímulo à discussão. É utilizado para obter dados acerca de sentimentos, conhecimentos, opiniões e valores sobre uma determinada área de interesse, um dado problema ou outro fenômeno. É imprescindível a existência de um ambiente tranquilo e não-constrangedor, em que os participantes se sintam à vontade para exporem seus pensamentos.

Para GASKELL (2002, p. 75), “o objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem”. Nessa proposta, o coordenador-pesquisador tem um papel de moderador, catalisador da interação social entre os participantes do grupo. O mesmo autor, ao caracterizar a técnica de grupo focal, refere que:

É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade. (GASKELL, 2002, p.75).

Sob essa ótica, a técnica de grupo focal é qualitativa em sua essência, pois é um espaço aberto para o debate, para a expressão de experiências, idéias e pontos de vista sobre determinados temas acessíveis apresentados pelo mediador, em que todos tenham interesse.

No decorrer dos encontros, ia percebendo que os docentes apresentavam conhecimentos incipientes sobre os princípios propostos, especialmente no que se referia ao papel do docente na formação profissional em nível superior, além de

possuírem pouco vínculo entre seus pares, colegas professores. A partir da abertura de espaço para expressão das concepções desses educadores, para a maioria ficavam evidentes suas crenças centradas em um paradigma dominante, tendo o ensino autoritário, técnico e de mera transmissão de conteúdos como seu referencial máximo.

Nesse sentido, pensar em transformação da relação de ensino e aprendizagem anunciava-se como um grande desafio. Outro aspecto que pude analisar referia-se ao fato de que a adoção de uma nova política institucional era imprescindível, porém insuficiente para garantir transformações, pois ficava evidente que o eixo central de articulação dessas mudanças era o professor.

Ainda em relação à vivência nos grupos com docentes de variadas áreas e cursos, é possível referir que o espaço de trocas representou uma rica possibilidade de movimento de tensão dialética, na diversidade dos olhares e contradições próprias do meio acadêmico, na relação com as necessidades que emergiam do contexto social e do próprio mercado de trabalho (ESCOTT, WOLFFENBÜTTEL & KOPZINSKY, 2003).

Não posso prescindir de referir a relevância atribuída à temática da avaliação pelos docentes participantes dos grupos. A necessidade de discutir aspectos práticos sobre o processo de avaliar a aprendizagem dos alunos praticamente impedia os docentes de refletir sobre o real sentido de avaliar. Ficava evidente que o entendimento sobre a avaliação estava centrado no ensino diretivo, caracterizando-se por “depositar” conteúdos e verificar a capacidade dos alunos de reter essa bagagem através da quantificação de resultados. Assim, a avaliação estava sempre direcionada ao aluno.

Demo (2004), de forma crítica, analisa a avaliação como sendo ainda um trauma geral, especialmente para professores que não gostam de ser avaliados, aparecendo aqui uma hipócrita contradição, já que sofreram, em suas histórias, tristes práticas avaliativas, tipicamente autoritárias.

Havia grande dificuldade por parte dos docentes em compreender os diferentes processos de aprendizagens e, como consequência, isso impedia um mecanismo reflexivo no sentido de redimensionar o ato de ensinar. Dessa forma, em geral, os docentes sequer cogitavam a possibilidade de se incluir ou, mais especificamente, de incluir sua ação pedagógica no processo de avaliação.

Nessa perspectiva, em concomitância com a construção e a implementação do Projeto Institucional Pedagógico, os docentes viam-se diante da necessidade de aprenderem sobre si mesmos, em sua condição de ensinantes e, sobretudo, em sua condição primeira de aprendentes. A técnica do grupo provocou reflexões sobre sua ação profissional, através da análise de temas focais orientados por mim, como mediadora dos debates.

Nos finais dos encontros, eu procurava registrar o que tínhamos debatido e de que forma os professores conduziam, e me arriscava em uma análise sobre como os docentes tinham se sentido frente às interlocuções de seus colegas e às que eu mesma procedera.

Nesse momento, já analisando a proposta em sua totalidade, ia percebendo que havia uma outra necessidade e que somente o encontro do grupo com tema focado e orientado não dava conta para provocar uma reflexão mais aprofundada sobre seus próprios processos de ensinar.

Como pedagoga, com olhar psicopedagógico, não conseguia me desprender de algo de que estava cada vez mais convencida: era preciso oportunizar a esses professores pensar sobre e, principalmente, conhecer seus percursos de aprender para analisarem seus modos de ensinar.

Fontana (2000) pesquisa e discute a formação de professores destacando a importância das interações sociais na constituição da subjetividade, porém chama a atenção primordialmente para as representações constituídas, as quais expressam as concepções que o sujeito revela sobre o vivido e sobre seu papel nas relações sociais. “Sujeito e história (con)fundem-se. As interações, elas próprias determinadas, configuram o sujeito singular”. (FONTANA, 2000, p.51).

Com base no breve relato descrito, é possível referir que os grupos com docentes, coordenados pelo Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação – NAPEG, representaram, desde o início, um espaço sistemático de formação continuada e, em muitas situações, de formação inicial para docência.

Destaco que novamente me via diante de sentimentos de frustração, pois, não raras vezes, obtinha um retorno negativo advindo das coordenações dos cursos, de acadêmicos ou até dos relatos dos próprios docentes sobre a prática desenvolvida pelos professores participantes dos grupos. Nos encontros, já era possível perceber as resistências diante de algumas interlocuções, provavelmente provocadas pelo receio de terem que enfrentar, primeiramente, um processo reflexivo para reconhecimento da falta e, posteriormente, as conseqüências resultantes desse novo lugar.

Alguns participantes apresentavam um posicionamento mais concordante no decorrer das discussões, enquanto outros, mais autênticos, já no próprio debate referiam suas discordâncias e, ainda, alguns argumentavam que, em se

tratando de suas áreas específicas, as propostas pedagógicas decorrentes dos princípios institucionais eram utópicas. Esses comentários surgiam muitas vezes sem sequer haver uma tentativa de colocar em prática o novo projeto didático.

É compreensível a resistência manifestada por uns e também a ocultada por outros, aspecto que parecia mais grave. O não-dito reserva um sentido tão ou mais importante do que o expresso. A proposta pedagógica lançada colocava em discussão não só o que eram como professores, mas o que eram como pessoas. Tratava-se de um questionamento sobre o eu pessoal e profissional, impossíveis de serem cindidos. Por conseguinte, a defesa é um processo natural, uma proteção sobre *quem sou, o que sei, como faço*.

Hoje, analiso esses episódios e entendo meu sentimento de frustração ao ver a superficialidade de um trabalho que oportunizava aos educadores uma discussão sobre o objeto de estudos, no caso, os temas focados nos encontros, e uma *não-necessidade* de um envolvimento subjetivo.

Naquela proposta, da forma como estava organizada, não havia uma provocação para que o sujeito se (auto)interpretasse, se (auto)conhecesse ao descortinar suas concepções. Era possível e aceitável realizar um estudo distanciado, afastado do *seu eu pessoal*, a fim de cumprir com uma proposta institucional, sem que essa proposta fosse, de fato, assumida pelos próprios professores.

Ao fazer essa rediscussão nesse momento, percebo que igualmente eu, professora, coordenadora e mediadora da proposta, não estava preparada para olhar nessa direção, já que precisei mergulhar na teoria, olhar em outras direções e, especialmente, ter contato com narrativas de professores sobre suas histórias de vida para compreender o quanto é imprescindível um processo pessoal de

reflexão que ultrapasse um estudo do objeto, objetivando-o como se este pudesse existir significativamente fora do sujeito, sem uma interface dialógica entre subjetividade e objetividade.

Nesse entendimento, o conceito de subjetividade está intimamente vinculado à dimensão social, uma vez que se orienta a partir da construção das configurações subjetivas que expressam os processos sociais, em que o objetivo e o subjetivo perpassam, permanentemente e de forma dinâmica, o movimento contraditório das representações.

Para Rey (2003), essas configurações expressam o significado subjetivo dos diferentes eventos e processos da realidade social em que o sujeito está inserido. É o sujeito quem dá sentido através de suas ações sociais, produzindo, assim, novos focos de subjetivação que significam situações de tensão e ruptura com as próprias configurações da subjetividade social que anteriormente o constituíram. Dessa forma, pontua o autor, não há como prescindir do entendimento dialético-dialógico sobre a constituição da subjetividade.

Historicamente, a Pedagogia considerou somente o sujeito epistêmico, que é o sujeito que se dedica à constituição da dimensão lógica, do conhecimento; assim tratava prioritariamente das capacidades ou habilidades que esse indivíduo tem para conhecer. Nesse sentido, tal Pedagogia desconsiderava o que o sujeito tem de singular, pois, ao mesmo tempo em que desenvolve suas capacidades para a lógica, constitui-se também como indivíduo que escreve sua história, possui suas relações e, conseqüentemente, diferencia-se de todos os outros.

Já referido anteriormente neste texto, retorno ao conceito de subjetividade proposto por Paín (1996), que relaciona a dimensão subjetiva ao que há de mais particular, próprio e diferente no indivíduo. É a presença da falta, da

impossibilidade de completude que inscreve o sujeito como único em seu grupo, em meio a seus pares, ou seja, no mundo objetivo, externo. A objetividade vincula-se ao real, ao possível, ao que está fora do sujeito, que depende de regras postas, instituídas, construídas pela cultura, que aceitamos, já que não podemos modificar.

Paín (1996) propõe uma análise sobre a origem das dimensões objetividade e subjetividade e refere que muitas teorias procuram definir a diferença levando em consideração as estruturas que produzem ambas. Assim, revisa criticamente a redução que se pode realizar ao inferir dicotomicamente que a objetividade é de natureza puramente consciente e a subjetividade, de natureza inconsciente.

Por exemplo, quando se diz $3 \times 5 = 15$, o que há de consciente? O resultado é consciente, mas a fabricação desse quinze é absolutamente inconsciente. O número quinze nos chega à consciência ao mesmo tempo que a palavra. Nem sequer o temos antes, ou depois, de outra maneira. Esse quinze vem de outra parte. Não podemos ter consciência de como fabricamos esse resultado, de onde nos vem esse dado, do qual necessitamos. Não sabemos como está organizada nossa própria informação. Consideramos a criação do conhecimento, o pensamento voltado para a realidade, tão inconsciente quanto o pensamento voltado para o desejo, os dois, em sua produção são inconscientes. (PAÍN, 1996, p. 23).

De acordo com tal entendimento, não acessamos imediatamente o pensamento, nem sabemos como pensamos, só conhecemos o resultado, o produto de nosso pensamento. É possível considerar que não há uma cisão entre as dimensões subjetiva e objetiva, no entanto, há uma simultaneidade independente. A partir dessas considerações, Paín (1996) introduz o conceito de função da ignorância como uma necessidade para que o conhecimento seja produzido pelo sujeito, pois, para aprender, é necessário permitir-se o não-saber, ou seja, deixar operar um não-conhecer prévio. Esse processo implica uma

relação dialética entre conhecimento e ignorância, não podendo entender um sem o outro, ou melhor, compreendendo-os em certa sintonia e complementaridade.

A palavra ignorância, tal qual a utilizamos, não corresponde a nenhuma das duas estruturas do pensamento, mas indica o espaço que as separa, a fim de que o desconhecimento entre o pensamento lógico e o pensamento significativo se instale sem conflito. Isso é exigido pela própria conservação do objeto e do sujeito como duas entidades diferentes. Com relação ao objeto, a ignorância não constitui nem uma falta de saber, nem uma ausência de conhecimento, mas a única forma de nomear os enigmas por meio de uma representação fértil em contradições. Longe de opor-se ao conhecimento, a ignorância está na sua origem, faz parte de sua gênese. Com relação ao sujeito, a opacidade da ignorância permite-lhe a ilusão de ser, de escolher, de apropriar-se, de ter um destino, enfim, de suportar a própria insignificância. (PAÍN, 1999, p. 12).

O grande desafio para o funcionamento sintonizado dessas dimensões, que implica respeito e tolerância pelo próprio não-saber, relaciona-se pontualmente com a discussão realizada nesta tese sobre a formação docente. A fim de lidar com a necessidade de colocar-se no lugar de *aprendente*, o professor precisa enfrentar a imprescindível proposta de despossessar-se de crenças anteriores, com raízes profundas, inevitavelmente caracterizando um sofrido e doloroso processo, porém uma vez trilhado, possibilita tornar relativos antigos saberes, oportunizando a construção de trajetórias diferenciadas.

Os saberes específicos oriundos da formação dos profissionais são imprescindíveis para o exercício da docência, no entanto, não são suficientes. Dentro do programa desenvolvido pelo Núcleo referido anteriormente, incluo com grande destaque um grupo de estudos chamado *Jurispedagogia*, com o objetivo de oportunizar um espaço para reflexões, estudos e atualizações sobre o fazer docente dos professores do curso de Direito.

A organização desse grupo especial foi solicitada pelo pró-reitor de graduação e, embora atendesse à proposta semelhante às que já vinham acontecendo, valorizava o grupo de docentes de um curso pontualmente, podendo-se realizar, assim, uma ação colegiada, com a perspectiva de fortalecer as discussões e reflexões sobre a formação específica dos bacharéis em Direito.

A vivência como coordenadora dessa proposta me colocou, mais uma vez, frente à dificuldade dos professores em reconhecer sua falta de conhecimento pedagógico para perceber a necessidade de construção desses novos saberes. A prática docente dos professores dessa área, referindo-me em especial a esse grupo, centrava-se na exposição, no não-diálogo, no discurso acabado do professor. Como consequência, a sistemática de avaliação era coerente com essa proposta, acontecendo normalmente através de poucos instrumentos aplicados nos finais das unidades trabalhadas, com o objetivo de quantificar os conteúdos que o acadêmico foi capaz de reter.

A partir dessa vivência específica, confirmei o que já havia percebido nos grupos com docentes de outros cursos: os saberes próprios das áreas, oriundos da formação dos profissionais, é indispensável para o exercício da atividade docente, no entanto, não é suficiente e, no caso do ensino jurídico, representava mais uma barreira a transpor.

O Direito, para os profissionais da área e por seu preceito positivista, está próximo ao dogma distanciado da ciência. Como ramo de aplicação das Ciências Sociais, o Direito admite observação, experiência e método, ou seja: pode ser contestado e permitirá a construção de um novo saber. Dogmatizado, transforma-se em verdade definitiva, inibindo o debate e a polêmica. (CUNHA, ESCOTT & WOLFFENBÜTTEL, 2003, p. 37).

Ainda referente a essas considerações, pude analisar outra perda significativa para as reflexões e ações dos docentes: tratava-se do pensar interdisciplinar. Destacando as características da área, é possível apontar que o

Direito apresenta alta permeabilidade, permitindo integração com conhecimentos diversos, tais como: Filosofia, Sociologia, Política, Medicina, Educação, Psicologia, Matemática, Economia, dentre outros. No entanto, o profissional do Direito, investido da condição de docente e que ainda não tenha construído conhecimentos epistemológicos e pedagógicos necessários para ensinar, perde as oportunidades de desenvolver trabalhos interdisciplinares, transformando, na maior parte das ocasiões, o processo de ensino em atividade dirigida de leitura e escuta de discurso pronto e fechado do professor.

Essa síntese que apresento foi construída a partir de minha análise sobre os relatos dos próprios professores nas reuniões mensais. Estes se sentiam à vontade para falar de seus conhecimentos sobre Direito e pouco à vontade para falar de suas lacunas como professores do curso de Direito.

Posso apontar a hipótese de que não se davam conta de suas faltas para o exercício da docência, pois se sentiam plenos em sua formação inicial e transmitiam isso ao grupo de colegas, possivelmente agiam da mesma forma em sala de aula com seus alunos. Para analisar criticamente essa observação, cito Freire (1997, p. 154): “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História”.

Uma observação específica considerada a partir da experiência nos grupos de estudos com docentes de outras áreas merece igual destaque em relação aos docentes do Direito, pois, da mesma forma, havia uma forte tendência a centrar o foco nas reuniões sobre a temática da avaliação.

Em discussão com a equipe de profissionais do Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação – NAPEG, analisamos essa necessidade e

foi possível compreender que ela era reveladora da concepção epistemológica dos docentes e, portanto, advinha dos primórdios da formação de aprendentes e ensinantes.

O profissional do campo jurídico, que exerce a docência, tende a usar a nota como sentença em detrimento da avaliação como processo. Essa prática leva a crer que seja possível, no judiciário, lavrar a sentença após somente dois momentos: o inicial e o da contestação. A avaliação do processo ensino-aprendizagem, assim como o planejamento e a organização da intervenção pedagógica, baseiam-se numa concepção epistemológica. A concepção epistemológica da avaliação processual em educação leva a buscar uma analogia com o campo jurídico, já que o processo de avaliação da relação ensino-aprendizagem remete a diversas etapas, retomadas e considerações de novos elementos que contribuem para o alcance dos objetivos iniciais (CUNHA, ESCOTT & WOLFFENBÜTTEL, 2003, p.38).

O grupo de estudos *Jurispedagogia* aconteceu em três edições e, a cada edição, eram abertas possibilidades de adesão a docentes novos, já que a composição inicial do grupo aconteceu por convite, ou seja, com um aceite voluntário do professor. Alguns docentes freqüentaram e participaram com mais dedicação, estando presentes nas três edições; com isso, tinham oportunidade de aprofundar suas reflexões, já que as discussões eram sempre retomadas. Em vários momentos, eu tinha a sensação de que avançávamos pouco em relação aos temas trabalhados, havendo a necessidade de rediscutir questões pontuais já abordadas.

As vivências relativas a essa atividade eram desafiantes e, em alguns momentos, frustrantes, conforme já revelei. No entanto, oportunizavam também o exercício de uma prática profissional em que me sentia valorizada por professores titulados e conceituados, de diferentes áreas, meus pares, colegas no ensino superior. É fato que não posso generalizar que essa valorização advinha da totalidade dos integrantes dos grupos, mas reconheço que, de alguma forma, me gratificava ao ocupar um lugar de quem, em meio a reconhecidos profissionais, *sabia algo que eles não sabiam e, portanto, poderia auxiliá-los...*

Naquele contexto, mesmo considerando todo o conhecimento específico que os docentes traziam de suas áreas, de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, eles precisavam construir conhecimentos pedagógicos e passar por um processo de reflexionamento, sobretudo, epistemológico.

Assim, estar na coordenação de algumas das propostas do Núcleo contribuía para meu conhecimento teórico-prático me provocando sistematicamente e me condicionava a estudar e pensar em novas estratégias a fim de desacomodar os professores.

Hoje percebo a dialética desse processo: ao mesmo tempo em que trabalhava a formação dos professores, vivia e aceitava os desafios de rever minha formação, claramente inacabada diante da necessidade que emergia daquela prática.

O vínculo que estabeleci com os participantes dos grupos foi importante e, hoje, afastada dessa prática há três semestres, tenho a satisfação de receber perguntas provindas dos próprios professores sobre a retomada das atividades sob minha coordenação.

A caminhada de *educadora-clínica* que trilhei ao longo do percurso de formação e ação profissional me preparou para o exercício da escuta. Essa característica me aproximava dos docentes e, além das discussões sobre teoria e prática, estabelecia-se um laço afetivo marcado por atitudes simples como “olhar no olho”, “dar voz”, “valorizar o relato”, ou seja, oferecer um lugar privilegiado de sujeito do processo.

Chené (1988) explorou a técnica da narrativa como instrumento de formação pedagógica para docentes e observou que oportunizar ao professor que

seja autor de seu discurso possibilita que tenha acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá à sua ação e a si próprio. A autora citada trabalha com propostas de investigação-formação de professores em que utiliza a narrativa de formação como objeto principal, ou seja, é solicitado ao professor que fale de sua experiência de formação.

Aproximo a experiência de Chené das observações que fazia sobre os processos dos professores nos grupos. Ia percebendo uma possibilidade de reflexão maior a partir da autorização dada para que falassem de suas experiências, mesmo que, naquele momento, elas fossem focadas em suas práticas como professores, havia uma sutil possibilidade de apropriação, de assunção da autoria de sua ação.

Acredito que essa estratégia é, em sua essência, comprometedora, envolvendo os docentes como responsáveis pelas suas ações de professores. Ao compartilhar com outros sujeitos e fazer ecoar em outras vozes as suas próprias, parecia que se fortaleciam para novos enfrentamentos.

Nessa (re)leitura do meu caminhar, vou compreendendo as influências que sofri e que contribuíram significativamente para a postura que assumo ao coordenar grupos, influências essas que refletiram sobremaneira na professora que sou. Nesse sentido, ao analisar minha forma de trabalhar com o aprender do outro, a maneira de conduzir as discussões nos grupos, faço especial referência aqui a quatro professores que tive no decorrer de meu percurso acadêmico. Inicialmente, na Graduação, uma professora que me ensinou, para além dos conteúdos da disciplina de Didática, a realizar a transposição desses ensinamentos à prática, através de sua própria ação docente.

No início da década de 80, desenvolver uma aula tendo por pressuposto uma concepção de ensino dialógico ensinava muito mais do que poderiam ensinar os escritos de Paulo Freire, ainda pouco socializados naquele momento histórico no meio acadêmico. As aulas da Professora M.¹¹ eram assim... Apesar da ingenuidade que hoje entendo que tinha naquele período, já anteriormente relatado neste texto, rememoro uma especial identificação com essa professora que veio a marcar minha colação de grau como paraninfa da turma. O ensino sério, comprometido, e a exigência de estudo não afastavam essa professora do diálogo, da troca, de atribuir valor às dúvidas e aos não-saberes de seus alunos.

No Mestrado, ao cursar disciplinas, organizadas no formato de seminários, encontrei dois professores que me ensinaram muito mais pela forma como conduziam e coordenavam os encontros do que pelos escritos lidos e discutidos. O conhecimento aprofundado e a titulação reconhecida não significavam, para esses docentes, um distanciamento de seus alunos. Ao contrário, o professor R. e o professor D. foram exemplos de que é possível, no ensino superior, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, utilizar a prática do diálogo, sem perder a rigorosidade metódica de que nos fala Paulo Freire.

Chegando ao Doutorado, posso reafirmar minhas crenças, me sentindo autorizada pela professora M.H., a qual mostra o espaço dialógico, respeitoso, igualmente sério e comprometido que pode compor o cenário desse nível de discussões.

Trago esses professores ao procurar pontos de referência que foram dando sentido e especial significação à minha formação. Os modelos de identificação são por nós selecionados, já que, na sua maioria, seguem certa linearidade sintonizada com o paradigma dominante. No entanto, há os que se

¹¹ Refiro-me aos professores sem identificá-los nominalmente, a fim de preservar suas identidades, não infringindo, assim, princípios éticos.

diferenciam e podem nos oferecer outro caminho a percorrer, ou o mesmo caminho, porém com outro percurso.

Cunha (2005) realizou pesquisa com docentes universitários e se deteve a olhar para as possíveis relações entre as construções afetivas e intelectuais desses sujeitos. Uma de suas conclusões sobre essa investigação se refere ao fato de os professores apontarem, em sua experiência de estudantes, características de uma pedagogia reprodutiva e tradicional. Porém, todos lembraram alguma experiência diferenciada que os marcou, assim, selecionaram, em suas memórias, vivências que lhes trouxeram satisfação e interesse relacionados com o aprender, com o agir do professor, com a valorização do aluno como participante do processo.

Para a pesquisadora, esse aspecto acusa sensibilidade com a ruptura. De alguma forma, ali está expressa a queixa em relação ao aprender sem sentido, descontextualizado, prática comum no ensino tradicional.

Analiso meu processo e percebo certa similitude com as sensações dos professores investigados na pesquisa referida. Ou seja, as escolhas são realizadas por nós mesmos atendendo aos nossos desejos, às nossas necessidades, às nossas faltas.

No último ano em que estive no referido Núcleo, as ações foram organizadas em parceria com os coordenadores dos Cursos de Graduação a partir das indicações da Direção dos Institutos. Assim, as atividades envolviam a participação direta do coordenador do Curso, que convidava os professores de seu colegiado. A proposta de formação aproximava-se do que já havia sido realizado em outros momentos, pois, em reuniões quinzenais, discutíamos os princípios do currículo, o perfil docente, o perfil do egresso e a avaliação, com o

diferencial de focar nas especificidades dos cursos. A mim, nessa etapa do processo, coube trabalhar com os cursos de: Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Direito (em continuidade à proposta *Jurispedagogia*, já relatada).

A análise que faço dessa vivência como pedagoga e assessora do Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino de Graduação me encaminha a olhar na direção do professor, pois a principal conclusão a que chego se refere à dificuldade de um entendimento sobre como é esse novo lugar, esse perfil diferente e as implicações sobre a nova caracterização para esse docente.

Para expressar os sentimentos que percebia nos docentes, utilizo os termos *penoso* e *sofrido* frente à proposta de se desprenderem de uma concepção de professor autoritário, que tem amplo e total domínio do conteúdo de sua disciplina, por isso é capaz de “transmitir” aos alunos, sujeitos passivos que deverão acatar isso e devolver nas situações de avaliação (normalmente traduzidas pela prova).

Em contrapartida, a proposta institucional anunciava, com muita clareza, a exigência de um professor mediador do processo, com a complexa tarefa de constantemente intervir na ação pedagógica. Intervir, etimologicamente, significa *vir* ou *colocar-se entre*; nesse sentido, o professor toma parte, está envolvido, permeia o processo e, numa relação dialética, reverte o aprender do aluno no seu próprio aprender.

Lucarelli (2004), ao referir que o ato de ensinar se apresenta como uma das práticas mais sensíveis no dinamismo institucional, destaca o caráter de mediador ativo que o docente universitário desenvolve entre um conhecimento altamente especializado, proveniente de um campo profissional específico, e o sujeito em formação.

Desempenhar uma função mediadora representa agir de diferentes formas diante das variações sobre o sujeito e o objeto do conhecimento. Assim, o professor é responsável por propor atividades que provoquem o sujeito na relação com o objeto a ser conhecido, que é cultural; conseqüentemente, realiza intervenções, questiona, interroga, leva o aluno a pensar através de diversos processos, tais como: coordenação de propostas de pesquisas; relação entre a teoria estudada e a prática; estabelecimento de possíveis nexos entre teorias; classificações, realização de análises e sínteses; oportunidades de expressão através da escrita ou da fala, etc.

Nessa ótica, para mediar um processo de aprendizagem, é necessário considerar que quem constrói o conhecimento é o próprio aluno, por conseguinte, é ele quem reinventa o objeto a ser conhecido, inserindo-o em sua cadeia de estruturas anteriores. No entanto, cabe ao professor oportunizar essa apropriação no cotidiano acadêmico, por isso, é o professor quem organiza, coordena e avalia.

Vygotsky (2004) tece crítica às epistemologias empiristas e inatistas, atribuindo grande valor ao educador em uma concepção interacionista com especial valor sócio-cultural. Para esse teórico da educação, o processo educativo pressupõe ação por parte do aluno e do professor.

O que menos se deve é imaginar o processo educativo como unilateralmente ativo e atribuir todo o caráter ativo ao meio, reduzindo a nada o caráter ativo do próprio aluno, do mestre e de tudo o que está em contato com a educação. Na educação, ao contrário, não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo. (VYGOTSKY, 2004, p. 70).

O bom professor, para teoria vygotskyana, é aquele que consegue fazer a mediação considerando o aluno, o meio e o próprio professor. Esse educador ensina e faz com que o aluno aprenda, reconhecendo que este é capaz de

construir seu processo de aprender, jamais subestimando sua capacidade. Assim, há uma íntima relação entre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, já que o aluno vê seu empenho reconhecido e demonstrado pelo professor.

É por isso que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. (VYGOTSKY, 2004, p. 73).

Nessa abordagem, não há como negar o caráter de *aprendente* do próprio professor, pois não existem padrões previamente determinados, todas as situações são novas e todos os sujeitos são únicos. Considerar os processos de aprendizagens padronizados significa negar a subjetividade, as significações atribuídas pelos sujeitos aos elementos do meio e às construções lógicas realizadas.

Nessa esteira de idéias, o professor é um permanente aprendiz e necessita, sobretudo, lidar com suas próprias faltas para ensinar a enfrentar dúvidas, contradições e uma pluralidade de situações presentes no cotidiano de uma sociedade que se caracteriza pela diversidade entre as pessoas, pela pluralidade de necessidades e de possibilidades.

Hoje, para entender a educação em seus diferentes níveis, é necessário considerar as diversas relações que se estabelecem no cotidiano da sociedade, portanto, é imprescindível ter presente que os seres humanos são múltiplos e complexos. Para Santos (1996), é necessário procurar compreender a educação encaminhando a um paradigma que incorpore a ação e a criatividade, as trajetórias de vida e as experiências dos grupos sociais.

Essas considerações encontram eco especial no ensino superior, pois, analisando as características do mundo contemporâneo, é inegável a convivência com a relatividade dos modos de pensar, já que não existem verdades absolutas. Em decorrência disso, cabe ao espaço acadêmico reconhecer essa provisoriade sobre a informação e trabalhar com uma nova forma de fazer o conhecimento, uma nova maneira de aprender, de apropriação de novos saberes.

Para construir conhecimento em uma universidade, na interação de processo e produto, considera-se o que construímos, assimilamos e acomodamos, pela experiência e comparação do dado novo com o que já temos elaborado, adquirido formalmente ou informalmente, espontaneamente ou com objetivos específicos. Daí a facilidade maior ao trabalhar o conhecimento que é sistematizado e reconstruído constantemente na prática pessoal e profissional. (ANASTASIOU, 2004, p. 48).

A reflexão da autora corrobora com o que venho observando em relação ao sentido de aprender e acrescenta um aspecto interessante referente à vantagem que o professor universitário tem por justamente ser um profissional que pode ter, em seu discurso acadêmico, o testemunho de sua prática. Sendo assim, pode dar vida a suas palavras entremeadas com sua experiência cotidiana.

O professor do ensino superior, advindo de diferentes áreas, específicas em sua formação inicial, muitas vezes desconhece a importância do seu fazer docente. A maioria dos docentes universitários não possui formação pedagógica para compreender o sentido das propostas de mudanças. A ação pedagógica do docente universitário é influenciada pelas experiências curriculares obtidas na formação inicial, centradas em um modelo de educação tradicional. Embora isso não apareça de forma explícita, está embutido em sua postura político-pedagógica e no seu fazer docente cotidiano.

A experiência enriquecedora da ação profissional e o conhecimento aprofundado do especialista acabam não sendo aproveitados, como poderiam, pelo professor em sua prática de ensino.

Essa concepção engessada conduz o docente ao descomprometimento com a construção efetiva de novos conhecimentos e com a responsabilidade sobre a formação de profissionais críticos, criativos e autônomos frente à multiplicidade de situações postas por uma sociedade cada vez mais plural e diversa.

Tendo por base a vivência nos grupos, posso inferir que o professor não se dá conta dessa questão, pois, para ele, o que o faz ocupar o lugar e, principalmente, o papel de docente universitário é o conhecimento específico em sua área. Esse diferencial lhe garante, em sua concepção, o privilégio da docência na relação com sujeitos que não têm domínio de conhecimentos de que ele está apropriado.

Um exemplo rico que posso citar aconteceu, repetidas vezes, nos primeiros encontros com cada um dos grupos. No momento de abertura, eu iniciava com uma contextualização, envolvendo a retomada da proposta institucional e situando o meu papel no Núcleo (NAPEG), dessa forma também me apresentava para quem ainda não me conhecia. Seguia com a apresentação da proposta de ação com o grupo e fazia um contrato de trabalho, deixando claros nossos objetivos. Posteriormente, propunha sempre que cada um procedesse à sua apresentação para os outros integrantes do grupo. A título de exemplo, trago situação descrita a seguir. O voluntário que iniciava anunciava: “sou Fulano, arquiteto, tenho escritório de arquitetura aqui na cidade e trabalho as disciplinas de....., no curso de Arquitetura”. Normalmente, os docentes citavam as disciplinas com que trabalhavam no curso de maior identificação com sua formação e,

quando existiam outras, eram citadas posteriormente, mais ao final da apresentação.

Com esse exemplo, analiso a fala dos professores ao se referirem a eles mesmos como profissionais. Na maioria das situações, não havia lugar, na apresentação, para a palavra professor, trabalhar com as disciplinas de... não significa ser responsável pelo aprender dos acadêmicos sobre o programa de aprendizagem daquela disciplina. Nesse sentido, na fala espontânea do professor, fica expressa sua identidade como especialista, profundo conhecedor do campo específico de sua formação profissional, que não é o conhecimento da docência. Além dessa observação que faço, ainda podia perceber que o dito sobre sua formação específica garantia aos docentes o *status* para fazerem parte daquele grupo, sequer se davam conta de que o motivo de suas aproximações era justamente o fato de serem professores.

Nesse sentido, ao considerar que a maioria dos professores universitários teve uma formação inicial e acadêmica conservadora, com características da escola tradicional, as quais acabam influenciando negativamente a sua prática docente, cresce, consideravelmente, a necessidade de se abrirem espaços qualitativos e significativos de formação pedagógica para esses docentes. Isso porque a alguma fonte o professor recorrerá a fim de buscar subsídios para dar sua aula. Em um processo natural, acredito que o professor acaba revisitando seus modelos internos de docentes, inscritos a partir do vivido na sua condição de aluno. Para reproduzir o vivido, o professor não necessita refletir sobre seu compromisso atual, basta evocar um processo simples e espontâneo, já que os modelos com que convivemos e que nos marcam ficam registrados em nossa história, mais do que isso, inscrevem-se profundamente.

Nessa situação fica mais uma vez observável a necessidade de o professor, especialista em sua área, dispor-se a aprender, estar aberto à

desconstrução e à construção de conhecimentos para aprender sobre o *aprender e o ensinar*.

Na esteira dessa concepção, o professor universitário é reconhecido como um profundo conhecedor em sua área de formação e com ampla experiência de atuação profissional, possivelmente tais fatores foram definitivos para sua contratação. Da mesma forma, é essencial analisar que desse profissional também é exigida uma formação complementar continuada em nível acadêmico em programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Não estariam, então, a partir desses espaços de formação, contempladas as aprendizagens necessárias para o exercício da docência?

Muito procurados e disputados na atualidade, os Programas de Mestrados, na sua maioria, têm como objetivos qualificar o profissional, aprofundar conhecimentos na especificidade a que se propõe e capacitar o profissional para a docência universitária. No entanto, não há um investimento significativo em termos de conhecimentos pedagógicos, pelo que tenho observado, a organização curricular dos referidos cursos prevêem uma disciplina de metodologia de ensino superior, algumas vezes, sequer compreendida entre as disciplinas de cunho obrigatório.

Esse entendimento advém de minha experiência no trabalho de formação pedagógica com professores e também da atividade de gestão que desenvolvo em coordenação de curso, em que, nos dois espaços, participo de seleção de professores para contratação. Assim, além de entrevistas, analisam-se os currículos.

Nessa mesma linha de análise, em relação aos Programas de Doutorados, infiro que estes têm como foco a formação do pesquisador da área, oportunizando um aprofundamento maior nos conhecimentos específicos,

promovendo, na maior parte das vezes, um distanciamento maior do profissional em relação aos conhecimentos de seus alunos e da própria realidade em que estes estão inseridos.

A experiência de atuação em Projetos de Pedagogia Universitária com os docentes dá sustentação às considerações que apresentei. Assim, é no meio acadêmico, já no papel de docentes, que aparecem as necessidades em relação aos desafios sobre o ensinar e o aprender. Com essa análise, concluo que o espaço para formação pedagógica do docente universitário é, especialmente, dentro da própria universidade, de forma contínua e com programas permanentes, tendo como suporte claros princípios institucionais de cunho epistemológico e pedagógico.

2.5 A epistemologia como base da prática pedagógica

O trabalho que vinha realizando com professores se mostrava muito desafiante porque ia se desenhando, com traços cada vez mais nítidos, a resistência que eles tinham em *mexerem(-se)*, *desacomodando(-se)* do lugar ocupado. Ao realizar essa releitura da vivência, vou desvelando também minha ingenuidade de então, ao acreditar que poderia ser possível trabalhar prospectando mudanças na prática do professor somente através das discussões sobre epistemologia, incluídas nos encontros dos grupos.

Dessa forma, foi na prática com a formação continuada dos docentes que percebi a complexidade que envolvia o processo de levá-los a refletir sobre suas concepções, suas crenças. É preciso fazer um *mergulho profundo* que não se

aproxima muito *daquele nado* superficial que vinha propondo nos grupos, apenas focando o debate em temas relacionados ao ensinar e aprender.

Embora também para mim fosse difícil olhar criticamente para a caminhada, já naquele momento busquei uma análise mais aprofundada sobre a relação íntima entre a ação docente e a epistemologia do professor.

A Pedagogia é o campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, assim como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo por objetivo prepará-los para as necessidades de sua tarefa social e ação profissional. Segundo Gauthier (1998), a Pedagogia refere-se ao conjunto das ações praticadas pelo professor no âmbito das suas funções de instrução e de educação de um grupo de alunos no contexto escolar. São comportamentos que apresentam uma organização e cabe ao professor criar essa ordem para que as aprendizagens possam se realizar.

Para Giroux (2000), a Pedagogia é uma forma de prática social que surge a partir de certas condições históricas, contextos sociais e relações culturais. Ainda para o autor, “a pedagogia crítica preocupa-se com a produção de conhecimentos” (GIROUX, 2000, p. 69). Dessa forma, abre espaço para discutir as fronteiras acadêmicas convencionais, pois não separa os assuntos culturais das relações sistemáticas do poder, assim é possível aos professores desafiarem as crenças, as idéias e os valores existentes nos sistemas conservadores.

Nas idéias de Giroux, fica expressa a vinculação do pedagógico, ou melhor, da ação educativa com as concepções epistemológicas. Nesse sentido, epistemologia refere-se ao que está subjacente à prática, ao que o professor acredita, sua crença, seu pensar sobre o aprender e, conseqüentemente, sobre o ensinar. Pensar não no sentido de trazer criticamente à discussão, ao diálogo, à

expressão, já que muitas vezes, acredita, mas não se dá conta dessa crença, dessa concepção.

Becker (1993) realizou pesquisa sobre a epistemologia do professor em que observou que a concepção epistemológica é praticamente inconsciente. O autor identifica três paradigmas epistemológicos, os quais sustentam os modelos pedagógicos que representam a relação ensinar-aprender.

A Pedagogia Diretiva é sustentada pelo modelo epistemológico empirista. O empirismo é a hipótese sobre a qual a gênese e o desenvolvimento do conhecimento acontecem através da experiência adquirida. O aluno é visto como *tabula rasa*, folha de papel em branco, que nada contém: é passivo e receptivo. É através da experiência, determinada pelo meio, que os estímulos vão depositando os conhecimentos na mente do sujeito. A prática educativa que denuncia essa concepção considera o aluno aquele que não sabe e o professor aquele que sabe e pode transmitir seus conhecimentos. Dessa forma, o aluno deve ouvir, ficar em silêncio, prestar atenção e fazer exercícios repetitivos até aderir, em sua mente, o que o professor passou. Para Becker (1993), o resultado dessa escola é a produção de sujeitos que renunciaram ao exercício de pensar e, conseqüentemente, ao direito de sua cidadania.

Em outro extremo, o apriorismo é a hipótese que acredita que o indivíduo, ao nascer, já traz consigo, na bagagem hereditária, as condições do conhecimento e da aprendizagem, que se manifestarão ou imediata ou progressivamente pelo processo geral de maturação. Esse pressuposto epistemológico encaminha para uma Pedagogia Não-diretiva, pois o professor renuncia àquilo que seria a característica principal da ação docente: a intervenção no processo de aprender do aluno. O professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo e que, no máximo, o professor poderia auxiliar despertando o conhecimento que já existe no próprio aluno.

Os professores de diferentes níveis de ensino – da educação infantil ao nível superior - que participaram da investigação realizada por Becker apresentaram uma epistemologia empirista ou apriorista subjacente ao seu trabalho docente. Tanto nas observações como nas entrevistas, foi possível observar a predominância de um ou do outro modelo epistemológico. O autor chama a atenção para o fato de que, em alguns momentos, até havia um ensaio por parte dos professores sobre uma resposta construtivista, ao serem questionados sobre suas práticas. No entanto, ao responderem sobre a concepção, sobre em que acreditavam, oscilavam entre empirismo e apriorismo.

O interacionismo surge como contraponto entre a epistemologia empirista e a apriorista. Para o filósofo alemão Kant (1724-1804), é reducionismo considerar o conhecimento apenas em função do sujeito ou do objeto. O conhecimento se dá na relação dialética entre sujeito e objeto. A partir dessa visão, podemos falar em construtivismo, inicialmente proposto por Piaget e, posteriormente, com contribuições de Vygotsky e Wallon. Essa teoria não considera o conhecimento só pelo prisma do sujeito nem só pelo prisma do objeto, mas pela interação recíproca de ambos. Dessa forma, o sujeito não existe sem o objeto (meio), nem o objeto sem o sujeito.

O construtivismo engloba numa só estrutura dois pólos – o sujeito histórico e o objeto cultural – em interação, ultrapassando dialeticamente e sem cessar as construções já acabadas para satisfazer as carências, as necessidades. Assim, o próprio sujeito constrói seu conhecimento em permanentes e sucessivas interações com o meio. No entanto, a maior parte dos educadores dos diferentes níveis de ensino ainda não se apropriou dessa teoria e, visitando a pesquisa de Becker, saliento a consideração de que a epistemologia é da ordem do inconsciente. Assim, para trabalhar a prática pedagógica do docente, é imprescindível levá-lo a, minimamente, dar-se conta de suas crenças subjacentes a essa ação educativa.

Voltando aos princípios institucionais descritos no Projeto Institucional Pedagógico já mencionados anteriormente, chamo a atenção para a identificação com a epistemologia sócio-interacionista, definindo claramente o conhecimento como advindo de uma construção do próprio sujeito-acadêmico, determinando, assim, o papel do professor como mediador desse processo.

O que observava, nos diálogos com os professores, era que havia uma discreta intenção de pensar sobre o que estava sendo proposto, que nitidamente entrava em choque com o que os docentes tinham por pressuposto. Meu questionamento vai na direção de compreender o motivo dessa pequena abertura que percebia: estariam os professores “motivados” apenas pelo fato de existir um projeto institucional com claras diretrizes que deveriam ser respeitadas? Ou existia um desejo próprio de conhecer essa falta pessoal-profissional, olhando de frente para o que pudesse aparecer?

De qualquer forma, como já relatei, existia algum movimento de pedido de ajuda, uma vez que havia participação dos professores e alguns se comprometiam de fato, pois, minimamente, mantinham suas presenças nos encontros dos grupos participando dos debates. Outro fator relevante que destaco se refere aos pedidos que eu recebia informalmente de alguns professores, “nos corredores”, sobre a continuidade dos encontros.

Os resultados que recebíamos e analisávamos no Núcleo Pedagógico advinham de diferentes fontes, dentre elas: relatos dos diretores dos institutos e dos coordenadores de cursos, por serem os primeiros procurados para as queixas dos alunos; a avaliação docente institucional realizada pelos alunos sobre cada disciplina cursada e, conseqüentemente, sobre cada professor; os altos índices de reprovação em algumas disciplinas; reclamações de acadêmicos que procuravam diretamente a equipe do Núcleo; professores com sérias resistências

para trabalhar com situações de inclusão, mesmo que acompanhados pelo Núcleo.

Procurando responder às questões que propus nas linhas precedentes, acredito que, de fato, não havia um desejo de mudança por parte da grande maioria dos professores. Tratava-se de uma aceitação da proposta institucional por uma necessidade de preservar seu lugar de docente na instituição. Assim, os professores acabavam discutindo superficialmente a prática pedagógica sem uma reflexão mais aprofundada sobre suas concepções epistemológicas.

Para Freire (1987), a construção do conhecimento se dá no interior da práxis definida como reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. É na relação dialógica, na troca, que nasce o verdadeiro ato do conhecimento. O conhecimento é construído de forma interativa no construtivismo freireano; para além da pesquisa e da tematização, busca a problematização que supõe uma ação transformadora.

No mesmo paradigma, conhecimento é produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo sujeito que só faz sentido na medida em que o produzimos e retemos como um modo de entender a realidade, “que nos facilite e nos melhore o modo de viver, e não, pura e simplesmente, como uma forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis para a nossa vivência e convivência no e com o mundo” (LUCKESI et al, 2000, p. 48).

Voltando a Freire (1994), o ponto de partida da pedagogia progressista é a experiência humana. Para que o conhecimento seja autêntico e crítico, é essencial que se construa a partir de situações concretas, carregadas de sentido para o sujeito. A relação entre reflexão e ação, teoria e prática está na base de sua proposta, constituindo princípios para entendermos que a prática educativa jamais

será neutra. Com Freire, vou dialogando e encontrando eco para minhas indagações.

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir. (FREIRE, 1991, p. 17-18).

O educador progressista, de acordo da pedagogia proposta por Freire, assume um papel determinante, jamais neutro ou omissivo. Um educador crítico direciona sua ação educativa sem, entretanto, transformá-la em manipulação e autoritarismo. Ensinar e aprender são inseparáveis e fazem parte de um processo maior, o de conhecer, em que o educando se assume como sujeito cognoscente, que é capaz de conhecer e que deseja conhecer na relação com outro sujeito que é o educador.

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos. (FREIRE, 1994, p. 47).

A prática educativa consiste em ensinar e aprender dentro de um mesmo processo em que não há educação sem ensino, sistemático ou não. Na concepção freireana, não existe ensinar sem aprender. “Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado”. (FREIRE, 1997, p. 26).

Educadores e educadoras tolerantes, críticos e transparentes têm maiores chances de assumir autenticamente sua prática docente, escapando das armadilhas do "currículo oculto". No entanto, só há ensino, em termos verdadeiros, se o educador conhece o conteúdo que ensina.

Ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. (FREIRE, 1994, p. 81).

Por conseqüência, um educador crítico é desafiador em sua prática docente, estimula a curiosidade do educando, reforçando sua capacidade crítica e sua insubmissão, fomentando, assim, a construção da consciência política.

O professor universitário, no paradigma proposto por Freire (1997), está afastado de uma prática bancária de educação em que se valoriza o controle dos conteúdos depositados e cobrados através da memorização e expressos em avaliação final. A análise que venho realizando, tendo por referência os docentes trabalhados nos grupos, revela um grande distanciamento dos princípios epistemológicos e pedagógicos propostos pelo Projeto Institucional Pedagógico, com os quais já denunciei minha identificação.

Ao longo dessa caminhada, tenho levantado muitos questionamentos que permanecem sem respostas e me provocam no sentido de sistematizar essas inquietações, transformando-as em objeto de pesquisa para um estudo aprofundado e, possivelmente, redimensionando a proposta e a técnica que vinha utilizando. Nesse momento, questiono também a forma como estava organizando o trabalho desenvolvido nos grupos com os professores. Tal constatação,

portanto, mais uma vez indica a imperiosa necessidade do meu contínuo processo de formação e a importância de estar constantemente aprendendo.

2.6 Tensões e questionamentos no caminho da investigação

Olho para esse cenário e me vejo no enfrentamento de tensões que me provocam à investigação. As perguntas que me desacomodam são: por que é difícil aos professores enfrentar as dúvidas? Por que é perpetuada a crença da completude de saberes do professor? Como auxiliar o professor na desconstrução de alguns saberes para a construção de novos, capacitando-o para ser um mediador ativo na formação de um profissional autônomo, criativo, livre, capaz de solucionar problemas do dia-a-dia com inovação?

O exercício desses questionamentos me leva a uma pergunta pontual que foca diretamente o problema. Assim, no intuito de clarificar as dúvidas que norteiam esse estudo, destaco uma questão relevante: é possível o professor trabalhar com o aprender do aluno sem conhecer seu próprio processo de aprender?

Vinculada a essa questão, está subjacente a suposição de que existe uma relação íntima entre o aprender do professor, ao longo de seu percurso de vida, com a ação de ensinar atual que desenvolve no papel de docente universitário.

Na vivência como coordenadora dos grupos, observei uma significativa dificuldade por parte dos professores no sentido de olharem-se e reconhecerem-se como aprendentes. Valendo-me da condição posta por Freire de que não é

possível ser professor sem que, permanentemente, me assuma como discente, entendo a importância de redimensionar as propostas de formação pedagógica voltadas para os docentes na universidade.

O reconhecimento sobre a condição de aprendente passa por um processo reflexivo que, acima de tudo, depende de uma (*auto*)permissão para olhar-se, *revisitando* suas significações sobre o aprender. O que é aprender para o professor? Onde ele busca elementos para responder a essa questão? A resposta pode advir de leituras realizadas em algum livro-texto sobre didática ou psicologia da aprendizagem em que tenha tido um superficial contato, ou ainda, de algum dos encontros de formação pedagógica oportunizado pela instituição universitária a que esteja vinculado.

No entanto, sua ação docente é porta-voz de outros escritos ou *inscritos*, é reveladora de uma concepção há muito tempo construída, que teve origem em um contexto mais significativo a que o próprio sujeito atribuiu uma significação de maior importância. Nesse sentido, entendo que falar da concepção de aprender é falar da própria pessoa, de sua história de vida, de suas conquistas mais peculiares, de suas relações próximas a pessoas que foram dando significado ao aprender ao longo de seu percurso.

Fernández (1991) destaca que não aprendemos de qualquer um, mas daquele a quem outorgamos o direito de nos ensinar. Com essa reflexão da autora, que tem como foco de discussões os processos evolutivos e patológicos de aprendizagem, é possível introduzir uma discussão sobre a intersubjetividade.

Em cada sujeito encontramos um modo peculiar, uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e para acomodar um novo saber. Essa característica inerente ao ser humano é definida pelo campo psicopedagógico

como modalidade de aprendizagem, e essa maneira própria para aprender é construída desde o nascimento, na interação do sujeito com o objeto e com outros sujeitos, seus pares. Por meio da modalidade de aprendizagem, o indivíduo se apropria do mundo da cultura e convive com a angústia do conhecer-desconhecer.

Dessa forma, cada um tem um molde, uma matriz, um esquema próprio de operar que utiliza ao longo do enfrentamento de diferentes situações de aprendizagem. Nessa constituição, entra em cena a dimensão lógica, objetiva, a qual organiza as estruturas do pensamento e, atribuindo significado às aprendizagens, participa a dimensão subjetiva. Assim, o sujeito é percebido integralmente em relação à dimensão epistêmica e à constituição psíquica.

Fernández (2001) afirma que há uma íntima relação entre o aprender e o ensinar, pois, a partir da modalidade de aprendizagem, em cada pessoa vai se construindo uma modalidade de ensino. Esse processo é dinâmico e se constitui desde o início da vida. Dessa forma, pontua a autora que, para transformar a modalidade de ensino, é preciso ressignificar a modalidade de aprendizagem.

Uma outra questão que considero significativa nessa rede eu teço da seguinte forma: oportunizar ao professor universitário a reflexão sobre o seu processo de aprender, ou seja, levá-lo a relacionar suas aprendizagens com suas concepções epistemológicas, provocando também a relação com os conhecimentos de sua formação profissional, contribuirá para a construção de uma práxis pedagógica que seja efetivamente mediadora entre sujeito que aprende e o objeto a ser apreendido?

Movida pela reflexão que faço neste texto de cunho autobiográfico, dialogo com a teoria e comigo mesma ao olhar para meu percurso, me colocando também como sujeito desse estudo. Entendo que, em todos os estudos, o autor é sujeito,

de alguma forma sua participação está inscrita, mesmo que se diga distante do objeto a ser estudado. Nesta tese, coloco-me para além da autoria da escrita, vejo-me investida da qualidade de docente universitária, que pode pensar sobre seu processo de aprender e utiliza as características de sua prática educativa como ponto de referência para a análise do tema em estudo.

Autorizo-me a trazer meu percurso como referência porque, ao longo de minha vida de professora, me mantive sempre atenta à qualidade da prática educativa que desenvolvia. A forma como organizo minhas aulas, orientações e supervisões partem sempre da pergunta básica: dessa maneira os alunos aprenderão? Ao desenvolver a proposta, volto à pergunta: todos os alunos aprenderam? A partir dessa questão, formulo a seguinte: o que é preciso fazer para redimensionar, caso seja necessário?

Essa proposta me acompanha há algum tempo, porém não em todo o percurso de docente. Precisei aprender essa forma de caminhar. Tenho colhido frutos gratificantes através do retorno que recebo dos próprios alunos tanto em relação aos resultados de seus processos de aprender, como em relação à qualidade dialógica e respeitosa do espaço educativo que proponho.¹² Outra importante fonte de informações diz respeito às avaliações formalizadas pela instituição, em que o aluno anonimamente pode expressar suas considerações sobre minha prática educativa.

Um marco em meu percurso de docente foi o convite para ser paraninfa de uma turma de Pedagogia em 2003. A emoção ao receber o convite foi

¹² No decorrer do segundo semestre de 2006, tive uma rica experiência docente com uma aluna do curso de Licenciatura em História. Essa acadêmica chamava a atenção pelo seu posicionamento crítico-reflexivo em relação aos diferentes temas estudados nas duas disciplinas de Psicologia da Educação I e II em que foi minha aluna. Embora se mostrasse relativamente distante do ponto de vista afetivo, era uma fiel participante das discussões, com nítida postura pesquisadora, fazendo questionamentos e solicitações complementares de leituras. Para minha agradável surpresa, recebi por *e-mail*, um dia após nosso último encontro, um poema que falava muito mais do que ela podia expressar verbalmente em nosso convívio. Apresento o poema juntamente com sua última consideração no anexo A.

indescritível, porque realmente senti como um reconhecimento por parte de pessoas com uma importância ímpar: alunas, colegas-professoras (todas já exerciam a docência) e, a partir de então, pedagogas.

Também entendi que o meu compromisso aumentava por compartilhar daquele importante momento com elas, ocupando um lugar de destaque sendo chamada a proferir as últimas palavras acadêmicas. Assim, dediquei uma atenção especial à construção de um texto curto (em respeito ao protocolo), porém que falasse, sobretudo, de nós, do eu-pessoal, da dialética de nossos processos, de nossos papéis como professora e alunas, mais do que isso dos papéis de ensinantes e aprendentes desempenhados por todas nós. Apresento o texto-discurso na íntegra em anexo (B), já que é revelador de muito do que sou e acredito. E, apesar de ter sido escrito há três anos, é ainda com muita sensibilidade e emoção que o (re)visito nesta escrita biográfica.

Para Ferrarotti (1988), o método (auto)biográfico valoriza características essenciais como historicidade e subjetividade. Essa perspectiva implica processos de reflexão e narrativa sobre o vivido a partir de um outro tempo e contexto, movimentos fundamentais para uma melhor compreensão da formação do próprio sujeito. É um olhar-se, dialogando com o que e como pode contar. É contar-se em um jogo em que estão presentes o *eu pessoal* e o *eu profissional*.

Assim, as abordagens (auto)biográficas constituem um marco referencial para renovar as formas de pensar a atividade docente, nos planos pessoal e profissional, na medida que permitem ao professor se (auto)interpretar, se (auto)conhecer.

Ao realizar uma avaliação sobre as propostas de formação pedagógica das quais participei, especialmente, na vivência como coordenadora e mediadora

dos grupos, percebo a fragilidade do projeto e as lacunas oriundas da ação desenvolvida. Hoje e aqui nesse fértil espaço de (auto)reflexionamento, me autorizo a reconhecer que se tratava de uma prática superficial, sem uma provocação subjetiva que pudesse de fato trazer o docente a um debate mais aprofundado, suscitado por suas próprias dúvidas.

A partir dessa avaliação, que também é uma auto-avaliação, vejo-me novamente num processo especular em que reconheço a necessidade de redimensionamento das propostas. Assim, me aproximo de outras técnicas que possibilitem analisar o problema que levanto sobre a relação entre o aprender e o ensinar do docente universitário.

Nesse sentido, é imprescindível adentrar em outras esferas de discussões e, conseqüentemente, considerar outras teorias e outros métodos, a fim de compreender também o professor como pessoa que é. Esse professor tem sua história de vida e aprende desde as primeiras interações com o meio e, mais especificamente, na relação com seus pares, seus primeiros modelos de identificação.

Nóvoa (1995) relaciona as práticas do professor à vida do professor, ao professor pessoa, assim, desenvolve pesquisas a fim de discutir a questão da crise de identidade dos professores. O autor conclui que a maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que é como pessoa; nesse sentido, reflete e infere que a educação do educador deveria se fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo da disciplina que ensina.

Ao aproximar essas considerações de Nóvoa das análises feitas sobre as experiências com os grupos, caminho na direção de experimentar novas propostas que ofereçam possibilidades aos docentes para se (auto)conhecerem,

especialmente no que diz respeito à interface pessoa-profissional e, como consequência, para que possam ressignificar suas práticas educativas.

As propostas (auto)biográficas oferecem possibilidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, uma vez que evidenciam a maneira como cada sujeito mobiliza seus valores, seus conhecimentos e suas energias para compor sua identidade num diálogo com seus contextos (MOITA, 1995).

A técnica de história de vida é uma pesquisa (auto)biográfica constituída por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Para Abrahão (2004, p. 203), “Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a (auto)compreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória”. Esse instrumento oferece ao pesquisador a oportunidade de trabalhar com emoções e intuições, expressas através da rememoração dos dados vividos, assim, não se trata de considerar como dados exatos, objetivos, mas de olhar para o que não pode ser concretamente visto, para as subjetividades.

Nessa perspectiva, opto pela prática dialógica entre a pessoa e o profissional, ou expresso de outra forma, entre o ser e o ensinar. Por conseguinte, entro em sintonia com novas abordagens e me utilizo, nesse momento investigativo, da técnica autobiográfica e da história de vida, a fim de analisar elementos significativos para a compreensão do que me proponho a estudar. Da mesma forma, vislumbro uma possibilidade de construção de uma nova proposta a ser realizada no âmbito institucional, em substituição, ou talvez, em complementação aos grupos de formação pedagógica desenvolvidos com professores.

Os escritos apresentados nesta etapa do texto revestem-se do propósito de revelar elementos de meu cotidiano, impregnados de um caráter auto-

investigativo. No desenrolar desse processo, fiz novas reflexões, muito do que registrei ainda não tinha percebido, pois, neste momento de construção da tese, realizei uma escuta e um olhar de um *outro lugar*. Ocupar esse *outro lugar* significou distanciar-me o suficiente para suportar reconhecer as próprias faltas, que foram criticamente analisadas. Não obstante, me mantive próxima o suficiente a fim de não permitir um afastamento do objeto em estudo, fazendo com que este perdesse o sentido para minha investigação.

Nada do que foi relatado está impune de minhas escolhas, não há como *se contar* com essa isenção. Da mesma forma, o que fica por dizer e por escrever pode ter significação, no entanto, a seleção que realizei nesse momento é o que mostro na intenção de descortinar aspectos relevantes de minha inspiração investigativa.

3 PROFESSOR PLÍNIO FASOLO: UMA VIDA SABOREADA NO PRAZER COM A DOCÊNCIA E NA OUSADIA DE FAZER O QUE GOSTA

*Eis-nos de novo face à **pessoa** e ao **profissional**, ao **ser** e ao **ensinar**. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o **eu** profissional do **eu** pessoal.¹³*

Antonio Nóvoa

Ao assumir a postura de pesquisadora, tenho a investigação como meta principal e volto meu olhar para o objeto a ser conhecido em maior profundidade. A opção pela utilização da história de vida como suporte metodológico impõe um desafio ainda maior, visto que essa técnica se caracteriza como uma pesquisa (auto)biográfica constituída por narrativas em que se desvelam os percursos de vida.

Como investigadora, é impossível não *se ouvir*, ao ouvir as narrativas dos diferentes sujeitos. Essa escuta oportuniza, portanto, um entrecruzamento de subjetividades que, pela própria natureza das aproximações, são reveladoras de identificações.

Clandinin & Connelly (1995) referem que o ser humano é um ser contador de histórias e defendem a utilização da narrativa como uma prática apropriada para investigações em muitos campos das Ciências Humanas e Sociais.

¹³ Grifos do autor.

A investigação narrativa se utiliza cada vez mais em estudos sobre a experiência humana. Tem uma larga história intelectual tanto dentro como fora da educação. A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que, nós, os seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma com que os seres humanos experimentam o mundo. (CONNELLY & CLANDININ, 1995, p. 11-12).

Para os mesmos autores, a educação é a construção e a re-construção de histórias pessoais e sociais; destacam que professores e alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias.

Na técnica da história de vida, é essencial que seja oportunizado ao indivíduo que expresse suas vivências a partir de sua percepção, de seu olhar. Assim, a entrevista não-dirigida é um rico instrumento de coleta de dados, em que é solicitado ao sujeito que se conte, que relate sua própria história. Dessa forma, é imprescindível que haja um ambiente de empatia, um vínculo inicial entre o entrevistador e o sujeito da história.

Ao rememorar seu ciclo vital, o professor tem oportunidade de refletir sobre os inúmeros fatores que influenciam seu modo de pensar, de sentir e de atuar, pois traz à tona o que é como pessoa, o seu contexto social, as situações de aprender. Assim, abre-se espaço para que retrate sua trajetória pessoal em interface com seu itinerário profissional.

Sob essa ótica, é possível afirmar que o processo de reconstrução da história de vida é essencialmente dialético, pois, ao enunciar os momentos de sua vida através do recurso da memória e da voz, o sujeito o faz partindo de um ponto de vista atual. Assim, na medida em que pode contribuir para a elucidação de determinados problemas investigados, o próprio sujeito transforma-se ao dialogar

com o seu eu vivido e, de certa forma, revivê-lo a partir de uma nova perspectiva oferece possibilidades de um redimensionamento.

A indicação do nome de Plínio Fasolo¹⁴ para ocupar este lugar de destacado educador, sujeito desta narrativa, surge de forma muito especial. Como pedagoga, interessada em pesquisar a formação pedagógica de docentes universitários, tenho dialogado com professores de diferentes áreas nos últimos anos e, curiosamente, não tinha vínculo anterior com este professor de Física. Nosso encontro já vinha acontecendo simbolicamente há algum tempo no decorrer do segundo semestre de 2005, pois, ao ministrar a disciplina de Psicologia da Educação II, oferecida pela Faculdade de Educação da PUCRS, voltada para os diferentes cursos de Licenciatura, tive oportunidade de encontrar uma especial interlocução com um aluno da Licenciatura em Física que, seguidas vezes, provocado por nossas coletivas divagações, referia o nome de seu Professor Plínio Fasolo.

Em meu olhar, a insistente referência que o acadêmico fazia tinha o propósito de mostrar, naquele fórum de discussões, as aproximações possíveis entre o ensino de Física e uma proposta de educação que acredite na construção, na descoberta, no papel mediador do professor. O ponto alto da evocação do nome de Fasolo deu-se por ocasião de um debate sobre os saberes necessários à prática educativa, presentes no livro *Pedagogia da Autonomia*, o último publicado por nosso grande mestre Paulo Freire.

Quando discutíamos concepções epistemológicas, práticas pedagógicas e, ainda, as características de cada campo de conhecimento e as dificuldades de alguns destes em realizar uma aproximação com uma abordagem educativa sócio-interacionista, o nome do Professor Fasolo era referendado como um

¹⁴ Com o consentimento do professor Plínio Fasolo, optei por utilizar seu nome próprio. Percebi incoerência em preservar o nome, referindo-me ao principal sujeito desta investigação através de nome fictício ou simplesmente pelas iniciais, já que revelaria certo distanciamento.

modelo do campo da Física. Um professor referido como exemplo de que é possível acreditar na construção do conhecimento e na autonomia de pensar dos estudantes nessa área.

A forma como chega a indicação de Fasolo é interessante na medida em que mostra repercussões de minha própria prática como docente. O fato de um acadêmico, a partir das discussões realizadas em aula, estabelecer nexos com outro sujeito-professor, em outro contexto, revela que havia uma rica interlocução entre nós. Assim, analiso a aula ministrada oportunizando a apropriação dos conceitos trabalhados sendo permeada pela prática do diálogo.

Depois de algum tempo de reflexões e de novos encaminhamentos de minha pesquisa, decidi procurar o professor Fasolo no intuito de conhecê-lo e, caso fosse de seu interesse, convidá-lo a participar da ousada proposta de *contar-se*. Seria necessário relatar e abrir sua vida profissional e pessoal para que eu pudesse mergulhar em sua trilha percorrida, a fim de compreender as tramas tecidas nos entrecruzamentos de seu *eu* criança, adolescente, filho, marido, pai, avô, com seu *eu* professor.

Já no primeiro contato com Fasolo, compreendi o porquê do fascínio dos alunos mais curiosos e dispostos a aprender realmente: trata-se de uma pessoa muito interessante, um apaixonado pela docência e também com outras paixões, como navegação, aviação e astronomia. Uma pessoa que se gosta, que se significa e se ressignifica pelo que é e pelo que faz.

O que faz de Fasolo uma pessoa tão interessante? Talvez o fato de viver intensamente suas paixões, ousar, arriscar, não se acomodar... O que faz de Fasolo um professor de destaque? Possivelmente o fato de acreditar que “o

conhecimento pode ser muito mais uma conquista do aprendiz do que uma vitória de quem ensina...”.

Fasolo aceitou meu convite, um pouco retraído no início, o que é compreensível, já que eu era completamente estranha, apesar de colega de profissão e muito próxima no que diz respeito às nossas concepções epistemológicas. Mais adiante, quando abro espaço para que Fasolo se *conte*, compreendo melhor o aceite e o envolvimento com a proposta, visto que uma de suas características mais marcantes é a curiosidade, o interesse pelo novo.

A construção de sentido de nossas vidas é, fundamentalmente, um processo interminável de ouvir e ler histórias, de mesclar histórias, de contrapor umas histórias a outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam, tanto que já estão constituídos nesse gigantesco ajuntamento de histórias que é a cultura. Na autointerpretação narrativa não há imediatez, nem acesso privilegiado, nem pura privacidade. Se trata de uma atividade construtiva, imaginativa, compositiva [...] A autointerpretação narrativa não é algo que se produz em um solilóquio, em um diálogo do eu comigo mesmo, senão em um diálogo entre narrativas, entre textos. (LARROSA, 2004, p.19).¹⁵

Assim, para compor a história de vida de Fasolo, foram realizadas entrevistas com o próprio sujeito e com mais duas pessoas consideradas importantes para a construção do entendimento de quem é o professor Plínio Fasolo. Inicialmente, com o aluno Cipriano Luiz Jerônimo Lacerda, que fez referência ao professor nas aulas de Psicologia da Educação, me provocando e oportunizando o vínculo do professor Fasolo comigo. Posteriormente, realizei entrevista com um ex-aluno do professor Fasolo, indicado por ele mesmo, Marcos Salami, pessoa com formação em Física – licenciatura, Mestre em Ciências Matemáticas, que vem acompanhando seu trabalho há alguns anos, hoje é profissional da PUCRS e atua no Museu de Ciências e Tecnologia.

¹⁵ Tradução de minha responsabilidade, pois o texto original é em Espanhol.

Além dessas pessoas envolvidas, a filha Katine Fasolo enriquece os dados com um depoimento muito sensível, representando o olhar da família sobre o profissional, pai e avô.

Somando-se a esses dados das entrevistas, cito como rica fonte de consulta para composição da história de vida o material organizado e publicado pelo professor Fasolo em sua página virtual¹⁶.

3.1 Infância, adolescência e a descoberta do gosto pelo risco do novo

Comecei a navegar quando ainda engatinhava pela casa de meus pais. As salas eram amplas com móveis espalhados. Uma poltrona aqui, uma mesa ali... Assim eu ia escolhendo o meu caminho em busca de um brinquedo. Depois foi quando atravessei campos e matos em busca de passarinhos para abatê-los com as pedras lançadas de minha funda. Naquele tempo falava mais alto a tradição italiana; bem mais que os discursos dos raros "ecologistas", pelo menos naquela região. Lamento a inconsciência de então, mas não consigo me envergonhar das atrocidades praticadas. Lembro de momentos de angústia por não encontrar por vezes o caminho da volta. Embora sem muito raciocínio, sinto ter me utilizado do Sol para conseguir achar a orientação de retorno.¹⁷

Plínio Fasolo

Impossível não comentar a epígrafe apresentada, reveladora da sensibilidade do autor, ao rememorar sua infância. Porém, atribuo maior valor ao que está subjacente às entrelinhas do texto, os primeiros passos empíricos de um futuro educador, evidenciando, já naquele momento, características de uma

¹⁶ <http://www.naveastro.com>

¹⁷ Excerto do texto *Pedagogia Navegadora*, de autoria de Plínio Fasolo, publicado em sua página virtual.

peessoa curiosa, investigadora, que se arrisca, apesar do medo do novo, do desconhecido.

Para Vygotsky (1991), ao brincar a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e, assim, ensaia seus futuros papéis e valores. O referido teórico retoma uma definição anterior de brinquedo questionando o seu entendimento como atividade que dá somente prazer à criança. Assim, passa a compreender o brinquedo como uma atividade capaz de satisfazer as necessidades da criança, atribuindo um caráter especial ao brincar, oportunizando entendermos a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade.

Algumas tensões originadas em conflitos entre a necessidade de satisfação imediata de um desejo, resquícios de estágios precedentes, e o retorno do meio social sob a forma de regras, estabelecendo que nem tudo é possível, levam a criança à solução desses problemas através do brinquedo, mergulhando em um mundo de ilusão e imaginação em que os desejos não-realizáveis podem ser realizados.

No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (VYGOTSKY, 1991, p. 112).

Recorro às teorias psicanalíticas para compreender as significações do brincar em relação à constituição da subjetividade. Afirma Winnicott (1975) que é talvez apenas no brincar que a criança e o adulto fruem sua liberdade de criação. Com interesse voltado para a compreensão da *busca do eu (self)*, o autor considera que no brincar o indivíduo pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral e, somente assim, poderá descobrir o eu (*self*).

Com essa análise inicial sobre a representação do brincar na vida de Plínio Fasolo, introduzo algumas considerações sobre quem é esse professor que dialoga simultaneamente, de forma lúdica e comprometida, com o ensinar.

Plínio Fasolo nasceu em 23 de novembro de 1941, no município de Bento Gonçalves, no interior do Rio Grande do Sul, em região predominantemente de colonização italiana. Era filho de mãe professora e pai empresário de indústria de artefatos de couro, de propriedade da família.

Em sua narrativa, com tom de orgulho nas palavras, Fasolo relata que sua mãe era de Porto Alegre e fez Curso Normal na década de 30. “Após ter concluído o curso, ela foi morar no interior, sozinha em hotel, para ser professora primária”. Ao lembrar da mãe, Fasolo aproveita e cita o pai de sua mãe, seu avô, destacando-o como uma pessoa diferente, que havia iniciado o curso de Medicina e, em determinada altura, desistiu para ser poeta e músico.

Refletindo sobre o que é hoje, Fasolo aponta sua mãe como a pessoa de maior influência em sua vida pessoal e profissional: “Nara, minha mãe, foi responsável por uma parcela muito grande do que eu sou..., pela postura dela, que várias vezes eu ouvi de outras pessoas que ela tinha nascido fora de seu tempo, porque ela sempre tinha uma certa ansiedade por desafiar tradições”. Complementa referindo que a mãe teve também participação política no município de Bento Gonçalves, sendo diretora de escola e, posteriormente, Delegada de Educação.

Assim como seu irmão, Fasolo foi criado de forma muito livre por sua mãe, que nunca se privou de alguma coisa por causa dos filhos, como também nunca deixou de assisti-los.

“Com o tempo, meu irmão e eu fomos percebendo que isto fazia parte de uma bondade dela e não de um egoísmo”. Fasolo explica carinhosamente e exemplifica que era fascinado por avião e que sua mãe o estimulou a fazer brevê, ao invés de servir no exército, complementa, com visível admiração, especialmente pelo fato de ela suportar o medo dos riscos a fim de não impedir que os filhos vivessem o que tivessem vontade de experimentar.

Nesse meio, em uma cidade do interior na qual predominavam famílias conservadoras, na sua maioria descendente de imigrantes italianos, Fasolo cresceu tendo oportunidade de viver intensamente sua infância e adolescência.

Com evidente identificação com os princípios de sua mãe, Fasolo tece crítica a outros pais, que privavam os filhos de qualquer aventura, educando com excesso de proteção, entendida por Fasolo como proteção a eles mesmos, pais, para não terem nenhum tipo de dissabor.

As intervenções educativas da mãe de Fasolo estavam distantes de uma doutrinação, de uma busca de transformação do ser infantil em adulto ideal. Em Winnicott (1886-1971), encontramos uma análise aprofundada sobre a relação inicial entre a mãe e seu bebê. Para esse psicanalista inglês, uma mãe “suficientemente boa” fornecerá ao filho a essência de um desenvolvimento emocional saudável.

Não há possibilidade alguma de um bebê progredir do princípio de prazer para o princípio de realidade ou no sentido, e para além dela, da identificação primária a menos que exista uma mãe suficientemente boa. A “mãe” suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração. (WINNICOTT, 1975, p. 25).

Nesse sentido, a mãe suficientemente boa é a que estabelece uma relação natural com a criança, encontrando o equilíbrio entre a *mãe-boa*, determinada a gratificar, e a *mãe-má*, que deve frustrar. Assim, a importância da influência materna fica evidente na constituição da subjetividade da criança, como também em relação a outros aspectos, como noções de realidade, compreensão de regras, tolerância a frustrações, entre muitas aprendizagens subjacentes.

Dizemos que o apoio do ego materno facilita a organização do ego do bebê. Com o tempo, o bebê torna-se capaz de afirmar sua própria identidade pessoal. Tudo parece muito simples quando vai bem, e a base de tudo isso encontra-se nos primórdios do relacionamento, quando a mãe e o bebê estão em harmonia. Não há nada de místico nisso. A mãe tem um tipo de identificação extremamente sofisticada com o bebê, na qual ela se sente muito identificada com ele, embora, naturalmente, permaneça adulta. O bebê, por outro lado, identifica-se com a mãe nos momentos calmos de contato, que é menos uma realização do bebê que um resultado do relacionamento que a mãe possibilita. Do ponto de vista do bebê, nada existe além dele próprio, e, portanto a mãe é, inicialmente, parte dele. (WINNICOTT, 1999, p. 9).

Dessa forma, esse processo inicial de identificação é o começo de tudo, o início do *ser*. O equilíbrio entre o gratificar e o frustrar desde o princípio, percebido a partir das primeiras interações com o meio, mais especificamente com a mãe (ou alguém que assuma esse papel) e, posteriormente, com o pai (da mesma forma, podendo ser substituído por alguém que cumpra essa função), vai contribuindo para a constituição de quem somos.

Assim, para compreender nossas concepções atuais, é importante analisar os processos vividos durante o percurso. Estabelecer relações entre o que vivemos na infância e ainda num tempo mais longínquo, pensando nas aprendizagens do bebê e nas significações que estas foram sendo estabelecidas por nós, permite olhar para o sujeito considerando as distintas, porém sincronizadas dimensões, como afetivo-subjetiva, cognitiva, social, cultural.

Moita (1995), ao discutir a interface entre a formação pessoal e a profissional, infere que a identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social, dessa forma, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros.

Dando ênfase aos ensinamentos da mãe em sua narrativa, Fasolo deixa claro que vai aprendendo que toda tomada de decisão corresponde a renunciar a outras coisas, "mas é preciso se dar conta disso", conforma-se.

Em sua escolarização, Fasolo teve contato com excelentes professores, principalmente no antigo ginásio ainda na cidade de Bento Gonçalves, onde freqüentou uma Escola Estadual. Nessa escola, já naquele momento de sua vida, percebia nitidamente a diferença entre os professores que gostavam de dar aulas e, conseqüentemente, tinham uma preocupação com as aprendizagens dos alunos, e os outros, que tinham suas dificuldades para ensinar, "às vezes até porque sabiam demais o conteúdo", acrescenta, tentando explicar o vivido.

É interessante observar como essas lembranças estão presentes na memória de Fasolo e a facilidade com que ele recorda de alguns detalhes sobre a convivência com professores. Posso afirmar que a admiração por professores que realmente se dispunham a dialogar com os alunos acompanha a trajetória do jovem aluno e, posteriormente, do professor Plínio Fasolo.

Ele lembra os amigos, alguns colegas do período em que vivia sua adolescência em Bento Gonçalves, e aponta como uma atividade prazerosa para eles os encontros com os professores depois das aulas, quando conversavam sobre diferentes assuntos. Fasolo concede um destaque especial ao seu professor

de Física por vários anos de Ginásio e Científico, chamado R. L. C.¹⁸, pela sua competência como docente.

A admiração pela mãe, sua principal educadora, soma-se ao profundo respeito que ele tinha por seus mestres da escola formal e tudo isso vai deixando significativas marcas na caminhada de Fasolo, fomentando, assim, o desejo de ser professor.

Para Dominicé (1988), o que nos tornamos na vida é atravessado pela presença marcante de todos de que nos recordamos em um processo de narrar o vivido. A formação de Fasolo é permeada pelas relações e interações com todos os que são citados durante o relato. A família ocupa o principal lugar nessas mediações e, em especial, os pais são sujeitos muito presentes, de memórias muito vivas e, com cada um, é estabelecida uma relação particular.

A adolescência passava e tradicionalmente a parte final desta etapa é marcada por algumas mudanças que envolvem a tomada de decisões.

Concomitantemente com essas vivências, na adolescência, Fasolo foi percebendo que sua criação sofria a influência da ambição que seu pai tinha de ver os filhos darem continuidade à empresa da família. Como a firma era produtora de artefatos de couro, havia uma pretensão de que os filhos Plínio e Aiglou seguissem na empresa e fizessem alguma formação superior capaz de atender às necessidades dos negócios, como, por exemplo, Administração de Empresas, Engenharia Química, ou Bacharelado em Química. O irmão Aiglou segue o mandato da família.

¹⁸ Neste caso, por não ter autorização do próprio citado, opto pela não-identificação.

No momento de escolhas, Fasolo enfrenta o pai e rompe parcialmente o mandato familiar, ao declarar que deseja estudar Física e ser professor. A fim de contentar o pai, cursa simultaneamente Administração de Empresas na UFRGS, curso de destino traçado para quase todos os seus primos e também para seu irmão. Ao relatar a cobrança existente por parte da família paterna em relação ao futuro profissional da empresa e da expectativa de que os filhos seguissem o legado dos pais (pai e tios de Fasolo), o professor aponta que sua mãe sempre lhe apoiou e disse que deveria fazer o que quisesse.

Tendo por referência o método de investigação de biografias educativas, Dominicé (1988) refere que o tempo da escolaridade, em especial os aspectos relacionados aos professores ou aos colegas, aparecem descritos nas histórias de vida, porém não podem ser comparados, em intensidade de relevância, às relações familiares. Em geral, as vivências escolares só intervêm pontualmente quando algum aspecto marcante acontece redimensionando o decurso da escolaridade, trazendo sérias conseqüências. Assim, passam a ser um indicador de influência e possuem um potencial formador.

Foi através da orientação da mãe que Fasolo encontrou a melhor forma de expor a seu pai sua decisão definitiva de estudar para ser professor.

3.2 O prematuro reconhecimento ao professor e a convicção sobre a escolha

Eu imitei professores que não deveria ter imitado, mas só fui me dar conta disso depois, mas também imitei outros que me marcaram e que foram bons...

Plínio Fasolo

Em 1960, Fasolo iniciou sua formação superior cursando Licenciatura em Matemática na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e, simultaneamente, iniciou o curso de Administração de Empresas, fazendo poucas disciplinas desta segunda opção, já que atendia muito mais ao desejo de seu pai.

Muito jovem ainda, com apenas 21 anos, enfrentou seu primeiro desafio na docência, quando foi convidado por uma colega de Faculdade para assumir uma turma de Curso Científico no Colégio São José, em São Leopoldo.

Essa instituição é uma escola confessional de freiras franciscanas existente até hoje, porém, naquela época, era voltada somente para o público feminino em regime de internato. Para ocupar esse lugar, atendendo muito mais a uma demanda da instituição, que tinha ficado sem professor, Fasolo teve que se submeter a uma entrevista com a diretora, a Irmã que respondia pela escola. Nessa entrevista, a diretora deixou claro que seria um desafio ter um professor homem solteiro em uma escola que respeitava rigidamente as tradições, no entanto, reconheceu a necessidade de preencher a vacância para o ensino de Física.

Fasolo aceitou o desafio e se tornou, assim, o primeiro professor solteiro que as freiras tinham admitido, já que o professor titular de Física havia se afastado.

Ao rememorar esse importante episódio em sua trajetória, Fasolo não esconde a ansiedade que isso gerou naquele momento, pois estava no segundo ano da Faculdade e logo entendeu que, para ser professor, teria que estudar muito. A colega que fizera a indicação de seu nome também era Irmã do Colégio São José e lhe incentivou dizendo que ele tinha condições para assumir aquele

lugar, pois como ela já era professora de Matemática, percebia, na convivência com ele, um jeito especial para a docência.

As primeiras aulas dadas pelo jovem professor Fasolo foram extremamente tradicionais. “Era quadro negro e muito blá, blá, blá...”. Além da mera repetição de modelos internalizados de professores que teve, Fasolo também tinha uma responsabilidade em relação ao cumprimento do contrato simbólico que fizera com a diretora, devendo se manter fechado e afastado de qualquer vínculo que descaracterizasse a distância necessária entre professor e aluno, no caso, as alunas, em um ambiente tão rigidamente organizado.

Entretanto, apesar de ter sido uma rica experiência formal como professor, não trouxe significativas gratificações para alguém que, desde criança, já escolhia com o que brincaria e ousava se arriscar diante do novo, do desconhecido.

Para compensar, Fasolo sabiamente encontrou uma maneira muito prazerosa. Quando saía das aulas no Colégio São José, em São Leopoldo, dirigia-se ao Aeroclube da cidade e fazia algumas horas de vôo, uma de suas paixões. De certa forma, o aprisionamento em relação aos rígidos métodos e às rigorosas tradições de um educandário de freiras, no berço de uma cidade de famílias descendentes de alemães, era equilibrado com a sensação de liberdade que voar podia lhe oportunizar.

Fasolo ficou somente alguns meses nesse colégio e, depois, foi dar aulas em uma Escola Estadual, como professor contratado no município de Caxias do Sul. Lá teve oportunidade de reencontrar seu ex-professor de Física, R. L. C.¹⁹, um mestre que permaneceu em seu imaginário como referência acerca de um bom professor.

¹⁹ Já citado neste capítulo.

Nesse período, Fasolo deslocava-se de Porto Alegre a Caxias do Sul durante a semana para dar conta da jornada que envolvia cursar a Faculdade e trabalhar como professor.

Após algum tempo trabalhando nessa escola estadual em Caxias do Sul, Fasolo passou por um novo desafio, com tão pouca idade. Foi indicado pelo professor R. L. C. para assumir a disciplina de Física do curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UCS – Universidade de Caxias do Sul, justamente em substituição a seu antigo mestre. “Achei ser uma responsabilidade muito grande, porém R. me convenceu dizendo que não poderia deixar nas mãos de outro”.

Em 1964, antes mesmo de concluir a Licenciatura em Matemática, Fasolo recebeu um convite para fazer Pós-Graduação na Universidade de Brasília - UnB e trabalhar como professor nesta mesma instituição. Esse convite foi proveniente de um curso, feito em período de férias, referente a um projeto sobre ensino de Física.

Assim, aos 22 anos, Fasolo foi para Brasília trabalhar como professor e fazer Pós-Graduação. Reconhece que essa vivência foi de grande importância para sua formação, pois teve contato com pessoas de destaque na área da Física, tendo participado de bancas e sido aluno dos melhores físicos brasileiros. Tal experiência é destacada enfaticamente por ele, pela oportunidade de ter uma convivência fantástica com profissionais renomados que, nas palavras de Fasolo, assume até um valor maior do que a realização de um mestrado, por exemplo, que veio a fazer dez anos mais tarde na PUCRS.

Naquele momento, Fasolo decidiu-se definitivamente pela Física, pela docência, e abandonou o curso de Administração de Empresas, enfrentando com muita convicção o desagrado feito ao pai.

Em Brasília, Fasolo permaneceu por quase dois anos, de agosto de 1964 a dezembro de 1965, residindo em um apartamento dentro da UnB – Universidade de Brasília. Em seu relato, afirma que a saída de lá foi um pouco traumática, visto que a Universidade fora invadida por militares e bloqueada.

“A qualquer hora tínhamos que ir ao DOPS²⁰ para prestar depoimento contra colegas. Não nos prendiam, mas nos deixavam 24 horas sentados num banco na delegacia”. Fasolo relata que foi chamado duas vezes para prestar depoimento sobre um vizinho de apartamento, sobre quem havia desconfiança, por parte do DOPS, de que esse vizinho fazia reuniões com comunistas.

No depoimento, a polícia, na voz do delegado, deixou claro que sabia tudo sobre a vida de Fasolo e declarou que não compreendia como ele tinha aberto mão de tudo o que sua família tinha no interior do Rio Grande do Sul para ir morar em Brasília e ser professor na Universidade. Para a polícia, isso representava um envolvimento em algum movimento político.

“Eu simplesmente não gosto do cheiro de couro que tem lá, eu quero ser professor de Física como um professor que eu tive”. A polícia não admitia que alguém pudesse desistir de uma empresa para ser professor e, em tom ameaçador, dizia que ali tudo tinha terminado, que a Universidade fecharia temporariamente, e questionou sobre o que ele faria então. Fasolo respondeu que voltaria para o Rio Grande do Sul e, evidentemente, seria professor.

Para Fasolo, havia muita fantasia em relação a idéias comunistas num ambiente cultural de universidade e, para ele, a pior maldade desse período da ditadura era a tentativa de magoar e destruir os sonhos das pessoas. Com certo rancor na voz, lamenta que, quando voltou para o Rio Grande do Sul, realmente pensou que as portas iriam se fechar para ele.

²⁰ Departamento de Ordem Política e Social - órgão criado ainda na ditadura varguista, mas que obteve má fama nos anos 60 e 70, quando, em suas delegacias, eram interrogados os chamados "presos políticos" ou outras pessoas que fossem consideradas possíveis informantes sobre alguma resistência ao regime militar.

Ao contrário disso, no retorno ao seu Estado, prestou um concurso público para ser professor estadual, sendo aprovado e, apesar de muito jovem, foi convidado para trabalhar como professor na UFRGS e na PUCRS, pela qualificação de seu currículo valorizado pela experiência dos tempos em que esteve em Brasília.

3.3 A constituição da *nova família*

Fasolo voltou de Brasília em dezembro de 1965 e, antes do início do ano letivo de 1966, já estava empregado no magistério estadual e na PUCRS.

Em 21 de maio do mesmo ano, casou-se com Leila Maria Basso Fasolo. De sua união nasceram dois filhos: Ricardo Fasolo, nascido em 1969, e Katine Fasolo, em 1971.

A preocupação com uma formação de qualidade para os filhos levou Fasolo a escolher uma das melhores escolas de Porto Alegre para que fizessem o Ensino Fundamental e o Médio. Em decorrência disso, ambos freqüentaram a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS no curso superior. O filho mais velho, Ricardo, optou por cursar Engenharia Elétrica, e a filha Katine cursou Administração de Empresas.

É com tom de satisfação na voz que Fasolo relata que, certo dia, a filha lhe contou que ela seria sua colega, pois também estava atuando como professora universitária na PUCRS.

Fasolo é um orgulhoso avô de três netos: da menina Lara, nascida em 2002, e do menino Ramiro, que nasceu em 2005, ambos são filhos de Katine. O neto Thiago nasceu em 2003 e é filho de Ricardo.

Os três descendentes representantes da terceira geração da família que se iniciou com Plínio e Leila já gozam do privilégio de terem um espaço próprio reservado na página virtual do avô e, é claro, cuidadosamente organizado por ele mesmo.

Os *links* que abrem as portas para que se possam conhecer os netos oportunizam que se conheça muito também sobre o pai e o avô Plínio Fasolo. Através das fotos e legendas, percebe-se o carinho e a alegria que tomam conta de Fasolo e, sem dúvida, a importância, reservada em sua vida, à família.

Também nesse espaço aparecem outros aspectos a destacar, tais como, inevitavelmente, a adoração pela navegação. A paixão de Fasolo é semeada na família e todos têm envolvimento com esse *hobby*, entre os filhos e também já entre os netos.

Outra preferência que aparece se refere ao time de futebol do coração do professor gaúcho, sugerido sutilmente na página do neto Thiago, no título "*hobbies e interesses*", em que Fasolo simula uma fala do neto: "Ainda não sei quais serão meus interesses, mas se genética influi, acho que serei mais um colorado, terei um veleiro e irei preferir as festas com a família".

A filha Katine destaca que Fasolo é um pai e igualmente um avô amoroso, divertido, otimista, preocupado com a felicidade e com a saúde de todos da família.

Em relação ao professor, a filha Katine declara sua admiração referindo que Fasolo é um excelente profissional, comprometido com a qualidade da educação e preocupado com a formação crítica dos alunos. É também inovador, procurando incorporar novas tecnologias e metodologias nas práticas de docência.

Sendo provocada a falar sobre suas aprendizagens com o pai, Katine expressa que “são tantas que é até difícil distinguir o que é mais significativo. Acho que foram algumas fundamentais como respeito às pessoas e respeito aos compromissos, a importância de procurar me atualizar, de levar a sério as minhas conquistas, de não me acomodar, mas acho que a principal é a de me lembrar de não esquecer de mim...”.

Nesse comentário da filha de Fasolo, aparece a transposição dos ensinamentos de sua avó, mãe de Fasolo. De forma indireta, há a presença dos valores citados pelo filho, quando se referia ao que sua mãe lhe ensinava.

A última consideração que Katine traz sobre o que de mais importante aprendeu com o pai revela novamente a presença marcante da mãe de Fasolo que, com estilo próprio, reeditava com sua filha o apreendido com sua mãe. Anteriormente citada no relato de Fasolo, sua mãe mostrava aos filhos, através de suas atitudes, que não se privaria de fazer o que gostava por causa deles, sem deixar de ser responsável. Também sempre incentivou os filhos a fazerem o que tivessem vontade e curiosidade, mesmo que isso implicasse pequenos riscos. Indo além, ou melhor, retrocedendo cronologicamente, há ainda uma identificação com o avô de Fasolo, já que este havia desafiado também tradições ao desistir da profissão de médico para ser poeta e músico.

Na família de Fasolo, há uma autorização implícita, tácita, para que os integrantes ousem, rompam preceitos, se coloquem no centro de suas vidas e busquem gratificações pessoais. É um valor aceito e que perpassa as gerações.

Winnicott (2005) caracteriza bons pais comuns como aqueles que são provedores de cuidados à criança e mantêm um contexto em que cada uma encontre gradualmente a si mesma e ao mundo. Para esse psicanalista, os pais não esperam gratidão por parte dos filhos pelo que proporcionam, sentem-se gratificados ao verem seus filhos crescerem, tornarem-se eles próprios pais e construtores de novas famílias.

Nesse sentido, em seus preceitos teóricos, a família constitui o primeiro agrupamento e a estrutura desse grupo se relaciona com a estrutura da personalidade de cada indivíduo.

É visível o tom de orgulho e satisfação presente no relato de Fasolo ao se referir à família. Principia sua narrativa apresentando-se como filho de..., mostra, nesse credenciamento inicial que faz *ao se contar*, a importância atribuída à pertença, à filiação. Conta episódios de sua infância e envolve a família permanentemente.

Posteriormente, respeitando a cronologia dos fatos, Fasolo traz considerações sobre sua família de hoje, expressando afetividade e responsabilidade. Seguindo o desenrolar de sua história, orgulhosamente organiza páginas em seu *site* mostrando os netos. Por meio dos netos, a esposa e os filhos indiretamente são apresentados.

Fasolo demonstra naturalmente que não pode separar o profissional de quem é como pessoa. No mesmo *site* em que encontramos textos profissionais

sobre a área da Física, podemos conhecer também um pouco do pai, esposo e avô. Refletida nessas menções, é possível visualizar sua história, logo, lá também está o filho, o neto, o professor, o profissional.

3.4 O compromisso profissional de ser professor

Fasolo foi professor na Escola Estadual Júlio de Castilhos de Porto Alegre onde, em pouco tempo, tinha uma carga horária de sala de aula muito grande, o que fez com que ele tivesse o desejo de se afastar dessa atividade pela dificuldade em conciliar com os outros compromissos. No momento em que tomou a decisão de afastar-se, foi convidado pelo diretor do Centro de Ciências do Rio Grande do Sul – CECIRS para trabalhar num serviço de aperfeiçoamento de professores de Ciências, vinculado ao governo do Estado e à UFRGS, desenvolvendo atividades que não envolviam uma excessiva carga horária de sala de aula e tudo o que esta pudesse exigir.

Fasolo destaca essa atividade no CECIRS como importante em sua trajetória profissional, com a qual esteve envolvido durante 20 anos, de 1970 a 1990. No decorrer desse período, realizou diferentes atividades como docente, trabalhando com a formação de professores de Ciências do Rio Grande do Sul, participou também de pesquisas de interesse na área e, de 1975 a 1984, ocupou o cargo de diretor do Centro de Ciências do Rio Grande do Sul – CECIRS.

Com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Fasolo possui vínculo docente desde março de 1966, tendo ministrado, entre tantas disciplinas, as de Astronomia e Metodologia do Ensino de Física. Também na PUC, ocupou o cargo de vice-diretor da Faculdade de Física durante nove anos e, posteriormente, coordenador do Curso de Licenciatura em Física.

No diálogo com Fasolo, fica muito transparente seu interesse voltado para a docência, é visível sua preocupação com o aprender de seus alunos e, conseqüentemente, num olhar dialético, com sua proposta de ensino. A pesquisa como um princípio educativo acompanha esse educador em seus questionamentos cotidianos. O respeito pelos saberes dos estudantes e o vínculo que estabelece com eles, sem prescindir da seriedade e do compromisso com o conteúdo, fazem de Fasolo um professor de destaque na área em que atua.

A sociedade atual traz como credenciais aspectos como: a competição, a veloz transformação da informação, a supervalorização da imagem, a diferença social, as grandes distâncias e as sutis aproximações, tornando-se também a sociedade do conhecimento. Nesse contexto, há uma necessidade de reflexão, especialmente, no que diz respeito à valorização do humano, do bem que o conhecimento pode oportunizar a todos, tendo como pano de fundo essas cruéis normas já ditadas.

Alarcão (2003) considera que a ênfase do processo pedagógico atualmente é conferida ao aluno. Nesse sentido, questiona sobre o papel do professor e propõe que sua ação deva se pautar pelos seguintes princípios: “Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver”. (ALARCÃO, 2003, p. 30).

A universidade tem sua parcela nesse meio, no entanto, através dos sujeitos que com ela estão envolvidos, a academia pode fazer suas escolhas. Nesse sentido, é possível inferir que provocar reflexões e oportunizar a construção de novos conhecimentos de forma autônoma e ética poderá possibilitar uma crítica inserção do novo profissional no mercado de trabalho.

O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. Mas cuidado! O espírito

crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de idéias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se auto-criticar. (ALARCÃO, 2003, p. 32).

Dessa forma, os estudantes poderão fazer suas escolhas, frente à pluralidade de opções. O reconhecimento desses futuros profissionais à contribuição que o professor faz à sua formação é expressa de diferentes formas ao longo do percurso. Entretanto, uma das mais expressivas formas de reconhecimento de um grupo de acadêmicos para com seu mestre é, sem dúvida, o convite a parainfá-los na solenidade de colação de grau.

Muitos são os que atuam como docentes no ensino superior, no entanto, poucos são os que podem desfrutar do privilégio e da lisonja de ocupar o lugar de Parainfo de turma.

Além de inúmeras vezes ter sido professor homenageado, Fasolo foi convidado para ser parainfo por cinco turmas de acadêmicos do curso de Licenciatura em Física. Dada a riqueza do texto, apresento, na íntegra, o segundo discurso de parainfo oferecido pelo professor a seus discípulos no momento da formatura ²¹.

Meus alunos,

Recebo hoje a maior das honrarias que um professor pode receber e por isso a maior das emoções que um coração pode suportar. É uma ocasião de felicidade ímpar que parece ter tido origem no dia longínquo em que decidi ser professor. Ah! ... como seria enfadonho viver em um universo tão determinista!... Vocês bem me conhecendo sabem que eu não penso assim. Na verdade, se aqui estou, sentindo este sabor maravilhoso do inusitado, a ansiedade do desconhecido e o sobressalto da surpresa, é porque fui

²¹ Os discursos proferidos por Fasolo encontram-se publicados em sua página virtual. Opto por apresentar alguns textos e discursos completos do professor Fasolo no corpo da tese, visto que possuem detalhes, palavras, estilos de escrita que mostram muito da pessoa-profissional que ele é. Assim, apresentar em anexo poderia minimizar o valor desses documentos nesta análise biográfica.

escolhido pelo acaso. Como um elétron que por ocupar um certo lugar num instante casual, salta para uma órbita inferior, liberando o fóton que irá iluminar uma treva distante.

É a segunda vez que me encontro nesta situação e, no entanto, estou percebendo o quanto mudei. Após este momento certamente jamais seremos os mesmos.

Embora cumpridor de planos e programas oficiais, pois nunca neguei valores positivos a esses componentes do sistema, adotei métodos pouco convencionais e estratégias navegadoras. Navegação é a arte de se deslocar fora de estradas, sem caminhos previamente traçados.

Utilizei a crítica como instrumento de aperfeiçoamento e a liberdade como impulsora do processo criativo. Apostei em mim e especialmente em vocês. Ganhei. ...Ganhamos.

Seria esta a ocasião de falar sobre os feitos dos grandes físicos e dos exemplos deixados por suas vidas dedicadas aos legados que lotam os compêndios de nossas bibliotecas. Porém, como poderíamos trair aquilo que aprendemos com "Pirsig" sobre os fantasmas de nossa época?

Também seria o momento de reafirmarmos as qualidades da verdadeira experiência, do exercício do método e da necessidade da crítica. Mas como esquecer "Rubem Alves" sobre os hábitos alimentares da Ciência? _ "Não devemos enviar um cordeiro para entrevistar lobos".

E quem não lembra do "Frota Pessoa" quando em sua crítica ao sistema afirma que na vida o aprender é produto da ação, isto é, faz-se para aprender. No entanto a escola subverte esse processo a ponto de incutir o "aprende-se para não fazer".

Por isso prefiro utilizar este momento para mais uma vez denunciar, não o sistema, mas a vida e a natureza animal do homem, que cria o sistema e que, entre tantas injustiças e irracionalidades, insiste em desprezar cada vez mais a missão do professor, classificando-o de portador de mente pouco sadia ou de personalidade extravagante, apenas por ter escolhido esta profissão.

Também prefiro reafirmar o quanto a reformulação de conceitos, a construção de novos valores e a extrema dignidade com que sempre tratamos os assuntos que fazem parte do nosso cotidiano contribuiu para deixar para trás um caminho tão lindo como o da esteira de um veleiro, navegando por águas tranquilas. Participamos juntos de projetos e experiências muito interessantes e por isso fomos nos conhecendo além dos limites de uma simples sala de aula. Fizemos "feira de ciências", "acampamento astronômico" e tomamos cerveja no Maza. A tranquilidade de uma época politicamente correta, sem grandes movimentos populares, greves ou convulsões sociais, um estado democrático estabilizado, não permitiu conhecermo-nos durante um processo de tensão ou crise. Tivemos sorte.

Como participante da vida universitária de outras épocas, mais agitadas, quero testemunhar que, embora também muito reveladora, a situação de crise política não faz

falta para plasmar caráter ou proporcionar revelações mais profundas sobre a identidade das pessoas. Conhecemo-nos o suficiente para aproveitarmos o aprender uns com os outros. E aprendemos juntos que continuaremos nos formando para o resto de nossas vidas. Nesses últimos anos vocês foram os meus melhores professores e por isso sou muito grato e digo-lhes: "muito obrigado".

As palavras de Fasolo, nesse texto dedicado aos alunos que o homenagearam, são reveladoras de suas crenças e de suas concepções como professor. São muitas as características que posso apontar, porém faço o destaque de algumas: a amizade e o vínculo afetivo permeiam o texto do início até o seu final, a emoção expressa pelo dito percorre também as entrelinhas. A crítica em relação a um ensino de abordagem tradicional que procura moldar pessoas está presente em diversos momentos do discurso como, por exemplo, ao se referir à vida em um enfadonho universo determinista, ou ainda, ao reafirmar a reformulação de conceitos e a construção de novos valores em espaços que transcendem as paredes da sala de aula. Fasolo reverencia a trajetória que juntos percorreram e, com estilo poético, metaforiza, citando uma de suas grandes paixões: a navegação.

De forma mais explícita e crítica, é no terceiro discurso de paraninfo que Fasolo manifesta aos formandos daquela turma sua indignação em relação ao paradigma dominante no meio acadêmico.

A minha prática tem sido voltada para a investigação de possíveis formas de rompimento com os alicerces dessa racionalidade indesejável. Os resultados já começam a aparecer e não apenas em depoimentos eventuais ou relatórios formais de avaliação, mas especialmente na inquietação demonstrada por alguns, na indignação manifestada por outros e na indisfarçável alegria mostrada pela maioria por adquirirem a ousadia de questionar definições de conceitos presentes em obras escritas por professores consagrados. Por isso, colegas professores, convido-vos para iniciarmos a tentativa de ruptura de velhos paradigmas ligados à excessiva burocratização administrativa dos cursos, à departamentalização universitária e a absurda separação entre a teoria e a prática. Vamos encontrar tempo para discutir as causas das nossas incapacidades, tempo

para refletir criticamente sobre os paradigmas vigentes e principalmente sobre o nosso papel perante os indivíduos e a sociedade.

Fasolo enfrenta um dos maiores desafios para um professor, sobretudo para um docente universitário de uma área que não se caracteriza como humana, mas como exata. Suporta sua incompletude e reconhece-se permanentemente *aprendente*, denunciando isso publicamente. Trata-se de um dos mais significativos ensinamentos que um professor pode oferecer aos seus acadêmicos, futuros docentes, como também a seus colegas, já no exercício da docência, pois, assim, outorga a seus pares o direito ao erro, ao não-saber, ao saber provisório e relativo, principalmente, à construção de novos conhecimentos, à autoria de pensar.

“Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1997, p. 55). Trago esse excerto a fim de estabelecer um diálogo entre a análise que faço e o referencial freireano, justificando-o através da sintonia presente; Fasolo é ilustrador do “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente, enfim, do professor crítico consciente de seu inacabamento. Destaco o final de um dos discursos de paraninfo de Fasolo em que conclui se colocando na condição de *aprendente* de seus alunos, e mais do que isso, estando grato por essa condição.

Em outro discurso de paraninfo, Fasolo apresenta interessantes considerações sobre sua vivência de aluno do passado e analisa criticamente a prática de professores daquele tempo longínquo. No entanto, percebo que a intenção de Fasolo é denunciar, comunicando o vivido, na esperança de marcar esse último encontro com seus alunos, destacando aspectos negativos da prática educativa, numa espécie de aula derradeira sobre “ser professor”. Destaco fragmentos do texto na citação que segue.

Já me senti perdido de muitas maneiras: em terra, no mar e no ar. Também já me senti perdido numa sala de aula. Especialmente durante o meu curso superior. ... Muitas vezes

não tinha nem idéia sobre o que o professor estava falando. E nem por isso ele parava de falar. Falava como se todos ali estivessem entendendo. Ele fazia perguntas e, diante do silêncio que se seguia, ele mesmo dava as respostas. Parecia não se importar com a perplexidade dos alunos. Ao contrário, representava ser sua maior preocupação causar perplexidade. E ele conseguia. Então, para manter este estado de estupefação, rapidamente mudava de assunto dizendo: vamos ao próximo tópico do programa, caso contrário não teremos tempo para vencê-lo. Eu me perguntava: "por que ele deve vencer o programa? Será um inimigo que deve ser derrotado?".

Claro que todos vocês sabem o que o professor pretendia dizer com vencer o programa... Logicamente não significava impor uma derrota, mas completá-lo. Ou seja, apresentá-lo até o fim, até o último tópico. Este era o seu compromisso de mestre. E eu e muitos outros colegas continuávamos perdidos. Que constrangimento! Como, diante de um professor que sabe tanto, que cumpre o programa com determinação e entusiasmo, podemos sentir-nos perdidos? Então pensava: é preciso dissimular. Não podemos parecer tão ignorantes. Não podemos interromper seu discurso de mestre. Se não conseguimos acompanhá-lo é por que não temos capacidade para isso. Escutei-o dizendo que temos falta de base... Vai ver que nossos estudos anteriores foram péssimos. Maus professores, escolas mal equipadas... Só poderiam dar nisso... E a nossa dissimulação parecia se extinguir com o péssimo resultado nas provas.

Fasolo deixa claro seu posicionamento crítico em relação à prática de professores do passado, no entanto, há também um sutil tom de compreensão, já que essa ação traduzia a concepção da época. Segue refletindo sobre a prática dos dias atuais.

Esta cena vem se repetindo já há muito tempo. Embora apontada como inadequada ao moderno modelo pedagógico do construtivismo, essa prática parece caracterizar o legítimo produto do modelo de ensino reprodutor, também chamado bancário por Paulo Freire, e não somente pela conhecida compra de créditos, mas, sobretudo, pela forma impessoal de como o conhecimento é transferido, depositado e avaliado. Não podemos nos enganar. A prática revela sim a verdadeira teoria de quem a faz. Apenas o discurso pode ser outro. Confúcio, em 500 AC, disse que o maior inimigo do conhecimento não é a ignorância mas a presunção de conhecer. Logo o construtivismo já era conhecido naquela época e assim mesmo continua presente apenas no discurso de um grande número de professores.

As palavras de Fasolo, escritas em diferentes tempos, permitem compreender sua concepção epistemológica, seu entendimento sobre o ensino e

sobre o papel do professor em relação à construção de conhecimentos de seus alunos. É interessante observar a tranquilidade com que Fasolo dialoga com termos e conceitos entendidos por muitos professores como próprios e exclusivos do campo de estudos da educação, da Pedagogia.

Para Freire (1997), nas condições de verdadeira aprendizagem, os alunos vão se transformando em sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, juntamente com o professor, que igualmente, é sujeito do processo. Os pressupostos de Fasolo estão encharcados das reflexões freireanas, revelando uma aproximação que transcende a singela condição de Fasolo ser mais um leitor de Freire. As similitudes e as afinidades teóricas e práticas têm origem também em diálogos reais praticados pelos dois educadores que foram companheiros²² e tiveram vários encontros presenciais.

Ao discutir a formação no nível superior, a universidade e o papel do docente, considerando sua experiência, Fasolo tece críticas ao fato de existirem, no meio acadêmico, muitas pesquisas científicas que pouco contribuem para a produção de conhecimento; acrescenta que, algumas dessas, estão mais ligadas a um interesse pessoal do pesquisador na sua ascensão para somar no currículo. Relaciona esse fato à experiência com alguns colegas que, ao praticarem a pesquisa acadêmica, acabavam por se isolar muito, tornando-se o que chamavam de “ratos de laboratório”.

Fasolo confessa que nunca teve desejo de ir por esse caminho, mas que, em alguns momentos, na trajetória acadêmica sentiu falta do título de doutor, principalmente pela possibilidade de contribuir em formações continuadas nos cursos de Pós-Graduação. Declara que também não costumava dar muito valor às exigências de produção científica nos moldes acadêmicos, mas que, apesar disso,

²² Fasolo e Paulo Freire foram companheiros e tiveram encontros pontuais trabalhando juntos em projetos de formação continuada de professores, aspecto a ser relatado no seguimento do texto.

se sente um pesquisador de fato. A condição de pesquisador de Fasolo é confirmada pela consideração que segue.

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1997, p. 32).

Um aspecto interessante apontado por Fasolo diz respeito à dedicação que esses pesquisadores deveriam oferecer, muitas vezes chegando a sacrificar o convívio familiar e a possibilidade de fazerem o que realmente desejassem, submetendo-se à disciplina exigida pelo rigor da produção científica. Complementa sua consideração com a seguinte frase: “Difícilmente eu faço o que não gosto, o que eu não gosto, eu não faço... Eu dou aula porque gosto, eu me dirigi para a Física porque gosto. Tanto é que não fiz doutoramento porque, na minha época, todos os programas que se apresentavam eram muito específicos... O que eu quero é ser professor, isso não vai me adiantar nada. Senti falta do título depois, porque eu fui convidado algumas vezes para lecionar em Pós-Graduação e a condição era ter doutoramento”.

Nas palavras de Fasolo, é possível ler a gratificação que sente pelo exercício da docência, suas escolhas em relação ao campo de estudos se aninham com sua atividade profissional e ainda com suas opções de lazer. Percebo, em seu percurso, a relevância em saborear o que gosta e, permeando os seus discursos formais e suas falas mais espontâneas, há nitidamente o compromisso responsável com os papéis de professor, esposo, pai, avô.

3.5 As diferenças entre alunos e estudantes no olhar do Mestre Fasolo

A verdadeira ajuda se “autonega”, ou seja, trabalha para que o outro deixe de necessitá-la. A chave está nas intervenções que reforçam a autonomia.

Plínio Fasolo

Em relação ao momento atual vivido nas universidades, Fasolo expressa sua inquietação com a estrutura de créditos e matrícula por disciplinas, apontando que percebe que hoje a preocupação dos alunos pode ser sintetizada em questões como o financeiro, o conforto, aspectos que, embora relevantes para eles, não poderiam se sobressair em relação a outros mais importantes para a composição de um olhar crítico em sua formação profissional.

Como professor, Fasolo sente relativa mágoa ao perceber que muitos alunos não vivenciam o sabor da discussão e denuncia que, atualmente, há um esvaziamento de questionadores: “Ninguém questiona mais nada, só reivindicam preço, horários, conforto”. A mágoa que refere diz respeito ao fato de se sentir envolvido e comprometido com essa situação e de, em muitas vezes, não poder auxiliar os acadêmicos como gostaria.

Fasolo entende que essa fase da vida, referindo-se à juventude, é uma etapa importante para sentir o sabor do questionamento: “quem não prova não sabe o gosto...”. Isso deixa nas entrelinhas uma relação com sua rica e intensa vivência nessa época da vida.

A definição de Fasolo para um bom aluno traz a marca da curiosidade, do comprometimento e, também, da autonomia. Estabelece uma classificação interessante, dizendo que existem dois perfis de acadêmicos: os estudantes e os alunos.

De forma crítica, afirma que infelizmente a universidade tem mais alunos do que estudantes. Para Fasolo, o estudante tem autonomia para se movimentar, para procurar, para ser participante de sua formação. Em contrapartida, o aluno é aquele que se preocupa essencialmente com a nota, com a avaliação, com a frequência, enfim, com a estrutura formal e burocrática que a universidade tem que cumprir. Esse aluno demonstra claramente que, se ele se submeter a essa formalidade, ele estará garantido, pois, ao ingressar na universidade, acredita já ter alcançado a sua meta, pensa que, com a aprovação no vestibular, já conquistou o direito de ser formado no curso que escolheu.

Com perceptível tom de identificação pessoal, Fasolo refere-se ao estudante como aquele que está em busca de satisfazer suas curiosidades, aquele que tem problemas, saboreia isso e, para muito além, ele busca novos problemas. As palavras de Fasolo trazem muito de sua condição de estudante que foi no passado e de professor crítico permanentemente disposto a aprender no hoje.

Diante dessas reflexões, é compreensível a indicação feita por Fasolo sobre um ex-aluno seu que pudesse enriquecer o relato sobre sua história como professor. Marcos Salami revelou que, depois de ter sido aluno de Fasolo em duas disciplinas, pediu para continuar acompanhando suas aulas como ouvinte a fim de complementar suas aprendizagens.

Fasolo reconhece a parcela de contribuição das escolas e da universidade em relação à produção de muitos alunos cumpridores do programa e da formalidade em detrimento da construção de um posicionamento mais crítico e autônomo.

Paulo Freire coloca como um saber necessário à prática educativa o respeito à autonomia do ser do educando, do educando criança, jovem e/ou adulto. Considera que esse pressuposto tem sua raiz na condição de inconclusão

do ser que se percebe, que se sabe inconcluso, ou seja, tem consciência disso. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 1997, p. 66).

Analisando as considerações de Fasolo sobre a fragilidade e a dependência do aluno que não conquista sua autonomia acadêmica e aproximando da citação de Freire, é possível inferir que a escola tem considerável parcela de responsabilidade nesse processo. Não há como negar a constituição individual advinda da composição simultânea de dimensões afetivas e cognitivas, da dialética sujeito-meio. Ou seja, nessa dinâmica trajetória os indivíduos tornam-se sujeitos que respondem por suas escolhas e atribuem diferentes significações a elas.

No texto “Um novo predador”, publicado em sua página já citada por diversas vezes, Fasolo reflete sobre essas questões e, como é próprio de seu estilo, coloca muito de sua emoção e de suas vivências em suas considerações.

Eu sou do tempo em que enfrentar dificuldades era um divertimento. Me deliciava vencer desafios sem auxílio dos outros. Talvez fosse egoísmo. Não gostava de dividir as glórias das minhas pequenas vitórias. Muitas vezes ficava horas, dias até, tentando resolver um problema de Matemática ou de Física. Odiava o professor que, por impaciência, não esperava pelo meu raciocínio lento e apresentava a sua solução diante de uma classe sonolenta, onde uma minoria de ingênuos admirava a sua "competência". Nunca entendi muito bem o clamor dos que anseiam por soluções prontas.

Fasolo segue, nesse mesmo texto, criticando uma estranha ansiedade que contamina os professores mais jovens em satisfazer de imediato a curiosidade dos alunos.

Eles prontamente querem responder as perguntas que lhes são formuladas e, diante de uma classe apática, passam a responder até mesmo, perguntas que ninguém lhes fez. Professores muito preocupados com a demonstração do seu conhecimento, ou em esconder suas ignorâncias, pouco contribuem para a eficiência escolar. Faz pouco tempo, soube que há no mercado um livro apresentando as soluções de todos os problemas

contidos no texto de Física mais adotado por nossas universidades. Soube também que esse livro está fazendo mais sucesso de vendas do que o texto consagrado contendo os problemas. Comparo o autor dessa "façanha" ao traficante de drogas. Talvez ele não perceba de imediato o mal que está causando, corrompendo o processo de aprendizagem, mas sem dúvida ele é um predador.

Nos escritos de Fasolo, reside nitidamente sua epistemologia, é evidente a repulsa ao professor autoritário que está amarrado ao conteúdo. Seu texto é provocativo e não há nenhum cuidado em suavizar a crítica. Seu registro é marcado pela autenticidade e coerência. Autêntico na medida em que se assume contrário a esse paradigma ainda dominante, que não preconiza o aprender com sentido. E a coerência evidencia-se na estreita relação entre o relato, os escritos e as ações de Fasolo, prática essa possível de ser conhecida pela sua narrativa e, sobretudo, pelos depoimentos de seus ex-alunos.

Preocupado com a auto-estima dos acadêmicos, Fasolo relata que, a cada novo semestre, inicia sempre com suas turmas fazendo uma crítica a esse sistema vigente e alerta que eles não têm culpa disso. “De alguma forma eu mostro que eles foram vítimas de uma estrutura que os deixou numa expectativa que não é conveniente para eles”.

A esse aspecto, Fasolo relaciona sua visão atual a respeito da epistemologia. “Há muito tempo eu assumi aquela ‘quase certeza’ de que o conhecimento é uma criação de quem aprende”. Segue explicando que se esse aprendiz não se valer dos recursos de que dispõe, que muitas vezes é o próprio professor, em outras vezes é a rede ou a biblioteca, ou ainda os laboratórios, poderá não fazer bem sua formação. No entanto, usufruindo desses direitos, poderá fazer uma formação de qualidade, ocupando seu lugar de estudante questionador, ciente de seus compromissos nesse processo.

O aluno é aquele que cumpre o regimento, assiste às aulas e, caso venha a faltar, prontamente apresenta um atestado médico. O aluno é aquele que faz as "provas", que vive contando os pontos que faltam para alcançar a nota mínima de aprovação. Não se manifesta em aula. Só procura o professor para questionar sua avaliação. De estudante ele

tem apenas a "carteirinha". O estudante frequenta a biblioteca e a Internet, tanto ou mais do que a sala de aula. Quando busca o professor é para discutir a solução de um problema ou para sugerir uma possível atividade complementar às programadas. Comparece aos laboratórios, mesmo fora dos horários obrigatórios. Participa das aulas buscando sempre um diálogo com o professor. Diz o que pensa e ouve os que se manifestam. Participa com gosto de discussões e desafios.

Conforma-se ao referir que, nessa lógica, a universidade já tituló pessoas que se saíram muito bem porque se formaram em uma proposta qualificada e aproveitaram isso. Acredita que não é a universidade que forma o indivíduo, é o indivíduo que se forma nela e, normalmente, o aluno pensa que a universidade tem a obrigação de formá-lo; já o estudante sabe que ele poderá vir a se formar na universidade e, para se formar bem, depende dele.

Um dos grandes desafios a ser enfrentado pela universidade é o de transformar seus alunos em estudantes. Para tanto, não existe uma única providência, mas todas elas certamente implicarão em ações que irão aumentar as exigências sobre os alunos, diminuindo as concessões. Os futuros profissionais irão agradecer.

Apesar de, em todos os momentos de sua fala, Fasolo apresentar um posicionamento crítico e essencialmente reflexivo, percebo um otimismo, um toque de esperança freireana na busca de um direcionamento diferente. Posso definir como uma espécie de indignação que tolera as diferenças, os ritmos, a pluralidade de olhares, essa característica o afasta de um posicionamento radical, dogmático.

3.6 O encontro com Paulo Freire

Ensinar através da pesquisa tem sido um desafio para muitos professores, mas poucos têm conseguido manter essa sistemática trabalhando em escolas tradicionais. Aprender Ciência trabalhando como cientista é semelhante ao nadador que aprende a nadar entrando na água,

batendo os pés e dando braçadas. Ninguém aprende a nadar apenas ouvindo palestras sobre natação.

Plínio Fasolo

Fasolo teve um convívio muito próximo com Paulo Freire²³, durante o qual viajaram e deram cursos juntos. No período em que Fasolo estava na direção do CECIRS, Freire veio ao Estado do Rio Grande do Sul várias vezes, a fim de ministrar cursos. Fasolo lembra que, certa ocasião, ficou junto com Freire por uma semana no município de Pelotas, ministrando cursos e participando de ciclos de palestras.

Desse convívio e da sintonia em relação aos princípios educativos, Fasolo declara que chegaram a cogitar a possibilidade de juntos escreverem um livro, pois Freire assistiu a uma palestra de Fasolo e, ao final, teceu o seguinte comentário: “Fasolo, tu me esclareceste que é possível desenvolver aquela atividade dialógica que eu proponho também na Ciência” (conforme relato de Fasolo em entrevista).

Freire justificou que tinha certa dificuldade em transmutar suas teorias para as aulas de Física, Química, etc. e seu interesse se deu, principalmente, porque Fasolo não trabalha numa perspectiva de que existe uma verdade científica única e acabada. Fasolo aponta essa idéia de verdades absolutas como uma ingenuidade do senso comum.

Fasolo afirma que teve o privilégio de conviver com *Paulo* (como chama Freire espontaneamente em sua fala) e complementa que, embora tenha sido um período relativamente breve, foi intenso.

²³ Paulo Freire e Plínio Fasolo, este último sujeito desta história de vida, têm as mesmas iniciais. Uma interessante coincidência que percebi no decorrer desta escrita.

Da amizade com Freire, Fasolo guarda algumas fotos em que aparecem juntos em momentos de descontração e conversas. Em especial, uma foto me chama a atenção, na qual Paulo Freire está tomando o *nosso* chimarrão em companhia dos amigos e colegas educadores. Para além dessas lembranças, é visível o tom de carinho e admiração com que Fasolo se refere a Paulo Freire.

Ao reconhecer o destaque que merece o encontro com Freire para sua trajetória profissional, Fasolo atribui grande valor também a outros profissionais. Cita um Físico francês, Pierre Lucie, que veio para o Brasil e trabalhava na PUC do Rio de Janeiro.

Ao refletir sobre as influências que sofreu, Fasolo refere que o que aprendeu com Paulo Freire e com Pierre Lucie o intuiu justamente a isto: trabalhar a Física, associando o conteúdo específico da Física à sociedade, à política, à discussão de poder... o que tradicionalmente na nossa escola não é valorizado. Fasolo reconhece certa dificuldade em desenvolver um trabalho assim com os estudantes que já vêm com outra expectativa. Refere que alguns se surpreendem com uma proposta diferenciada, outros pensam que é bobagem.

Nos escritos de Freire (1994), há o registro sobre essa discussão que fazia com Fasolo, mostrando sua preocupação com o conteúdo na ação educativa.

[...] toda a prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal. Os métodos com que medeia o educador ou educadora do educando ou educanda. Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser re-conhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador. (FREIRE, 1994, p. 109).

Nesse entendimento, não há educação sem conteúdo, justamente porque o processo de conhecer, de aprender, de formar, possui um sentido, uma significação. Freire segue pontuando que ensinar é verbo transitivo-relativo, ou seja, exige dois tipos de complementos, “quem ensina, ensina alguma coisa - conteúdo – a alguém – aluno” (FREIRE, 1994, p. 110).

3.7 Navegador, aviador, astrônomo: o prazer de fazer o que gosta

Contemplar a beleza do céu não é o bastante para tornar alguém um aficionado pela Astronomia. É necessário fazer outras coisas com as estrelas para descobrir alguns dos seus segredos.

Plínio Fasolo

Ainda muito jovem Fasolo se aventurou a aprender a voar, ou melhor, a pilotar o seu próprio vôo. Descreve, em seu texto intitulado “Pedagogia Navegadora”, as sensações que teve com diferentes vivências, dentre outras, o primeiro vôo sozinho como piloto.

Mais um tempo passou até eu me encontrar dentro de um avião. O primeiro vôo solitário é inesquecível para qualquer piloto. O instrutor desceu do pequeno avião sem que o motor fosse desligado. “Felicidades, guri... não te afastas muito do campo”. De repente o “Piper - J3” parecia ter encompridado. Decolei, sempre estranhando o lugar do instrutor vazio à minha frente. A sensação de liberdade foi fantástica. Tornei-me um pássaro. Mais alguns minutos e a sensação foi se modificando de prazerosa para preocupante. Lembro que passei sobre a cidade sem tirar os olhos do campo de onde eu havia decolado. Era o temor de não saber voltar. Mais alguns vôos e, aos poucos, fui adquirindo confiança na técnica de me utilizar da bússola. Passei então a navegar para locais mais distantes.

Depois de conhecer Fasolo, fica difícil imaginá-lo afastado de grandes emoções. É como se todas as ações que pratica tenham que ser vividas,

exploradas e saboreadas, mesmo que impliquem relativa angústia pelo desconhecido ou pelo risco que a aventura naturalmente oferece.

Posterior ao relato sobre a experiência de voar, que durante muito tempo facilitava inclusive sua vida familiar, uma vez que se deslocava com a família para o interior do Estado a fim de visitar parentes, Fasolo conta sobre outra grande paixão: velejar, navegar.

Essa atividade é ainda mais intensa na vida de Fasolo, expressa pelo brilho no olhar e pela satisfação com que relata episódios e mostra fotos. Além disso, a navegação permite uma interface entre a pessoa e o profissional, pois Fasolo aproveita muito do que faz por prazer para suas aulas, especialmente nas disciplinas de Astronomia e Metodologia do Ensino de Física.

As primeiras vezes que saí com um veleiro me mantive mais preocupado com o velejar do que com o navegar. Mas em seguida quando entrei na grande “Lagoa dos Patos” e perdi a visão das referências na costa, a navegação passou a ser necessária. A minha experiência com a aviação permitiu que, aplicando os mesmos conhecimentos, não enfrentasse maiores dificuldades no navegar. A utilização de cartas e bússola não era mais novidade para mim. Mesmo assim, o alívio que sentia ao avistar a marca que representava o final de cada trecho correspondia à sensação de um prêmio e merecia ser comemorado como uma grande vitória. Quando chegou a Internet, e com ela a navegação pelo ciberespaço, foi fácil compreender o significado dessa navegação. O que ela possui em comum às outras formas de navegar? - O fato de oferecer ao internauta, a todo o momento, a liberdade para escolher a próxima página. Uma infinidade de opções para o próximo passo. Esta é a essência da navegação. Diferentemente dos que estão sobre uma estrada ou um trilho, a quem só é permitido seguir em frente ou retornar, os navegadores gozam das vantagens de sempre possuírem uma infinidade de opções de diferentes direções para o seu deslocar.

No decorrer do texto já referido, “Pedagogia Navegadora”, publicado em sua página virtual, Fasolo faz analogias entre o sistema de ensino construtivista e a navegação ou, contrário a esse modelo, o deslocamento dos trens através de trilhos que entende que possui certa similitude com o ensino tradicional.

Os professores que seguem um plano de aula, que estão presos a um programa de conteúdos e a currículos predeterminados, são como trens sobre linhas férreas. Não podem sair dos trilhos. Essa é a principal característica do sistema de ensino tradicional que torna o professor um comunicador dos conhecimentos registrados nos livros e relacionados nos programas; um agente do ensino reprodutor.

É interessante como Fasolo se tornou um profundo conhecedor de Astronomia e, conseqüentemente, um professor dessa área. Para não abrir mão da navegação, teve orientação médica de que deveria evitar a excessiva exposição ao sol, assim, começou a navegar também à noite. Conseqüentemente, teve que fazer novas aprendizagens para não deixar de praticar seu *hobby* preferido.

“Navegação é a arte do deslocamento fora de estradas”, esta é a definição elaborada por Fasolo em sua trajetória, presente em um dos textos de sua página virtual e citada por seu ex-aluno Marcos Salami para ilustrar a intenção do autor em aproximar os conceitos da realidade. É possível perceber que o conceito de navegação construído por Fasolo deixa nas entrelinhas o quanto lhe é prazeroso “sair das estradas”, já que um de seus grandes prazeres é navegar. Também é possível ler no não-dito sua contrariedade ao ensino tradicional, que caracteriza como um “andar sobre os trilhos”.

Apesar da presença da ousadia e do espírito de aventura, Fasolo mostra claramente sua sensação de tranquilidade e de alívio ao visualizar o retorno a um porto seguro. A vivência de Fasolo na idade adulta, com incontáveis aprendizagens realizadas no decurso de sua trajetória de vida, não o distancia muito em relação ao sentimento do menino que, ainda aprendendo a andar, se arriscava entre uma cadeira e outra, já ensaiando – ao dar os primeiros passos - sua navegação; ou ainda de menino já um pouco crescido, que se aventurava pelos campos a caçar passarinhos. Nas diversas situações narradas por Fasolo,

aparece o desejo de arriscar-se e, equilibradamente, a necessidade de abrandar o risco com o retorno ao conhecido.

3.8 A irreverência, os métodos diferenciados, a sistemática de avaliação, a sala de aula sem paredes, o aprender sem limites...

*Eu tenho, às vezes, que ser um professor que transgride...
O impacto de trabalhar com o desconhecido é uma coisa poética....*

Plínio Fasolo

Fasolo se diz um professor universitário privilegiado pelo fato de poder colocar em prática muitas de suas idéias. E expõe como uma de suas grandes vitórias o fato de poder trabalhar com turmas pequenas no Curso de Licenciatura em Física, ficando, em média, entre doze e trinta acadêmicos, no máximo.

Em relação a turmas grandes, com certa tristeza na voz, Fasolo afirma que se obriga a ser, em alguns aspectos, um professor tradicional: “que faz provas, que marca e cobra prazo de trabalhos e provas, que controla freqüência, basicamente eu sou avesso a isso...”.

Fasolo organiza suas aulas em sintonia com o que acredita. “O insumo de nosso trabalho, do cientista, não é o conhecido, é o desconhecido... O processo não é a informação, o processo é a investigação. Investigar para obter conhecimento. O produto será o conhecimento”.

Esse aspecto é salientado e, de certa forma, testemunhado por seu ex-aluno Marcos Salami, quando explicita, em seu depoimento, que Plínio Fasolo é um modelo de educador para ele.

Marcos Salami teve seu primeiro contato com Fasolo em 2002, quando foi seu aluno na disciplina de Astronomia. Ao rememorar essa primeira experiência como aluno de Fasolo, destaca que logo percebeu a preocupação do professor em fazer o aluno sair da posição de copista e levar os alunos a uma posição de críticos em relação às próprias aulas, aos livros de Física, ao mundo de uma forma geral.

“Fasolo não se limita só à sala de aula, ele tem a capacidade de relacionar o conteúdo de Física ao cotidiano. Então como professor eu não encontrei outro como ele na Faculdade de Física”. Marcos Salami define assim as características de Fasolo, tendo uma preocupação em também valorizar outros professores, no entanto, aponta esses aspectos como componentes do diferencial de Fasolo.

O ex-aluno reserva especial referência ao método de avaliação de Fasolo, o qual, na primeira aula, propõe aos estudantes que enviem um *e-mail* tecendo considerações sobre a aprendizagem realizada naquele encontro. Os *e-mails* são organizados em um endereço único da turma e, semanalmente, essa prática se repete, oportunizando assim envolvimento maior e sistemático dos alunos sobre o que é trabalhado em aula. O professor pode, dessa maneira, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, avaliando o desempenho dos alunos e também sua prática docente.

A prática avaliativa é o destaque do depoimento de Marcos Salami, que, ao declarar que pretende ser professor, diz que muito do que aprendeu foi nas aulas de Fasolo e, posteriormente, observando sua prática, servirá de modelo para ele.

Não há dúvidas sobre o posicionamento contrário de Fasolo ao modelo educativo do ensino tradicional que transmite, que passa o conhecimento e a informação, cobrando a reprodução desse conhecimento. Nessa crítica, fica evidente a identificação com as idéias de Paulo Freire e a firme oposição de ambos em relação a uma prática educativa que impede que o sujeito seja autor de seu pensar.

“A pessoa tem o direito de se educar cientificamente. O indivíduo se educa cientificamente, fazendo ciência e não ouvindo sobre as conquistas da ciência”. Essa consideração de Fasolo traz novamente implícita sua crença de como os indivíduos aprendem.

Algumas práticas desenvolvidas por Fasolo na atualidade testemunham seus pressupostos, como, por exemplo: para que os alunos conheçam a utilidade e o sentido do equipamento GPS²⁴, Fasolo os leva a dar uma volta em seu carro; para esta e também outras aprendizagens, inclui o passeio de barco, velejando pelo Guaíba. Essas ações são praticadas sem perder o objetivo principal definido pela aproximação entre teoria e prática através da exploração da riqueza que o meio oferece e dos demais instrumentos.

Cipriano Luiz Jerônimo Lacerda é graduado em Engenharia Civil e atualmente está concluindo o Curso de Licenciatura em Física, tendo sido aluno de Fasolo nas disciplinas de Astronomia e Metodologia do Ensino de Física, além de ter participado de uma oficina no Laboratório. Ao depor sobre as aulas vividas e, em especial, sobre o professor Fasolo, afirmaa que este é um professor singular porque traz uma carga de experiências e não tem medo de errar, assim, sua metodologia é diferenciada. O destaque principal centra-se na capacidade que o

²⁴ O sistema de posicionamento global GPS (*Global Positioning System*) é um sistema de 24 satélites lançados pelos Estados Unidos para proporcionar navegação por triangulação de ondas de rádio.

professor Fasolo tem para relacionar o estudo da Física com sua aplicação no dia-a-dia, atribuindo, dessa maneira, um significado ao conteúdo. “Não tem sentido estar estudando coisas que tu não sabes para que tu vais usar, onde aplicar... Ele trabalha assim, principalmente para o professor se reconstruir”.

Conforme o ex-aluno Cipriano Luiz Jerônimo Lacerda, o professor Fasolo deixa sua proposta muito clara, ele trabalha no sentido de que é necessário que se re-aprenda Física para poder ensinar, transformando aqueles conceitos antigos que hoje são insatisfatórios. “É uma aula moderna, interessante, o aluno não sai massacrado porque ele passa a ver sentido naquilo que aprende”.

Outra consideração interessante que Cipriano destaca diz respeito ao fato de que existem alguns alunos que não gostam dessa proposta, principalmente alunos acomodados, que querem uma rotina de teorias e não uma prática provocadora.

Cipriano destaca também a amizade e o vínculo que o professor Fasolo estabelece com os alunos. Nesse aspecto, Cipriano refere que, no Curso de Física, existem também outros professores com essas preocupações. “Não aqueles que não estão só preocupados com seu doutorado, mas muito mais com sua aula, aqueles que realmente gostam de dar aula, que gostam do aluno, que querem se doar, que querem salvar a Física”.

Para Nóvoa (1995), o processo identitário de nossa prática docente tem relação com a capacidade de exercermos com autonomia a atividade, regado pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho, assim, a maneira como cada professor ensina está diretamente dependente daquilo que é como pessoa.

Cipriano já está atuando como professor e declara que no seu ideário é como se ele vibrasse na mesma frequência de Fasolo, pois já tinha uma imagem latente do que desejava como professor, portanto, ao citar Fasolo e também Paulo

Freire, Cipriano diz que não se sente sozinho e acaba por construir com muito mais segurança sua trajetória de professor. “Esse fato me deixa muito mais à vontade para fazer como eu acredito, com muito menos medo... Eu sinto que, se eu estiver lá na Escola de Ensino Médio, eu posso me conectar com o professor Fasolo e dar uma aula de Astronomia juntos, eu posso trazer os alunos aqui para o Laboratório e montarmos um experimento para trabalhar”.

Nessa fala de Cipriano, que atualmente é professor de Física em escola pública de Ensino Médio, aparece a transposição das aprendizagens no nível superior para o nível médio da Escola Básica. Ou seja, é uma breve análise de fatores resultantes da formação de professores.

Percebo, nesse diálogo, um encontro de múltiplas vozes, já que Cipriano foi o acadêmico que me fez chegar até Fasolo. Nesse fato, há uma situação concreta que testemunha nossas interlocuções. Diferentes educadores de áreas diversas sintonizados pelo que acreditam, dizem e fazem.

Assim é o professor Plínio Fasolo....

Uma pessoa curiosa, afetiva, humana, inteligente, que usa a sensibilidade para trabalhar com a árdua tarefa de ensinar. Com dedicação especial à docência ao longo de seu percurso, consegue sabiamente usufruir o sabor de uma vida que soma a ousadia por fazer o que gosta e o compromisso com o ensino da Física. Um professor sem medo de romper com modelos que não promovam o aprender com sentido.

4 PSICANÁLISE E TEORIA HISTÓRICO-SOCIAL: ENTRECruzAMENTO PARA COMPREENDER A CONSTITUIÇÃO DO EU-APRENDENTE E ENSINANTE

O conteúdo extraído dos percursos de vida em análise provoca-me certa instabilização. Dando continuidade ao processo investigativo, coloco-me a construir, neste segundo momento da tese, uma exploração mais aprofundada sobre duas dimensões que emergiram dessa análise inicial já realizada.

Utilizo-me de questões norteadoras para delimitar o espaço por onde circularéi nesta segunda etapa de análise. As perguntas que me acompanham, me provocam e me jogam a essa investigação podem agora assumir a forma de: como nos tornamos aprendentes? Essa questão é um ponto de partida para a pergunta subsequente traduzida por “Como nos tornamos ensinantes?”.

As questões são analisadas considerando sua interface, pois a modalidade de aprender, que já foi previamente analisada, possui um molde relacional, social, constituído desde os primórdios da existência, sendo influenciada pelo meio, que é representado, sobretudo, pelos pais nos primeiros tempos. Esse eu-aprendente constituído socialmente exerce influência sobre a modalidade ensinante, ou seja, influencia sobremaneira a constituição do eu-ensinante, que configurará a forma como o professor atua em sua atividade docente.

Nesse enredamento, vou avançando, tecendo a trilha com novas considerações até chegar à questão nuclear dessa investigação expressa por: “Como os professores universitários constroem suas concepções sobre o ensinar?”.

Em um primeiro momento, recorro a uma discussão sobre a constituição do eu-aprendente, acreditando encontrarem-se aí as mais significativas inscrições²⁵ para a constituição do eu-ensinante. Essa dimensão emerge da análise inicialmente realizada do conteúdo oferecido pelas histórias em estudo nesta tese.

Assim, compreendo que as relações estabelecidas entre os membros da família, em especial as significações atribuídas ao aprender, que são passadas, especialmente pela mãe e, posteriormente, pelo pai²⁶, são determinantes para a constituição da subjetividade e para a formação do sujeito epistêmico, referindo-me especificamente ao sujeito do aprender.

A Psicanálise é um campo teórico que se ocupa essencialmente do desenvolvimento emocional do indivíduo; sua contribuição mais importante, a qual aqui é significada, diz respeito ao inconsciente, à vida profunda e oculta de cada sujeito, encontrando suas raízes na vivência do real e do imaginário da infância mais precoce.

No início, o real e o imaginário são uma única coisa, pois a criança não apreende o mundo de modo objetivo, mas vive num estado subjetivo, em que é a criadora de todas as coisas. Gradualmente, a criança saudável torna-se capaz de perceber o mundo do não-eu; para alcançar esse estado, precisa ser cuidada de modo satisfatório durante a época de dependência absoluta. (WINNICOTT, 2005, p. 16).

A história de vida do professor Fasolo revelou uma forte presença de aspectos ligados à sua infância em sua narrativa. A referência feita aos ensinamentos que recebeu, principalmente da mãe, está presente em importantes momentos ao rememorar sua infância e adolescência.

²⁵ Utilizo o termo inscrição quando desejo me referir a características marcantes particulares do sujeito. Tem um sentido determinante na história de vida, mais do que escritos que podem se apagar com o tempo, são gravações assentadas por registros, em que o próprio sujeito, ao aceitar, vai ressignificando em seu percurso.

²⁶ Quando referir mãe e/ou pai, pretendo sempre inferir a idéia de quem desempenha esses papéis, não representando necessariamente os pais biológicos.

Dessa forma, há aqui um olhar especial às relações familiares e às significações que foram dadas pelos pais ao aprender, presentes em seus modos de ensinar, e à forma como o sujeito – futuro professor – em seu percurso de vida vai (re)significando isso. Para ilustrar, trago a primeira frase de Fasolo ao iniciar a narrativa de sua história: “Se é uma história de vida, tenho que começar nas minhas origens... Minha mãe era professora e meu pai trabalhava numa indústria familiar. Ele era gringo de Bento Gonçalves e minha mãe nasceu aqui em Porto Alegre”.

É se referindo aos pais como o *seu* próprio princípio que Fasolo dá início à narrativa de sua vida. Segue contando(-se), atribuindo nas entrelinhas especial valor à história de sua mãe: “ela fez Normal, foi trabalhar como professora primária no interior e foi morar em hotel sozinha, lá pela década de 30. Acontece que ela era filha de A. K. S., meu avô, que era muito diferente, alguém que tinha estudado Medicina até um determinado momento e depois desistiu, optando por ser poeta e músico, ele escrevia até para jornal...”.

Fasolo faz sua apresentação inicial trazendo características de sua mãe e, para falar de como ela era, vincula-se também ao avô, pai de sua mãe, possivelmente na intenção de buscar uma justificativa para o que é, como age, reage e interage com desafios, sem medo de quebrar tradições e romper com paradigmas conservadores, característica fortemente presente, marcando seu percurso.

Os ditos e os não-ditos de Fasolo impulsionam-me a uma leitura mais aprofundada sobre as relações familiares para compreender sua formação. No seguimento, analiso com maior aprofundamento a interface entre essas inscrições familiares que constituem o eu-subjetivo e os aspectos pertinentes ao aprender, ao eu-aprendente. Em um terceiro momento, aproximo essas dimensões do ser-professor, do ser-ensinante.

A escolha dos teóricos para análise e compreensão das dimensões em estudo faz especial sentido para mim, encontrando ressonância com o que tenho vivido. A aproximação de determinadas teorias oportuniza uma interlocução entre o que venho construindo com escritos referentes a estudos já realizados. A utilização desse diálogo revela minha identificação pessoal e profissional com esses referenciais, servindo de suporte para novas construções. Essa articulação tem origem em minhas aprendizagens e com o que estas significam para mim. Assim, posso afirmar que a aderência não acontece ao acaso ou por indicação, é uma opção que advém também da ordem da subjetividade.

Rey (2003) expressa que uma das questões mais fascinantes para repensar os processos de construção de conhecimento trata-se justamente das construções que evidenciam o caráter humano, contraditório e irracional da própria produção desse conhecimento. Nessa perspectiva, o autor pontua que a Psicanálise contribui também para repensar os processos de construção de conhecimento, pois oferece possibilidades de compreensão sobre uma epistemologia implícita.

Seguindo as reflexões propostas, por conta de um paradigma dominante, de tendência quantitativa, constituído a partir de contribuições e categorias procedentes do modelo científico natural, a Psicologia demorou em compreender a questão da subjetividade. A hegemonia posta pela verdade da ciência, de caráter positivista, impediu de conceber uma especificidade qualitativa, a qual Rey (2003) denomina de subjetividade.

O desenvolvimento da subjetividade, no entanto, não responde a uma simples preferência teórica, mas sim à tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico em uma ontologia própria, específica do tipo de organização e processos que o caracterizam. Essa tentativa não pode ser teoricamente acometida sem uma mudança epistemológica e metodológica que apóie a produção desse conhecimento, orientado para uma realidade de caráter sistêmico, dialético e dialógico. A subjetividade não aparece na psicologia associada à modernidade. Pelo contrário, os traços do pensamento moderno estão associados em psicologia às

características já mencionadas anteriormente, definidas pelo modelo cartesiano-newtoniano de ciência, e o positivismo, representações que afastaram os psicólogos do tema da subjetividade. (REY, 2003, p. 73).

É possível analisar que o autor discorre a respeito da necessidade de uma mudança qualitativa sobre a representação da psique, como a que pressupõe a subjetividade. Essa modificação é considerada por Rey (2003) como introduzida pelas contribuições advindas da ruptura epistemológica que surge a partir da apropriação da dialética, em que é proposta, sobretudo, a superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade, bem como entre o externo e o interno, na busca por explicar que os sistemas evoluem no próprio processo de contradições geradas por eles mesmos, e não simplesmente por influências externas.

Sob essa ótica, o meio exterior influi por intermédio da organização própria do sistema em questão, no entanto, o pensamento dominante tem se manifestado exatamente ao contrário, pois, de forma sistemática, a explicação sobre a natureza psíquica é atribuída a fenômenos externos.

Voltando à história de Fasolo, posso identificar esse processo dialético constituinte da subjetividade destacado pelo autor. Um aspecto significativo a considerar sobre isso refere-se às diferentes escolhas feitas pelos dois irmãos. Em sua narrativa, Fasolo traz o irmão em poucos momentos e, quando o evoca, relata que ele fez uma opção profissional seguindo os preceitos familiares para os filhos homens da família de seu pai. Ou seja, o irmão de Fasolo segue um caminho semelhante ao de seus primos, ao aceitar a indicação do pai de fazer um curso superior que estivesse relacionado ao trabalho na indústria familiar. No entanto, Fasolo rompe com esse mandato, apesar de ter recebido “a mesma orientação”.

Sobre a determinação do pai, Fasolo traz uma fala ilustrativa: “eu me lembro de que em minha adolescência fui criado pela ambição que meu pai tinha em ver os filhos darem continuidade à firma da família e como meu pai era o filho

mais novo de doze irmãos, os mais velhos exerciam um poder sobre ele, policiavam as decisões dele”. Fasolo segue referindo que a orientação que seu pai recebia era de que os dois filhos deveriam ser profissionais para trabalhar na empresa, sugerindo que eles fizessem Química Industrial, Engenharia Química ou Administração. “A minha tomada de decisão de primeiro não fazer Química, fazer Física, Licenciatura para ser professor, gerou um grande desconforto, então comecei também a fazer Administração só para contentar a hipótese de que um dia poderia acontecer de eu trabalhar na indústria. O destino de todos os meus primos e de meu irmão foi trabalhar na empresa”.

Nesse encadeamento de fatos significativos da trajetória, Fasolo refere que sua mãe simplesmente lhe dizia que ele deveria fazer o que tivesse vontade: “de certa forma ela até acobertava algumas coisas e me aconselhava dizendo que essa não era a melhor hora para comunicar isso ao pai”.

Seria possível que fosse a mesma orientação para os dois filhos? Impossível, se considerarmos que, mesmo sendo criados no mesmo ambiente familiar, social e cultural, havia diferenças particulares em relação à interlocução dos dois filhos com os objetivos mandatos do pai. A dimensão subjetiva reserva as características mais singulares do sujeito, que vão se constituindo desde as primeiras interações. A qualidade das relações afetivas vai se aninhando às faltas, às lacunas que nos dão a dimensão do humano, do diferente, do peculiar, do singular.

Nesse sentido, não há como negar a influência do contexto sócio-cultural, porém, aliado a esse aspecto, sem a possibilidade de mensurar o grau de importância de cada um, situo a subjetividade influenciando as escolhas. Os filhos do mesmo pai e da mesma mãe constituem-se em vivências distintas, com diferentes sentimentos, distintas significações para o vivido. Em Fasolo, fica explícita a identificação com a mãe, para além da mãe, com o avô; para o irmão de Fasolo, aparece uma aceitação aos mandatos familiares e uma identificação

com o pai por essa opção referida, porém, acima de tudo, pelo fato de não questionar outras possibilidades. Como no relato de Fasolo não aparece destaque à escolha e ao caminho do irmão, faço uma análise mais enxuta sobre esse detalhe.

O olhar sobre a psique a partir de uma visão cultural, despojando-a de dimensões de caráter determinista e essencialista é, nesse contexto, um desafio que acompanhou a grande maioria das teorias psicológicas. Isso porque esse encaminhamento conduz a uma representação da psique em uma nova dimensão, consideravelmente complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico, à qual Rey (2003) tem denominado pelo conceito de subjetividade.

A teoria aqui referida encontra sintonia com as contribuições da escola soviética, mais especificamente, com os estudos que aparecem na obra de Vygotsky. Nesse sentido, há um cunho de origem epistemológica nas reflexões. Assim, rompendo com a teoria sobre o acúmulo de dados a partir das posições dominantes do saber psicológico, se avança no sentido de considerar uma nova representação teórica atuando como modelo, a fim de gerar novas zonas de sentido na produção do conhecimento.

Vygotsky (1896-1934), tendo por princípio teórico o materialismo dialético, baseado nos pressupostos marxistas, considera o desenvolvimento humano como uma apropriação pelo próprio homem da experiência histórica e cultural.

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VYGOTSKY, 1991, p.83)

O desenvolvimento se dá a partir da apropriação daquilo que é social, cultural; dessa forma, então, não é determinado pela maturação biológica. As funções psicológicas superiores advêm de um processo constitutivo de um psiquismo que é historicamente acumulado a partir das interações sociais entre os indivíduos. Assim, o psiquismo humano é fruto de uma superação de níveis de desenvolvimento apropriando-se de um novo nível de caráter superior surgido a partir das necessidades na relação com o meio externo.

Para Vygotsky, é por intermédio da relação com os adultos ou companheiros mais experientes que crianças e adolescentes se apropriam de formas mais abstratas de pensar que só adquirem um sentido em suas vidas, se superarem as antigas e reais, as quais assumiram essa significação por serem construídas em interação com o grupo, mediante a necessidade do momento. Dessa forma, as apropriações passam a compor também as experiências pessoais e significativas de cada indivíduo.

Nesse processo está pressuposta, então, a dialética entre os pólos externo e interno. Antes de tornarem-se reflexões do próprio indivíduo, as formas do pensamento humano já existiam na cultura, na vida coletiva. Por conseguinte, para compor o individual, há uma interlocução inicial com o social. Para Vygotsky, o social está sempre na origem da constituição psíquica, ou seja, o processo de desenvolvimento interno tem uma essência externa, no qual o outro desempenha um papel essencial.

Não vejo possibilidade de me distanciar da teoria vygotskyana para compreender as interfaces entre o eu-pessoal e o eu-profissional na história de vida de professores. Dialogar com esse referencial me oportuniza compreender a constituição individual através da interação com o outro e, além disso, entender as aprendizagens construídas e as significações que estas adquirem na vida do sujeito.

4.1 Sobre como nos tornamos aprendentes

O termo aprendente inexistente no léxico da língua portuguesa, no entanto, como já tem circulação na literatura, opto por sua utilização, não encontrando melhor vocábulo para caracterizar o sentido de sujeito que aprende com uma conotação de processo dinâmico e ativo em relação ao ato de aprender. No termo, há também implícita a presença de posicionamento subjetivo, pois está pressuposta a ação do sujeito que implica um estilo singular, próprio.

A partir daqui, me proponho a aprofundar a análise sobre a constituição do ser aprendente, sem prescindir, no entanto, de considerar a relação existente entre a constituição do ser aprendente e ensinante. Para Fernández (2001), o sujeito aprendente é pensado a partir de uma articulação entre sujeito cognoscente e sujeito desejanse sobre um organismo herdado, construindo assim um corpo em intersecção com o outro (conhecimento, cultura, pais, professores, meios de comunicação). Para essa pesquisadora argentina interessada em compreender os processos e modelos de aprender e ensinar, há uma relação indiscutível entre nossa constituição como aprendente e nosso posicionamento ensinante.

O conceito de sujeito aprendente constrói-se a partir de sua relação com o conceito de sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa, em um mesmo momento. Além disso, o aprender acontece a partir dessa simultaneidade. Até poderia dizer que, para realizar uma boa aprendizagem, é necessário conectar-se mais com o posicionamento ensinante do que com o aprendente. E, sem dúvida, ensina-se a partir do posicionamento aprendente. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 55).

É o organismo herdado quem concede a possibilidade para que o bebê, nos primórdios de sua existência, já vá se constituindo como sujeito aprendente, no

entanto, esse sistema biológico oferece apenas uma condição inicial, que, por si só, não garantiria a inserção no mundo da cultura, das aprendizagens. Como consequência, há a necessidade premente da construção de um cenário em que os atores principais são representados pelos pais, que realizam ações que vão lentamente adquirindo sentido para o sujeito.

Um exemplo clássico refere-se à interpretação sobre o choro do bebê recém chegado. Quando o bebê chora, sua mãe lhe dá o peito; este mama um pouco e continua chorando. É uma cena comum que pode resultar em diferentes entendimentos e, por consequência, encaminham à assunção de distintos posicionamentos aprendente e ensinante do adulto e do bebê. Fernández (2001) chama a atenção para o fato de que os pais precisam decidir o que fazer. Essa decisão decorre de um eleger, ou seja, de levantar hipóteses e acreditar em caminhos.

Nesse momento, já há um significado implícito sobre o aprender e ensinar, visto que os pais se posicionam como sujeitos que não sabem e necessitam aprender para cuidar. A autora destaca que os pais podem intervir tendo sua ação eleita como única resposta possível, partindo de uma certeza absoluta, não deixando assim espaço para dúvida, para outras possibilidades de decisão e ação.

Tendo por base o exemplo, posso olhar para essa cena a considerando comum e bastante simples, presente no dia-a-dia familiar. Opto aqui por realizar uma análise mais criteriosa sobre a sutileza com que os pais podem ir significando a dúvida, o não-saber e o como lidar com essa falta. Não interpretar corretamente de imediato a mensagem advinda do bebê representa uma inevitável frustração a esses pais, que podem insistir em sua certeza inicial, sem possibilidade de compreensão e solução do problema. Fernández indica que a atitude mais saudável por parte dos pais envolveria eleger e decidir sobre o que fazer, porém, sempre deixando um espaço para dúvida.

Se a mãe ou quem cuida da criança exerce essa violência primária necessária partindo da certeza, provavelmente não possa conectar-se com seu próprio sujeito aprendente e não consiga aprender, que é intervir nesse “entre”, entre a certeza e a dúvida. De modo contrário, se a mãe decide e opera segundo sua interpretação do motivo do choro do bebê, mas permanece aberta a mudar a interpretação prévia a partir da resposta do bebê, possibilitará, por sua vez, seu próprio aprendizado e o do bebê. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 57).

Nessa linha de pensamento, desde o início da existência o sujeito vai agregando sentido ao aprender, tendo por pano de fundo sua vivência na relação cotidiana com seus pares. Não há como não reconhecer a importância das primeiras relações do bebê com o meio externo para as construções das aprendizagens daquele momento e das futuras. Nessa paisagem, estão presentes diferentes sujeitos que se constituem dialeticamente nessa troca de saberes e não-saberes.

Através das contribuições da Psicanálise, o processo de alimentação, ou seja, a sucção inicial, é carregada de significações para a compreensão do processo de aprender. Nesse olhar, a sucção do bebê oportuniza ao sujeito, desde muito cedo, o aprender e o constituir-se aprendente.

Para Paín (1996), a sucção do bebê é o primeiro ato de indagação e a origem de generalizações, diferenciações e inteligência. Para a autora, “O bebê nasce com um primeiro órgão muito primitivo do conhecimento: a boca. Nos quatro ou cinco primeiros dias de vida, o que não chega até a boca não pode ser objeto de conhecimento, porque nessa fase o bebê aprende com a boca. Sempre é assim: podemos conhecer na medida em que temos instrumentos que nos permitem conhecer”. (PAÍN, 1996, p. 28).

Em estreito diálogo com a teoria psicanalítica, Paín crê ser essencial o aparato biológico para esse primitivo contato com o objeto, referido por ela como processo de conhecer. Também há, na citação da autora, uma nítida aproximação com a Psicologia Genética, mais especificamente, com os estudos de Piaget ,

segundo os quais a atividade inicial do bebê advém da capacidade reflexa herdada biologicamente.

Completando a consideração da autora, para além dos “instrumentos que nos permitem conhecer”, é necessária uma relação com o outro que dê significado à ação inicial do bebê e que, da mesma forma, em uma dinâmica de trocas, vá se resignificando como *co-autor* dessa cena. Nesse entendimento, não há cena em que os atores não sejam protagonistas, ensaiando assim seus caminhos de autoria.

Desde muito cedo, o sujeito vai acumulando experiências que lhe fornecem prazeres, dissabores e aprendizagens. O desejo de saber, a curiosidade, o prazer da descoberta fazem parte do percurso de vida do sujeito. Conseqüentemente, internalizar novas aprendizagens vai proporcionando sentimentos de gratificação e frustração ao aprendente desde o início.

Encontro, nos escritos do professor Fasolo, a referência ao filho Plínio, ainda bebê, quando, antes de um ano de idade, já circulava pela casa como se estivesse a explorar aquele que era o seu mundo de então. Tinha um espaço livre para deslocar-se engatinhando em busca de seus brinquedos soltos pela sala ampla com móveis espalhados. O relato de Fasolo fala de um tempo distante, mas o tom poético aproxima o leitor, dando a sensação de estar observando a cena: “comecei a navegar quando ainda engatinhava pela casa de meus pais. As salas eram amplas com móveis espalhados. Uma poltrona aqui, uma mesa ali... Assim eu ia escolhendo o meu caminho em busca de um brinquedo”.

Posso observar que ao menino Plínio era autorizado um brincar livre e prazeroso, em que podia já desde cedo fazer escolhas e ir em busca do que lhe interessava. Está imbricada nessa cena a presença da mãe que, satisfatoriamente, permite e cuida. Embora, naquele tempo, Fasolo não tivesse

consciência de que já *navegava*, mesmo assim aproveitava a oportunidade e ia exercitando sua curiosidade.

Avançando na cronologia da infância e considerando as mudanças ocorridas a partir do desenvolvimento e da aprendizagem, desloco o foco de meu olhar para a criança de aproximadamente 3-4 anos. Essa é a fase em que temos como característica marcante a curiosidade, aspecto esse que foi estudado por autores como Winnicott (1975), Piaget (2005), Vygotsky (1991) e Wallon (1989) a partir de seus interesses próprios. Essa peculiaridade é expressa pelos infantes de diferentes formas, e podemos observar em situações como: através das perguntas que as crianças incansavelmente dirigem aos adultos sobre os mais diversos assuntos; também pelas ações novas que são capazes de realizar, possibilitadas por maior independência psicomotora, autonomia e vontade própria.

No entanto, para que o sujeito se coloque a serviço da satisfação de sua curiosidade, é necessário considerar também sua dimensão desejante, aquela que reconhece e lida com a falta, que advém da ordem da subjetividade, da intuição, do afeto. Essa dimensão é constituída a partir das significações atribuídas ao aprender nas situações cotidianas, já iniciadas anteriormente, desde as primeiras interações, como já discorrido nas linhas precedentes deste capítulo. Assim, o *eu*, ou dito de outra forma, o sujeito está se tornando aprendente, tendo suas relações e interações como produtoras de sentido.

4.2 A curiosidade, a resignação e a possibilidade de aprender

Para compreender a constituição do sujeito aprendente, faço uma visita ao referencial clássico psicanalítico a fim de estabelecer um diálogo entre a construção do aprender e a significação desse aprender para o sujeito. O respeito

que alimento por essa teoria se deve ao fato de encontrar contribuições que denotam uma interessante compreensão sobre a constituição psíquica. Considerada clássica e, por muitos autores, vista como ortodoxa, a Psicanálise é uma teoria escrita em outro momento histórico. Assim, considerá-la como referencial absoluto me colocaria obscurecida frente a um olhar ingênuo e, talvez, reducionista. No entanto, respeitá-la como teoria, nos tempos de hoje, significa extrair dela conceitos básicos para firmar um diálogo com a pesquisa e com outros autores. Além disso, representa honrar minha própria trajetória que, direta ou indiretamente, sofreu sua influência, seja por intermédio do estudo teórico, seja pela experiência de formação pessoal e profissional.

Nesse sentido, meu ponto de partida para investigação já pressupõe uma postura interpretativa, analítica, a qual realiza uma leitura das linhas, dos ditos e, simultaneamente, das entrelinhas, dos não-ditos e do que fica por dizer. Reconheço que é mais do que uma opção teórica, é um posicionamento epistemológico. No entanto, isso não me congela ou engessa, visto que vou me deslocando suavemente, realizando aproximações e diálogos com outros referenciais, tendo por pretensão chegar o mais próximo possível de responder a meus questionamentos.

Sendo assim, destaco que, para Freud, as perguntas que as crianças formulam sobre diversos temas têm origem em dois porquês fundamentais: por que nascemos e por que morremos, ou expressas de forma mais clássica, de onde viemos e para onde vamos (KUPFER, 1995).

Freud (1905) deu ênfase ao papel desempenhado pela sexualidade na infância. Reconhecido como o pai da Psicanálise, anunciou que há uma descoberta decisiva na vida de todo ser humano, referindo-se à percepção de que existe entre os seres uma diferença sexual anatômica.

Destaca que o momento mais importante não é o da observação e percepção da diferença entre homens e mulheres, ou seja, seres com pênis e sem pênis, mas a interpretação disso. A constatação de que alguma coisa falta a uns, no caso falta às meninas, estimula um sentimento de perda que leva a uma determinada angústia. Essa angústia pelas perdas Freud chamou de angústia de castração. Ao descobrir diferenças que a angustia, a criança deseja saber mais, torna-se então um ser desejante do conhecimento, de um saber que não possui (KUPFER, 1995).

O Complexo de Édipo é um dos pontos mais significativos da teoria de Freud, interessando aqui por oferecer subsídios para a compreensão da gênese da curiosidade, insumo necessário para aprender. Essa expressão designa o conjunto de desejos amorosos e hostis que a criança experimenta em relação aos pais. Freud situou-o por volta dos três anos e, para esse autor, o Complexo de Édipo comporta duas formas: uma positiva, que consiste num desejo sexual pelo genitor do sexo oposto, bem como de um desejo de morte pelo do mesmo sexo, e uma forma negativa, na qual há um desejo amoroso pelo genitor do mesmo sexo e um ciúme ou desejo de desaparecimento do outro.

Nesse sentido, a descoberta da diferença sexual anatômica depende da passagem pelo Complexo de Édipo, em que a menina se assume como mulher e o menino como homem. Esses encontram no pai e na mãe, ou em quem represente tais papéis, as referências necessárias para essa definição a partir das investigações infantis.

Assim, a curiosidade própria dessa etapa tem sua gênese em questões de ordem sexual, pois a criança necessita se definir no mundo. As perguntas sobre a origem das coisas relacionam-se com investigações sexuais infantis (KUPFER, 1995).

O Complexo de Édipo, contemporâneo à fase fálica, constitui-se assim numa organização de sentimentos de afeto e hostilidade, os quais são dirigidos aos pais. Sua dissolução coincide com a estruturação do *superego*, em que é estabelecida uma identificação com os pais. Nesse entendimento, há também no processo a interferência do contexto sócio-cultural, pois o indivíduo constrói sua identidade sexual através de sua representação sobre as diferenças sexuais biológicas dentro de seu próprio ambiente social, em especial, na família.

A relação do superego com as alterações posteriores do ego é aproximadamente semelhante à da fase sexual primária da infância com a vida sexual posterior, após a puberdade. Embora ele seja acessível a todas as influências posteriores, preserva, não obstante, através de toda a vida, o caráter que lhe foi dado por sua derivação do complexo paterno — a saber, a capacidade de manter-se à parte do ego e dominá-lo. Ele constitui uma lembrança da antiga fraqueza e dependência do ego, e o ego maduro permanece sujeito à sua dominação. Tal como a criança esteve um dia sob a compulsão de obedecer aos pais, assim o ego se submete ao imperativo categórico do seu superego. (FREUD, 1900, v.V. Obras Completas).

A solução desse conflito implica necessariamente um processo de resignação, já que os desejos incestuosos precisam ser reprimidos através do mecanismo de sublimação²⁷. Assim, as tendências libidinosas podem ser transformadas e aproveitadas para outros fins, como atividades intelectuais ou objetivos culturais.

Na história de vida do professor Plínio Fasolo, mais especificamente, no período da infância, aparece, notadamente, a presença da curiosidade. Quando saiu dos “muros da sala de casa”, seu navegar se ampliou, começou, então, a explorar outros campos. Referindo-se a esse período, Fasolo conta: “Depois foi quando atravessei campos e matos em busca de passarinhos para abatê-los com as pedras lançadas de minha funda. Naquele tempo falava mais alto a tradição italiana; bem mais que os discursos dos raros ‘ecologistas’, pelo menos naquela

²⁷ A sublimação é um processo que diz respeito à libido objetal e consiste no fato de o instinto se dirigir no sentido de uma finalidade diferente e afastada da finalidade da satisfação sexual; nesse processo, a tônica recai na deflexão da sexualidade. (FREUD, In: v. XIV. Obras Completas).

região. Lamento a inconsciência de então, mas não consigo me envergonhar das atrocidades praticadas”.

Há nessa fala a presença da identificação com o pai, característica própria da etapa edipiana. Ao ser o “caçador de passarinhos”, Fasolo ensaia um processo de simbolização de sua agressividade, colocando-se, assim, de forma determinada, em busca de seu objetivo. Impulsividade, onipotência e agressividade são características comuns da etapa infantil. A clareza e a objetividade em relação aos limites permitem com que a criança trabalhe seus sentimentos de forma simbólica, contribuindo para que o sujeito aprenda a lidar com diferentes situações de tensão ou conflito.

Faço uma aproximação do conflito próprio do aprender, situação em que o sujeito necessita enfrentar o desconhecimento, o não-saber. Através do brincar é possível que a criança simbolize suas angústias e, ao representá-las metaforicamente, pode lidar melhor com episódios que envolvam frustrações.

O brincar, por ser uma situação onde predomina o prazer sobre a tensão, favorece o relaxamento e conseqüentemente a emergência de novas idéias, a criatividade que combina conteúdos e dinâmicas conscientes e inconscientes. Do ponto de vista psicológico, assumir os riscos de inovar alguma coisa faz parte do processo humano de desenvolvimento e supõe a crença, a confiança em si e no grupo, que torna suportável e até desafiador o medo do desconhecido. (OLIVEIRA, 2001, p. 22-23).

O brincar é atividade espontânea e livre da criança, se houver a necessidade de ensinar uma criança a brincar, é provável que ali resida um problema. No caso de Fasolo, observo que o brincar de forma espontânea o acompanhou na infância, na adolescência e na vida adulta.

Para Paín (1987), o Complexo de Édipo estrutura dramaticamente o inconsciente simbólico, permitindo, assim, a criação de sentido. Tendo por referência a Psicanálise, a autora conceitua desejo como algo que se sustenta na

carência que lhe dá sentido. “O ser humano não pode desejar senão aquilo que o outro possui e na dramática de sua proibição” (PAIN, 1987, p. 73).

O que essa resignação tem a ver com o aprender? Não é possível compreender o pensamento, o comportamento humano, sem nos remetermos à sua estruturação inconsciente: a produção da inteligência é simultaneamente a produção simbólica. A partir dessa constatação, Paín introduz o conceito de ignorância como sendo a possibilidade para que os dois sistemas funcionem separadamente. O aprender está vinculado a um funcionamento dialético e, ao mesmo tempo, independente dessas duas estruturas. Assim, longe de opor-se ao conhecimento, a ignorância está na sua origem, trata-se do *não-saber* para permitir-se o saber.

Isto porque é através da função da ignorância que as duas estruturas podem funcionar, de forma independente e simultânea, sem que uma “casse” o direito da outra. É suposto, porém, que nunca seja possível uma divisão completa, pois há sempre uma ressonância afetiva, mesmo numa experiência sensorial. Porém, não devemos deixar que essa ressonância emotiva produza um obstáculo na aprendizagem. Assim, essa divisão que nós chamamos de ignorância não é negativa; mas, ao contrário, é uma função necessária para que a pessoa siga evoluindo tanto no pensamento lógico como no pensamento que permite integrá-lo como sujeito. (PAÍN²⁸, 1997, apud PARENTE, 2000, p. 92).

O sujeito vai se constituindo como aprendente na medida em que pode resignar o seu não-saber prévio, para *ressignificar-se* como autor, assim é protagonista do seu percurso de aprendizagem e de sua estruturação subjetivante.

Fasolo traz, em sua narrativa, a marcante presença da mãe na significação do *poder* e do *não-poder*. “Ela criou os dois filhos de uma forma muito livre. Ela nunca se privou de alguma coisa por causa dos filhos, mas ela também nunca deixou de assisti-los. Eu logo percebi que isso fazia parte de uma bondade dela e não de um egoísmo”.

²⁸ Sônia Parente reuniu textos de Sara Paín referentes a palestras e conferências, publicando-os em “Encontros com Sara Paín”.

O diálogo com o referencial psicanalítico permite-me observar que há aqui o enfrentamento com um “não-poder tudo”, “não-saber”, um olhar-se e perceber-se limitados, incompletos. Inevitavelmente, passa pelo tolerar algo sofrido e relaciona-se com o significado que esse “suposto fracasso” tem para o sujeito.

Rey (2003) assume um posicionamento crítico ao analisar, na obra freudiana, a importância dada à natureza biológica e à organização estruturalista invariável.

Na obra freudiana, o indivíduo aparece mais como um cenário de luta de forças do que como uma instância geradora que nos permita considerá-lo como sujeito. Nessa visão de um aparelho psíquico autônomo, sobre o qual a ação do sujeito não tem força transformadora, a instância que tem funções mais próximas às do sujeito seria o eu; contudo, o eu é essencialmente adaptativo, é um mediador de forças superiores a ela, contidas no superego e no id, com relação aos quais só representa um mecanismo adaptativo com funções defensivas. (REY, 2003, p. 22-23)

Pelo fato de pensar em fenômenos universais, a teoria freudiana comete o equívoco da generalização no entendimento de Rey. Assim, não há um reconhecimento da psique como dimensão subjetiva, constituída pelo próprio sujeito na dialética entre o individual e o social.

É possível que Freud não tenha enfatizado os aspectos social e cultural, mas os nomeou ao realizar estudos de caso como sua técnica de pesquisa; mergulha na história de vida e utiliza-se do conteúdo advindo dos próprios sujeitos em estudo. O método analítico possibilita a expressão livre das idéias, dos sonhos, das fantasias, das representações; assim, cabe ao analista dar sentido ao conteúdo oferecido. Considerando essa prática, não há como negar a interferência dos aspectos sociais na constituição psíquica, especialmente das vivências oriundas da infância na relação com os diferentes pares.

As relações familiares são eminentemente sociais e têm presença determinante na formação pessoal. Em especial, observo, na narrativa das histórias de vida, que o autor, ao *olhar-se para contar(-se)*, não o faz sem incluir as pessoas com quem interagiu intensamente, deixando com isso inscrito que pode lembrar ao falar de si. Nos relatos, essas pessoas são evocadas a partir de sua importância no que foi vivido pelo sujeito.

Fasolo segue em seu relato revelando aspectos interessantes, os quais o fazem lembrar sobre os limites que recebia. “Minha mãe não deixou de atender aos nossos pedidos, claro que o sujeito se põe a riscos, mas ela nunca deixou de agüentar o medo que ela tinha para impedir que a gente vivesse”. A admiração de Fasolo é visível pela forma como insere essa consideração em sua história.

Ao falar de seus primos, Fasolo diz: “Eu comparo com o exemplo de meus primos que eram muito contidos pela família: não podiam sair, não ficavam sozinhos em casa...”. Fasolo caracteriza essa conduta dos pais como excesso de proteção e tece fortes críticas: “eu notava que os pais não estavam protegendo os filhos, estavam se protegendo para não terem dissabores”.

Interessante fazer uma análise sobre os caminhos que foram trilhados pelos primos de Fasolo, todos decidiram seguir os mandatos familiares e permaneceram na empresa da família. Questiono se todos teriam esse desejo, ou se nem chegaram a se autorizar saber do que gostavam e, caso não fosse aquele destino, a se encorajar a romper com o que estava prescrito. Oposto do processo vivido por Fasolo, que se coloca no centro de sua vida desde cedo, fazendo escolhas e enfrentado desafios.

Assim, entendo como possível realizar a aproximação dos princípios teóricos psicanalíticos aqui referidos com um entendimento de subjetividade constituída a partir das relações sociais para compreender o eu-aprendente.

Focando a olhar sobre o aprender, não observo contrariedade teórica e, sim, uma possível complementaridade.

Dito de outra forma, percebo a importância de dois aspectos essenciais que vou buscar na psicanálise: o primeiro refere-se à relação inicial com o objeto subjetivo – aspecto a ser aprofundado no seguimento, encontrando em Winnicott explicações relevantes; e o outro aspecto, já aqui analisado, diz respeito à resignação necessária a partir da dissolução do conflito proporcionado pelo Complexo de Édipo.

4.3 A mãe *satisfatória* no jogo ilusão/desilusão: o tolerar a presença de uma ausência para constituir-se aprendente

Dando seguimento às considerações relacionadas na etapa precedente, busco, no conceito da teoria winnicottiana referente à *mãe satisfatória*, uma sustentação para compreender a constituição do sujeito aprendente, acreditando residirem aí aspectos significativos sobre a gênese do aprender e do sentido que esse aprender assume na vida do sujeito.

Donald Winnicott (1896-1971) foi pediatra, psiquiatra infantil e psicanalista. Nascido e educado na Inglaterra, ele cresceu em uma propriedade rural, dedicou-se a pesquisar e estudar a infância a partir de sua ampla experiência clínica.

Um significativo número de obras suas são publicadas expondo uma teoria construída a partir de sua atividade com pacientes e seus familiares. Nesta tese, utilizo-me de conceitos trabalhados por Winnicott para compreender os momentos mais primitivos do sujeito e sua relação com o objeto, acreditando ser esse um ponto relevante para a constituição do *eu*-aprendente.

Em especial, o olhar de Winnicott dirige-se para o desenvolvimento infantil e para as influências familiares. Dedicou-se à atividade clínica com intenção de compreender a constituição e o desenvolvimento psíquico do ser humano na relação com o outro ao longo de seu processo maturacional. Seus estudos mostram a importância da relação inicial entre a mãe e seu bebê para a saúde mental. A caracterização de uma mãe capaz de garantir suficientemente os cuidados de seu bebê tornou sua teoria reconhecida pela Psicologia Infantil como um respeitado referencial.

A mãe é a figura essencial, representando para o bebê o primeiro ambiente em termos biológicos e psicológicos. Assim, a constituição psíquica do indivíduo depende de uma relação saudável com a mãe, determinada pelo equilíbrio harmônico entre a atenção às necessidades do bebê e a possibilidade de não se colocar inteiramente à sua disposição.

A mãe suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração. Naturalmente, a própria mãe do bebê tem mais probabilidade de ser suficientemente boa do que alguma outra pessoa, já que essa adaptação ativa exige uma preocupação fácil e sem ressentimentos com determinado bebê; na verdade, o êxito no cuidado infantil depende da devoção, e não do “jeito” ou esclarecimento intelectual. (WINNICOTT, 1975, p.25)

Inicialmente, há um estado de indiferenciação entre mãe e bebê, possibilitado pela capacidade de adaptação ativa e sensível da mãe que necessita respeitar o ritmo e o tempo de tolerância do bebê, adaptando-se e suprimindo suas necessidades básicas.

Nesse entendimento, é possível destacar que Winnicott (1975) considera a constituição da subjetividade envolvendo tanto os aspectos vinculados ao pensamento lógico quanto à significação mais subjetiva, intuitiva.

O contato da mãe com o bebê acontece de diferentes maneiras, porém há uma especial importância reservada à amamentação.

A mãe, no começo, através de uma adaptação quase completa, propicia ao bebê a oportunidade para a ilusão de que o seio dela faz parte do bebê, de que está, por assim dizer, sob o controle mágico do bebê. O mesmo se pode dizer em função do cuidado infantil em geral, nos momentos tranquilos entre as excitações. A onipotência é quase um fato da experiência. A tarefa final da mãe consiste em desiludir gradativamente o bebê, mas sem esperança de sucesso, a menos que, a princípio, tenha podido propiciar oportunidades suficientes para a ilusão. (WINNICOTT, 1975, p. 26).

O seio da mãe assume, portanto, um caráter subjetivo, já que o bebê recria o seio real que é oferecido pela mãe. Há nesse processo uma relação entre aquilo que é objetivamente percebido e o que é subjetivamente concebido. Desse modo, ao usufruir de uma mãe suficientemente boa, o bebê já ensaia um processo de autoria, podendo vivenciar experimentos que envolvem seu corpo e o objeto, que Winnicott definiu como objeto subjetivo.

O objeto subjetivo é descrito como o primeiro objeto, no caso o *seio*, porém não como é na realidade, mas como é percebido pelo bebê, sendo assim resultado de sua apropriação, subjetivamente concebido.

Por conseguinte, o bebê evolui de um estado inicial de dependência absoluta da mãe e esta, caracterizando-se como satisfatória, possibilitará progressivamente uma diminuição dessa dependência até chegar a um estado de independência. Winnicott (1983) afirma que há, nesse trajeto de dependência total à independência, uma etapa intermediária de dependência relativa.

A condição biológica herdada possibilita ao bebê, chamado de lactente nessa etapa inicial, entrar em contato com o ambiente proporcionado pelos pais. Também em Winnicott encontramos esses dois aspectos conjuntamente como relevantes para o desenvolvimento saudável.

Inicialmente, a mãe sozinha é o ambiente favorável. Há um processo de identificação da mãe com o bebê, a qual precisa compreender o que o bebê está sentindo; essa etapa é então de dependência absoluta, já que a mãe também fica vulnerável e dependente de uma adaptação. Aqui há o sentimento de onipotência oportunizado pela ilusão de que não existe separação entre o bebê e o mundo, uma vez que percebe a mãe como sendo ele mesmo. No estágio de dependência relativa, a mãe provê uma desadaptação progressiva, desfazendo a ilusão da onipotência, levando o bebê a passar de uma visão subjetiva do objeto para uma forma mais concreta, afastando-se de seu suposto controle mágico.

Portanto, na relação com a mãe, o bebê encontra a fonte desencadeadora para se constituir. O ambiente perfeito é o que garante a sustentação (*holding* - segurar) e o manuseio (*handling* - manipulação) dentro do qual o bebê é sentido e contido. A mãe suficientemente boa, ou satisfatória, é a que sabe gratificar e frustrar equilibradamente. Da mesma forma que organiza e promove um espaço de ilusão autorizando a imaginação, a mãe munida de confiança própria frustra, desilude e oportuniza ao bebê naturalmente um espaço transicional, inaugurando possibilidades de brincar, conhecer e aprender.

A mãe adapta-se às necessidades de seu bebê e de seu filho que gradativamente se desenvolve em personalidade e caráter, e essa adaptação concede-lhe certa medida de fidedignidade. A experiência que o bebê tem dessa fidedignidade, durante certo período de tempo, origina nele, e na criança que cresce, um sentimento de confiança. A confiança do bebê na fidedignidade da mãe e, portanto, na de outras pessoas e coisas, torna possível uma separação do não-eu a partir do eu. Ao mesmo tempo, contudo, pode-se dizer que a separação é evitada pelo preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural. (WINNICOTT, 1975, p.151).

Os fenômenos transicionais cumprem uma função intermediária entre o objetivo e o subjetivo, oportunizando ao bebê uma possibilidade de reconhecer e aceitar a realidade. Winnicott (1975) não resume os objetos transicionais a um ou

outro elemento qualquer da relação da criança, porém especificamente aos que fornecem ao bebê a sensação de posse a partir da relação, de forma intermediária, demarcando a fronteira entre o subjetivo e o que pertence à realidade, ou seja, o objetivo.

A transicionalidade é compreendida como um suporte à evolução psicológica e à constituição psíquica saudável que será refletida no percurso de vida do sujeito. O fato de o bebê poder realizar a distinção entre fantasia e realidade, objetos internos de externos, abre possibilidades para a experimentação e para a criação, provocando a utilização do campo simbólico.

O estabelecimento de um espaço potencial implica uma capacidade psíquica de tolerar a ausência da mãe, fazendo uso da realidade concreta para criação, utilizando assim uma capacidade imaginativa. Esse processo oportuniza à criança a possibilidade de separar-se, realizando a diferenciação entre sujeito e objeto, aspecto primordial para a construção da modalidade de aprendizagem, esse molde peculiar de aproximar-se e apropriar-se do objeto do conhecimento.

Esse componente é igualmente determinante para a compreensão do *eu*, para a construção da identidade, do conhecimento de si, do próprio reconhecimento como sujeito na relação com os objetos. De forma simultânea, tem início a significação que o aprender assume.

Nesse entendimento, a figura materna é descrita como determinante e seu papel como suficientemente boa possibilita o conhecimento de mundo e a capacidade inicial de tolerância à falta, à ausência. Assim, o sujeito adquire confiança a partir dessas vivências iniciais com a figura materna, desenvolvendo uma capacidade de *acreditar em*, o que é fundamental para a educação.

Atos de confiabilidade humana estabelecem uma comunicação muito antes que o discurso signifique algo – o modo como a mãe olha quando se dirige à criança, o tom e o som de sua voz, tudo isso

é comunicado muito antes que se compreenda o discurso. Somos pessoas que acreditam [...] Recebemos uma comunicação silenciosa, por um certo período de tempo, de que éramos amados, no sentido de que podíamos confiar na provisão ambiental, e portanto continuamos com nosso crescimento e desenvolvimento [...] Uma criança que não experimentou o cuidado pré-verbal, em termos do “segurar” e do manuseio – confiabilidade humana -, é uma criança carente. (WINNICOTT, 2005, p. 142-143).

O acreditar é da ordem da subjetividade, não acreditamos porque é dito para crer, mas porque temos internalizados elementos suficientes que nos colocam a possibilidade de confiar. O terreno fértil para a construção desse sentimento relaciona-se com os não-ditos, com as atitudes, com o *holding* e o *handling*.

Faço uma aproximação com o vínculo necessário entre professor e aluno para que haja aprendizagem. Conforme Fernández (1991), não é possível aprender com qualquer um, aprendemos com pessoas a quem outorgamos o direito de nos ensinar. Nessa relação há nitidamente um espaço de confiança.

Embora a teoria de Winnicott centre seu olhar sobre a relação do bebê com a mãe no início, também ao pai é reservado um lugar na compreensão da constituição psíquica.

Não há, na história de vida contada por Fasolo, relato de episódios que remetam à fase inicial da relação entre mãe-bebê. No entanto, em muitos momentos, aparece a presença da mãe satisfatória, oportunizando a significação dos afetos e das aprendizagens. Fasolo já inicia sua narrativa trazendo os pais, porém, desde o princípio, é reservado lugar de destaque à mãe em sua história. “Nara, minha mãe, foi responsável por uma parcela muito grande do que sou. Pela postura dela”.

A autonomia característica de Fasolo, evidenciada pelo seu posicionamento na juventude e na vida adulta frente à necessidade de tomada de decisões, é uma

construção que realizou, sobretudo, pela qualidade da relação com sua mãe. Essa mãe que dosava equilibradamente a contenção necessária a Fasolo lhe deu a oportunidade de sentir-se seguro o suficiente para, desde muito cedo, *navegar*, inicialmente por *terras-águas* próximas, progressivamente por *terras-águas*²⁹ mais distantes. Complementando a metáfora, mais importante do que a distância, é o fato de autorizar-se a navegar por *terras-águas* desconhecidas.

Fasolo, revisitando sua história, conta-me(-se) que acredita em sua identificação com a mãe e sensibiliza-se, deixando silenciosamente nas entrelinhas a mensagem de que sua admiração por ela é intensa e o acompanha por todo o seu percurso.

Como autora da redação da história de vida de Fasolo, não encontrei vocábulo melhor para explicar uma característica determinante em sua caminhada: irreverência. Se recorro ao léxico, encontro como sinônimo a palavra *desacato*, porém não é esse o sentido que aqui atribuo. Ser irreverente significa não reverenciar, usufruir da possibilidade de desobedecer, ciente dos riscos; não aceitar tudo como se houvesse um *pré-destino*. Ao falar de sua mãe, com tom de orgulho na voz, Fasolo destaca: “Ela nasceu fora de seu tempo porque tinha certa ansiedade por desafiar tradições”. Ele enriquece o relato com dados relativos a algumas ações marcantes, como influência política na cidade do interior em que moravam.

Essa inscrição na vida de Fasolo lhe autorizou a fazer sua primeira grande ação “desobediente”, que foi não seguir o destino que o pai tinha traçado para ele. Desobediência essa que permitiu que Fasolo fizesse sua formação profissional atendendo ao seu desejo de ser professor. Outro marco que destaco, em sua história, é o enfrentamento com coragem para admitir que é um professor por

²⁹ A metáfora que apresento se relaciona com a citação já realizada nesta tese, no subtítulo *3.1-Infância, adolescência e a descoberta do gosto pelo risco do novo*, excerto do texto *Pedagogia Navegadora*, de autoria de Plínio Fasolo.

escolha, quando a polícia³⁰ lhe interroga não acreditando que essa opção fosse possível para um próspero empresário do sul. Cito também, nessa perspectiva de análise, os críticos discursos de paraninfo feitos para os alunos nas solenes cerimônias de colação de grau, considerando o público presente, incluindo autoridades acadêmicas.

Além desses aspectos que destaquei, encontro na história de Fasolo essa característica transversalizando todas as suas ações. Voltando à percepção que Fasolo tem de como sua mãe lhe marcou, retiro de sua própria voz esta frase afirmativa: “Obviamente isto me influenciou na trajetória que me fez depois ser professor. Porém, não imediatamente, não pelo exemplo da professora, pela mãe...”.³¹

Percebo com clareza a mãe que sustenta (*holding*) dando a segurança e a confiança necessária e presente na mesma figura, a mãe que contém, mostrando os riscos ao permitir a interação com o meio. Posso inferir ainda que a mãe de Fasolo cumpriu esse papel com a suficiência necessária durante a primeira infância, posterior a esse período, as marcas vão se aprofundando, tendo por pano de fundo o exemplo, a própria vida que ela levava, colocando-se como autônoma em suas decisões, mesmo sendo mulher e vivendo em uma época na qual imperavam tradições conservadoras.

Essas vivências foram reservando a Fasolo segurança em sua trajetória de vida, levando-o a lidar com tranquilidade com as faltas inerentes ao ser humano, possibilitando, assim, a constituição do aprendente que sempre foi.

³⁰ Episódio descrito no capítulo 3, referindo-se ao período do regime militar em que Fasolo se encontrava trabalhando em Brasília.

³¹ Interessante referir que a volta às gravações das entrevistas realizadas com Fasolo me provocam a uma nova escuta depois da vivência da escrita de sua história. Percebo as mudanças que venho sofrendo através desse processo investigativo de cunho biográfico que, num movimento dialético *de troca de lugares*, passa a ser *auto-investigativo, autobiográfico*.

“A pessoa vai se tornando adulta quando vai percebendo a necessidade de tomar decisões. Claro que toda tomada de decisão corresponde a renunciar a alguma coisa”. Na voz de Fasolo encontro eco para a consideração que faço.

A constituição do sujeito aprendente passa necessariamente pela possibilidade de suportar a quebra da onipotência. Parafraseando Winnicott, é necessário um engano inicial de um saber ilusório, no entanto, é na desilusão do reconhecimento do não-saber que o aprender pode advir.

4.4 Aprendizagem e subjetividade no contexto sócio-cultural

A estreita relação entre a constituição do ser aprendente e ensinante vai transversalizando as análises que faço nesta tese. Já no princípio do texto vou referindo a interferência de um sobre o outro, percebendo-os num movimento de ir e vir. No subtítulo precedente a este, discorri sobre como nos tornamos aprendentes, tendo por ferramenta teórica a Psicanálise e procurando compreender a significação que o aprender vai assumindo na vida do sujeito.

Dos estudos por ora realizados, fica o entendimento de que o aprender, ou dito de outra forma, o modo como se aprende é uma construção subjetiva em que cada sujeito vai interagindo com o objeto oferecido pelos ensinantes e pelos diferentes meios. Assim, entram em cena as modalidades ensinantes dos envolvidos, a forma como cada *educador-ensinante* vai significando o objeto a ser (re)significado pelo sujeito aprendente. Em decorrência disso, o sujeito aprendente ocupa o papel principal desse processo em que, simultaneamente, se constitui como sujeito epistêmico, da inteligência, e sujeito do desejo, dos afetos, das emoções, ou seja, é sujeito de sua incompletude cognitiva e afetiva, e está sujeito a essa falta.

No decurso de vida de Fasolo, percebo a intensa influência da família, aspecto já analisado. Contudo, ocupando também lugar de destaque nessa interpretação está a relação que Fasolo estabelece com o aprender formal desde o princípio. Em seus ditos, fica explícito o prazer que sente pelo desafio do novo, do desconhecido, sem medo de enfrentá-lo. O encantamento que tem pela Física, por exemplo, reflete sua trajetória de aprendizagens complexas realizadas em interação, seja no espaço formal de ensino, seja no meio social. Com tom de satisfação na voz, Fasolo diz que “ter sido aluno de determinados professores não tem preço”, dada as aprendizagens que construiu, especialmente referindo-se à formação acadêmica em nível de Pós-Graduação.

A aprendizagem ocorre quando o sujeito interage com outras pessoas em seu ambiente, despertando vários processos internos do desenvolvimento. Para Vygotsky (1991), há uma relação entre desenvolvimento, entendido como maturação do organismo, e aprendizagem, compreendida como resultado da interação do indivíduo com o meio. Nesse processo de aprendizagem, a pessoa vai construindo conhecimentos, adquirindo informações, habilidades, atitudes, valores, etc.

Propomos que um aspecto essencial do aprendido é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p.101).

Sem ignorar o componente biológico da espécie, Vygotsky atribui grande importância à dimensão social, assim, para aprender, é necessário que o indivíduo pertença a um grupo, a uma cultura que forneça elementos simbolizados impregnados de significado cultural. Nessa visão, a aprendizagem possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, fica claro então que a primeira precede o segundo: "...ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem". (VYGOTSKY, 1991, p. 94).

A distância que existe entre o que o indivíduo é capaz de realizar de forma autônoma (zona de desenvolvimento real), independente do auxílio de outra pessoa, é chamada de nível de desenvolvimento proximal. Da aprendizagem resulta a zona de desenvolvimento proximal, ou também chamada de zona de desenvolvimento potencial; à medida que existe a interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento, que, sem a provocação e ajuda externa, não aconteceriam. Configura-se assim a condição social do aprender. Esses processos resultam em internalizações quando se tornam aquisições independentes da criança.

Em um segundo momento de análise dessa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky focaliza seu interesse na prática educativa escolar. Através da identificação da zona de desenvolvimento proximal, é possível conhecer os ciclos que a criança já completou, bem como os que estão em via de formação. Dessa forma, o papel do educador é essencial, assim como dos demais integrantes do grupo com o qual a criança está interagindo.

À escola é atribuído um papel desafiador em relação à continuidade das aprendizagens já realizadas no meio em que a criança vive ativamente. É nesse espaço que acontece o conhecimento sistemático sobre conceitos, operações e abstrações, entre outras aprendizagens que promovem o desenvolvimento do que Vygotsky (2004) chamou de funções psicológicas superiores.

Na teoria vygotskyana, encontramos especial consideração ao uso da linguagem como representação cultural. A relação entre linguagem e pensamento

é um processo dinâmico, ambos considerados como tendo origens genéticas, modificam-se ao longo do desenvolvimento, tendo o meio sócio-cultural como mediador.

No início, as palavras utilizadas e significadas, especialmente pela mãe, assumem uma dimensão afetiva, a qual contribui para a construção do pensamento. Esse significado da palavra está carregado de sentido oculto que traduz, além do sentimento da mãe em relação ao seu bebê, também os símbolos de uma cultura. Esses são significados que começam a ser socialmente compartilhados e que permitem interpretações sobre objetos, sentimentos, eventos e situações do mundo real.

Ao longo do desenvolvimento, o significado das palavras vai se modificando em relação à sua estrutura e função, de uma dimensão afetiva com objetivo de atrair a atenção do adulto, passa a uma utilização simbólica quando percebe o seu propósito. Posteriormente, alcança um nível mais racional, utilizando conceitos abstratos (Vygotsky, 2001).

Com base nesse entendimento, o desenvolvimento psicológico não pode ser pensado como um processo descontextualizado. Vygotsky entende a cultura como o modo de ser, de expressar-se dos grupos humanos e o que a caracteriza é a significação produzida na vida social. No sentido proposto, o aprender formal oferecido pela escola e pelos grupos sociais tem significativa importância no decurso de formação do sujeito aprendente.

Em Vygotsky encontro um olhar dirigido para o entendimento da função social da fala, na sua relação com o adulto, contribuindo assim para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento. A constituição subjetiva do sujeito aprendente passa simultaneamente pelas dimensões afetivas e cognitivas. Rey (2005), tendo por pressuposto a teoria de Vygotsky, empenha-se

em discutir a constituição da subjetividade a partir das construções e significações sociais.

Para Vygotsky (1983)³² o desenvolvimento do sujeito integra-se com os sistemas dinâmicos afetivos e cognitivos de forma indivisível. O desenvolvimento humano está, pois, implicado na variação desses dois processos, ou seja, a unidade cognição-afeto não é estática; ao contrário, é variável, e é esse aspecto que se torna extremamente essencial para o desenvolvimento psicológico do ser humano. (REY, 2005, p. 220).

Na história de Fasolo, encontro marcante referência a educadores que lhe influenciaram em sua escolha de *ser*-professor. O grupo também é citado como importante interlocutor, especialmente no período da adolescência vivido no interior do Estado, onde, após as aulas e, portanto, *extramuros* escolares, o grupo de alunos reunia-se com alguns professores para conversar fora da escola.

Desse período, vivido durante o antigo Ginásio e Científico, Fasolo lembra um professor que conhecia muito o conteúdo de Física, porém não sabia dar aulas. Houve um movimento para que esse professor fosse afastado, porém Fasolo mobilizou o grupo de alunos, seus colegas, no sentido de mantê-lo na instituição. Partiu para uma sensibilização com seus pares, provocando-os a ensinar o professor a dar aulas. Com essa intenção, os alunos organizaram uma comissão, foram até o secretário de educação e, apesar da dificuldade em convencê-lo, alcançaram seu objetivo. “Assim, fizemos um pacto entre os alunos de auxiliar o M. a dar aula para nós”, Fasolo segue lembrando que foi muito boa essa experiência porque todos os alunos aprenderam, e o professor reconheceu e ficou agradecido ao grupo de alunos que o ajudou a ser professor...³³

³² A obra de Vygotsky citada por Rey é *Fundamentos de defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

³³ Interessante também analisar aqui que Fasolo se coloca na função de ensinante, mesmo que seu lugar seja de aluno-aprendente. Nesse exemplo, percebo o imbricamento dos processos de aprender e ensinar.

O comprometimento que Fasolo tinha com o seu aprender evidencia o valor que atribuía ao conhecimento formal escolar já naquele período da vida. A apropriação do objeto do conhecimento no processo dinâmico da aprendizagem apresenta-se indissociado da dimensão subjetiva, assim o aprender formal dos conteúdos igualmente está na dependência da simultaneidade entre a capacidade cognitiva decorrente do desenvolvimento e do significado que esse aprender inscreve na vida do sujeito.

5 DE APRENDENTE A ENSINANTE: O IMBRICAMENTO DA SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE DANDO SENTIDO AO APRENDER E À CONSTITUIÇÃO DO SER-ENSINANTE

O estudo que desenvolvi nessa investigação me impulsiona a pensar criticamente sobre a formação do professor, abrindo novos horizontes. É interessante referir que meu ponto de partida foi uma reflexão crítica sobre a formação de professores, aspecto que analisei nos capítulos iniciais desta tese. No entanto, nesse momento chego a um tempo em que me imponho a construção de um caminho ressignificado, advindo de um novo olhar fomentado pelo diálogo entre minhas questões iniciais, a investigação desenvolvida e os novos estudos que realizei na intenção de compreender o problema que me colocava.

A narrativa como ferramenta utilizada foi descortinando o cenário que se localizava na retaguarda do que era efetivamente mostrado. Dito de outra forma, para compreender aspectos sobre a formação do professor, confirmei que se faz necessário conhecer minimamente esse sujeito, não somente em relação aos aspectos de sua formação profissional. Assim, por meio desse estudo investigativo, percebi que, para conhecer o professor, é imprescindível conhecer a pessoa, seus interesses, as influências que sofreu, enfim, sua constituição como sujeito, sua subjetividade.

Não há objetividade que não se aninhe à subjetividade, não há ensinar que não esteja aconchegado ao aprender. Com essas afirmativas, inscrevo minhas percepções, inaugurando uma proposta de formação continuada que leve em consideração os processos iniciais de aprender do professor.

Em Nóvoa (1995) encontro eco para essa consideração, mostrando que o fenômeno por mim estudado já recebe a atenção de pesquisadores por longo tempo em diferentes contextos e realidades.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se de seu processo de formação e dar-lhes um sentido no quadro de sua história. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Apesar disso, meus questionamentos permanecem e, agora, estão fortalecidos com as análises que realizei nesse estudo e com a experiência que vivi no decorrer desse processo investigativo.

O professor de qualquer nível de ensino já possui inscrições que compõem sua formação profissional muito antes de iniciar esse processo formalmente. A constituição do aprendente coloca o sujeito em permanente contato com ações ensinantes, que são significadas bilateralmente através da troca com o outro, caracterizando, assim, um processo intersubjetivo.

Nesse olhar, o aprender acontece tendo por pano de fundo interações protagonizadas pelo próprio sujeito na relação com o objeto e com o outro que atribui significado a esse aprender. Dessa forma, o meio assume uma função ensinante e, no encontro de sujeitos-*subjetividades* que participam dessa relação, acontece o aprender, permeado pelo objeto simbolizado pela cultura.

Observei a importância da *mãe satisfatória*, que, num jogo de ilusão/desilusão, representa um ambiente saudável necessário oferecendo possibilidades para o indivíduo constituir-se como um sujeito que pode simbolizar, brincar, conhecer, suportar, enfim, aprender (Winnicott, 1975).

A marcante presença do *primeiro terceiro* representado pela figura paterna esclareceu a necessidade de rompimento com a fantasia infantil sobre a onipotência. Nesse sentido, a clareza quanto ao pode/não-pode nutre a criança da segurança necessária para o enfrentamento de situações que impliquem o sofrimento pela não-satisfação imediata, aspecto intimamente próximo ao processo de aprender.

Na história de vida do professor Fasolo, defrontei-me com elementos que elucidam as dimensões analisadas. Ao narrar seu percurso de vida, Fasolo mostra o significado de suas aprendizagens desde a infância mais remota de que pode lembrar. Aproveita o espaço e volta ao início e, ao contar o que viveu, vai colorindo com o que sentiu ao viver, não necessariamente através do dito, mas também pela forma como diz e pelo que silencia.

Fazendo uma (*auto*)análise de minha vivência, também relatada e utilizada como ferramenta de dados nesta tese, percebo igualmente a importância da relação com os primeiros pares, representados pelos pais. Assim como na história de Fasolo, em meu percurso, percebo a intensidade da influência de meus pais em minhas escolhas, em minhas aprendizagens e em minha forma de ser como professora.

A maneira como aprendemos e fomos significando isso tem relação com a forma como foi significado a nós o aprender, através do ensinar. Também observei, na história do professor Fasolo, que a clara identificação com a mãe oferece elementos para que eu compreenda a presença de uma *mãe-filha-aprendente*, já que também aparecem interessantes considerações sobre o avô de Fasolo, pai de sua mãe.

Para Fernández (2001, p.101), “A partir da modalidade de aprendizagem, em cada pessoa vai construindo-se uma modalidade de ensino, uma maneira de mostrar o que conhece e um modo de considerar o outro como aprendente”. Faço uma aliança com essa consideração, tendo por pressuposto as análises realizadas através das respostas e novas perguntas que fui construindo durante a investigação.

Seguindo no diálogo com a autora, a modalidade de ensino e a modalidade de aprendizagem pressupõem um modo próprio de organização de elementos heterogêneos, entre os quais destaco: a relação entre si mesmo como quem conhece, o outro como quem pode conhecer e o objeto de conhecimento como objeto que se constrói entre ambos, além disso, um reconhecimento de si mesmo como autor.

Volto à história biográfica de Fasolo em que está presente um reconhecimento de autoria desde muito cedo, quando ainda brincava pela casa dos pais, escolhendo brinquedos e lugares a percorrer. Também posso afirmar que Fasolo, nos discursos dirigidos aos alunos, nos textos escritos e na narrativa oral, deixa evidente seu domínio sobre o conhecimento de seu campo de saber e o indiscutível reconhecimento do outro(-aluno) como quem pode conhecer construindo o seu próprio aprender.

A modalidade de ensino, embora se constitua desde o início da vida, é de algum modo, uma construção a partir da própria modalidade de aprendizagem. Por isso, para modificar a modalidade de ensino, é preciso ressignificar a modalidade de aprendizagem. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 102).

As considerações de Fernández, tecidas dialeticamente com os autores já referidos e utilizados para a compreensão do objeto de investigação, oferecem

sustentação para o que venho percebendo e sinalizando. No caminho dessa reflexão, reconheço uma reciprocidade entre a construção da modalidade de aprendizagem do aprendente e a modalidade de ensino do ensinante através de um processo de troca e interação mútua.

Pensando sobre um aprender da criança considerado saudável, Fernández (2001, p. 102) refere que, “para que uma criança possa aprender, os adultos devem proporcionar-lhe espaço onde também ela descubra que tem algo para ensinar aos outros, sejam adultos ou crianças”. Nesse entendimento, a criança já assume uma função ensinante num momento inicial de sua vida, no entanto, é preciso que o adulto permita que isso aconteça, além da necessidade de oferecer um ambiente favorável.

Para finalizar essa etapa de discussões, volto às histórias de vida analisadas em aproximações com a teoria e me autorizo a reafirmar a existência da relação íntima entre a constituição do sujeito aprendente e sua modalidade ensinante. Assim sendo, a formação do professor do ensino superior não depende da soma efetuada entre seu conhecimento específico da área e alguns superficiais conhecimentos sobre teorias de aprendizagem. Esses aspectos são apenas complementares às influências sofridas a partir das vivências desde o início de seu percurso na família, que foram significadas de forma dialética num constante processo de ir e vir entre pessoas de importância determinante, destacando as figuras materna e paterna inicialmente.

Também cabe aqui destacar as referências feitas a professores que marcaram positivamente os docentes em estudo, sendo esses professores evocados no decorrer das narrativas com justificativas de admiração pelo trabalho sério em relação à profissão e também respeitoso no trato com os alunos.

Revisitando as propostas que vivenciei com grupos de professores com o objetivo de trabalhar a formação pedagógica, ou seja, a formação para que o professor seja de fato um docente, comprometendo-se com o aprender de seus alunos, a partir da investigação realizada percebo que isso não pode acontecer em um espaço superficial de discussão de temáticas, já que nessa proposta não há uma provocação voltada para um reflexionamento sobre o seu eu-pessoal, a sua constituição subjetiva do ser aprendente.

Em respeito à análise que faço nesse novo momento, percebo que voltar a atenção para diferentes propostas de formação de professores é inevitável, considerando minha inquietação com o já vivido e aqui relatado em relação a propostas de formação continuada de docentes universitários.

5.1 Pensando sobre ser professor: abordagens *autobiográficas* como ferramentas para *revisitar* a formação

Investida do princípio investigativo que percebo se fortalecer a cada passo, inicio este momento conclusivo com novos questionamentos: diante do que foi analisado, é possível oportunizar aos professores do ensino superior um espaço de formação que promova uma auto-investigação? Como trabalhar para que o professor, conhecendo seu processo de aprender, possa pensar sobre sua modalidade ensinante e, conseqüentemente, ressignificá-la?

Na intenção de responder às questões lançadas, busco interlocuções com pesquisadores que vêm se dedicando aos estudos sobre formação de professores, tendo as técnicas (auto)biográficas como instrumento de reflexão. Assim, me alio a autores como Nóvoa (1995), Finger (1988), Josso (2004), Chené

(1988), Ferrarotti (1988), Dominicé (1988) e Moita (1995), dentre outros, com abordagens aderentes, a fim de construir um novo caminho.

Nóvoa (2004), ao prefaciar a recente publicação *Experiências de Vida e Formação*, de Marie-Christine Josso, faz uma retrospectiva histórica sobre a utilização das histórias de vida e do método (auto)biográfico como propostas de formação de adultos. As décadas de 60 e 70 são apontadas como iniciais em relação à utilização dessas propostas. No entanto, nesse período, o conceito de Educação Permanente era o pressuposto central, vindo posteriormente a ser criticado por seu preceito humanista com sentidos utópicos. Dando continuidade às discussões sobre a formação nessa linha de abordagem, em 1988, Antonio Nóvoa e Matthias Finger organizaram uma publicação intitulada *O método (auto)biográfico e a formação*, com a participação de pesquisadores empenhados em discutir a formação de professores a partir de uma perspectiva questionadora em relação ao *formar* e *formar-se*, abrindo assim espaço para a compreensão da formação a partir do entrecruzamento entre o professor como profissional e como pessoa.

A partir de então, no decorrer da década de 90, são publicadas novas pesquisas avançando no entendimento sobre o complexo processo de formação de professores com diferentes experiências no intuito de conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática docente. Nóvoa (1995) na apresentação do livro *Vidas de Professores*, do qual é organizador, publicado originalmente em 1992, chama a atenção para a importância de incluir, na investigação científica, a vida dos professores. “Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. (NÓVOA, 1995, p. 9).

Contemporaneamente, o mesmo autor português organiza o livro *Profissão Professor* (1995), reunindo textos de pesquisadores-autores de diferentes nacionalidades, que dirigiam seus estudos para a compreensão da formação contínua de professores, promovendo um debate mais alargado sobre o tema em discussão. No prefácio à segunda edição, Nóvoa (1995) justifica a reedição da obra a partir do interesse e da necessidade de uma reflexão sobre os dilemas da profissão docente, chamando a atenção para o fato de que, apesar de terem se ampliado os estudos teóricos que refletem sobre a profissão-professor, não houve alterações significativas. Destaca o autor que, na década de 90, reforçou-se uma série de processos de exclusão dos professores em uma redefinição com tendências a modificar as funções sociais e os papéis profissionais que lhes estavam atribuídos ao longo dos tempos. Assim, o autor reforça a importância do estudo sobre esses processos, alertando que serão referência obrigatória dos debates sobre o futuro da profissão docente.

A partir dessa breve retrospectiva histórica, apresento algumas ferramentas teóricas das quais venho me abastecendo para percorrer esse caminho investigativo em que faço escolhas sobre *como caminhar*. Chegando a esse momento de finalização e, por consequência, um bom tempo para encontrar algumas respostas e sistematizar considerações, ponho-me a pensar novamente no objeto que me instigou a essa investigação. Desde o princípio, meus questionamentos me impulsionavam para abordagens que promovessem uma compreensão mais profunda sobre *nossas histórias de viver*, histórias de brincar, de sentir, de suportar, de sonhar, de aprender, de ensinar...

Revisitando minha própria história, lembro que, na prática investigativa que realizei no Mestrado, há aproximadamente dez anos, tive uma preocupação com a formação de professores da escola básica e, já naquele momento, aproximei-me sutilmente das pesquisas desenvolvidas pelos referidos autores, principalmente os pertencentes ao grupo dos portugueses (Nóvoa, Moita). Hoje, ao discutir a

formação de docentes universitários, me vejo ainda mais sintonizada com esses estudos, encontrando possíveis aproximações com a leitura atual que faço, atravessada pela Psicanálise, pela teoria histórico-cultural e pela Psicopedagogia.

Trago essa reflexão no intuito de enriquecer esse debate final em que procuro ir concluindo as discussões de forma a fazer uma costura, que não tem a pretensão de fechar, mas de retomar, juntar, organizar, tecer e propor.

Nessa linha de idéias, encontro em Josso (2004) um estudo mais atualizado sobre histórias de vida e abordagens (auto)biográficas utilizadas como instrumento de investigação, de (auto)investigação, de formação e de transformação. Nóvoa, na apresentação da obra, refere a sua importância e destaca, através dela, as possibilidades de abertura de novas perspectivas de reflexão no campo da formação. “Josso dá-nos um excelente retrato das razões e dos usos das histórias de vida em formação e fala-nos das abordagens autobiográficas, da utilização de diários e de registros, da mobilização de instrumentos que permitem a cada um *caminhar para si e ...tornar-se formador*”³⁴. (Nóvoa, 2004, p.16).

Volto ao problema que me mobilizou e encaminhou ao percurso investigativo sobre como nos tornamos ensinantes. A escolha da história de vida para recolha de dados colocou-me próxima a um professor que chega a mim através de minha própria condição de professora. Destaco que a indicação para que eu conhecesse o professor Fasolo parte de uma situação em que espontaneamente um aluno que tínhamos em comum se sentiu provocado a nos unir. Esse acadêmico, o qual enriqueceu a história de Fasolo com seu depoimento, mobilizou-se pela percepção que teve sobre *nossa* identificação como professores, hoje percebo que esse *nossa* se refere a nós três, os dois professores universitários e o acadêmico, que igualmente é professor, porém da

³⁴ Grifo do autor.

escola básica. Instigado pela possibilidade de se ver como um professor de Física que pode trabalhar de forma a promover a construção das aprendizagens de seus alunos, o aluno-professor Cipriano me apresenta o professor Fasolo como alguém que pode contar o seu percurso já trilhado, legitimando a figura de um professor ensinante e aprendente no curso de Física.

A vivência na construção da história de vida de Fasolo possibilitou que eu o escutasse através de sua própria voz no que desejava me contar, que o lesse em seus escritos tornados públicos através de sua página virtual, e, sobretudo, o conhecesse através de uma interpretação pelo não-dito, pelo contexto, pelo tempo vivido, pela forma como se conta. Essa interpretação foi rastreada pela teoria, que, em diálogo com o conteúdo oferecido, assumiu um caráter científico.

Nessa vivência como pesquisadora que se auto-investiga, saliento como mais significativo o entrecruzamento de nossos percursos e a mobilização que provocou em mim a escrita da história do professor Fasolo. Anteriormente à escrita, ao ouvir as experiências vividas, me coloco na trama e passo a fazer uma escuta de meu silêncio. Percebi a necessidade de rever minha trajetória e de dirigir também a mim as perguntas que me inquietavam. Assim, assumi uma escrita (auto)biográfica de meu percurso e me coloquei como *sujeito-objeto* da investigação.

Josso (2004) apresenta uma consideração sobre as abordagens autobiográficas a que posso me apegar nesse momento, referindo que, ao registrar a própria história vivida, o autor ocupa o lugar de leitor de si próprio.

A vertente do projeto metodológico é de longe aquela que mais mobilizou, individual e coletivamente [...] As nossas opções metodológicas tinham, e continuam a ter, necessidade de reivindicar e criar um espaço, de justificar sua fundamentação, dando legitimidade à mobilização da subjetividade como suporte

do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores dos relatos. (JOSSO, 2004, p. 23).

Da análise interpretativa a que procedi em relação ao material das histórias dos sujeitos investigados, do professor Fasolo e de minha própria, cheguei a duas dimensões que suscitaram um estudo mais aprofundado. No decorrer do processo da escrita das histórias, já havia realizado um diálogo com a teoria, à medida que sentia necessidade de compreender o material que se mostrava de forma empírica. Assim, não tive a intenção de fragmentar em momentos distintos as análises, processo que me auxiliou a construir um texto integrado tecido com os fios do conteúdo que emergia e das ferramentas teóricas com as quais me identificava. Dessa forma, construí um texto encharcado de sentido para mim.

Com esse procedimento metodológico, identifiquei a necessidade de mergulhar, indo mais a fundo em teorias que pudessem explicar, no percurso dos professores, a significativa influência exercida pelos pais em relação à constituição do sujeito aprendente, fazendo desse aspecto um ponto de partida para a compreensão de como nos tornamos ensinantes. Assim, tornou-se precípua dirigir a análise para as relações familiares, em especial, às primeiras relações entre mãe-bebê e à função do terceiro – figura paterna, na constituição do sujeito-aprendente, encontrando suporte teórico na Psicanálise. A relevância do aspecto social na constituição da subjetividade do ser-aprendente também mereceu um olhar mais detalhado a partir de uma interlocução com a teoria histórico-social.

Nesse sentido, a utilização das abordagens de cunho (auto)biográfico para investigação abasteceram-me de um rico material para compreender o que questionava. Dessa vivência investigativa, sofri um processo de auto-reflexão, contribuindo para minha (trans)formação como professora. Do vivido com o professor Fasolo, percebi, em várias situações, que, ao rememorar os fatos que o

marcaram, ele (se)contava, fazendo daquele momento um prazeroso (re)visitar a sua trajetória, reconhecendo aspectos bons e também negativos.

A coleta do material para compor a escrita da história de vida de Fasolo aconteceu em diferentes momentos e a partir de distintas fontes. Assim, pude observar que, de um encontro para outro, Fasolo lembrava vivências que gostaria de contar, fotos que queria mostrar, textos que poderiam explicar o que pensava. Era evidente que o processo de *contar(-se)* provocava mobilizações diferentes e oportunizava uma sensibilização maior.

Um interessante exemplo desse movimento diz respeito à *descoberta* feita por Fasolo sobre um antigo discurso de paraninfo que fora escrito à mão e permanecia guardado. Depois de nossos primeiros contatos nas entrevistas, Fasolo me enviou o discurso, já digitado, a fim de complementar os dados que eu estava coletando para compor sua história. O texto é igualmente rico e semelhante aos demais já referidos e analisados, em especial extraí dele as últimas palavras que epigrafam esta tese. Apresento o discurso completo dirigido aos alunos em anexo (C).

Chego então a algumas conclusões. Em primeira instância, destaco que as abordagens (auto)biográficas permitiram não somente recolher elementos para compreender o objeto de meu estudo, como foram fomentadoras de processos reflexivos nos sujeitos atores, leitores de si próprios, aqui investidos da condição de protagonistas dessa pesquisa.

Partindo do pressuposto de que os sujeitos investigados são bons professores-ensinantes³⁵, confirmo a estreita relação que existe entre a constituição do ser-aprendente e a prática docente. Nas duas histórias, observei a importância da identificação e aproximação com os pais, através de seus modelos ensinantes. Também percebi a relevante influência do meio social, representado inicialmente pela família e, posteriormente, pelos educadores-professores.

Portanto, posso afirmar que a constituição do professor transcende os espaços formais de formação profissional. Em nenhum momento, Fasolo referiu o que aprendeu em seu curso de Licenciatura, sequer trouxe dados significativos desse espaço, fazendo apenas uma citação breve no intuito de referir sua área de formação. Assim, entendo que não há professores que marcaram seu período de graduação, por ele são valorizados momentos em que, corajosamente, já se coloca ainda muito jovem na prática educativa como ensinante. Fica evidente que encontra forças para enfrentar os desafios da profissão em sua formação pessoal, sobretudo, em seu esteio familiar.

Josso (2004) cunhou de recordações-referências os elementos simbólicos que o autor da história compreende como constitutivos de sua formação.

A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores [...] São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma idéia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas sócio-culturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. (JOSSO, 2004, p. 40-41).

³⁵ Essa suposição tem por base o conjunto de fatores analisados ao longo da tese, dentre os quais destaco: a boa relação com o aprender no percurso de vida; o comprometimento com o aprender dos alunos através do posicionamento ensinante; o retorno dos alunos, o respeito ao processo de construção singular de aprender.

Alto-me às considerações da autora, entendendo que a formação do professor é uma constituição subjetiva que encontra sua origem nas significações que atribui e, simultaneamente, que os diferentes pares com quem interage *lhe* atribuem sobre o aprender. Dessa forma, para compreender a maneira como ensina, conhecendo seu modelo ensinante, é preciso que o professor (*re*)visite seu percurso a fim de conhecer(-se), de compreender o seu aprender e o sentido que este tem em sua história de vida.

O ser professor passa pela capacidade de exercermos com autonomia nossa ação docente e pelo sentimento de apropriação desse trabalho. Para Nóvoa (1995), a maneira como o professor ensina tem dependência direta daquilo que é como pessoa quando realiza essa ação educativa. O ser e o ensinar estão intimamente imbricados, conforme Nóvoa (1995, p. 17): “[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Seguindo nesse caminho, posso responder a uma questão que vinha me inquietando na prática da formação pedagógica com docentes, que não chegou a ser lançada nesse estudo, porém eu a evoco neste momento de análise final. Por que muitos professores das áreas humanas, especialmente os com formação acadêmica em cursos de Licenciatura, também têm dificuldades em assumir um papel de ensinantes? Minha pergunta, embora nesse momento soe com certa ingenuidade, foi elaborada tendo por base a crença de que a formação de professores dependia fortemente da qualidade do curso realizado.

Encontro resposta para essa indagação ao constatar que a formação do professor ensinante não está condicionada à sua formação em curso de nível superior. As inscrições obtidas desde a infância vão marcando a vida do professor-pessoa, que se torna um aprendente em seu âmbito familiar embebido

de significações, logo, é também nesse contexto que inicia a construção do que será como professor.

Passo a compreender com mais clareza que, independente do campo de conhecimentos, o professor universitário das diferentes áreas, sem isentar as humanas em geral e as licenciaturas, pode se formar professor e se sentir professor pelo simples fato de ser um especialista em sua área de conhecimentos e atuação. Não obstante, isso não o torna um professor-ensinante capaz de trabalhar com a mediação ativa nos processos de aprender de seus alunos, respeitando-os como sujeitos-aprendentes.

A construção desta tese transcorreu na vivência de um movimento dialético, pois, ao produzi-la, ela produz em mim um sentimento desafiante que me move a pensar em novas propostas, a caminhar de um outro jeito, ainda que seja na mesma direção. A metáfora que utilizo revela meu desejo de continuar o trabalho com a formação de professores, redesenhando-o e tendo por pressuposto a crença de que seja possível a todos, em especial aos que desejam, (trans)formarem-se em professores-ensinantes.

Pensar em uma proposta de formação continuada compreende um grande desafio frente às análises que faço em que não há a pretensão de abertura de espaços de atendimentos individualizados de cunho psicologizante para os professores. Coerente com o que percebi na investigação, é na dialética entre o individual e o coletivo que nos constituímos como seres que aprendem e ensinam. Assim, a presença de outras vozes que não somente a do próprio sujeito conduz a um reflexionamento enriquecido por outras experiências, outros modos de lidar com as faltas, outras maneiras de pensar, agir, aprender e ensinar. Sobre esse aspecto, discorre Josso (2004, p. 54) o que segue.

É neste movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no pólo da auto-interpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização; mas, ao mesmo tempo, no pólo da co-interpretação, partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade. É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas.

Com um posicionamento mais criterioso nutrido pelas reflexões realizadas com a investigação, volto a examinar as propostas de formação pedagógica que realizei com grupos de professores e percebo a impotência daquela proposição frente à necessidade de um (auto)conhecimento para percorrer uma trilha de (trans)formação.

5.2 Auto-investigar-se para *transformar-se*: a intervenção psicopedagógica na formação continuada de docentes universitários

Na abertura do subtítulo precedente, lancei duas questões norteadoras para o fio que conduzirá ao delineamento final desta tese. Retomando a primeira pergunta, questionei se era possível oportunizar aos professores do ensino superior um espaço de formação que promovesse a (*auto*)investigação e, como conseqüência, oportunizasse um processo de (*trans*)formação a caminho da constituição do professor-ensinante.

Minha dúvida emerge das análises que fiz na construção da escrita da tese e me impõem um novo pensar. Como trabalhar, no âmbito do espaço acadêmico, com professores-adultos, suas inscrições adquiridas desde a infância? Diante do que foi analisado, é possível oportunizar aos professores do ensino superior um espaço de formação que promova uma auto-investigação? Como trabalhar para

que o professor, conhecendo seu processo de aprender, possa pensar sobre sua modalidade ensinante e, conseqüentemente, ressignificá-la?

Tendo a investigação e a escrita da tese como instrumentos de base, considero como ponto de partida que a origem do professor-ensinante se encontra nos primórdios de seu percurso, desde quando estabeleceu as primeiras interações com o meio, inicialmente com as figuras materna e paterna, como já mencionei. Nessa relação, os pais, além de apresentar o mundo objetivo, atribuem significações a esse aprender, oportunizando a constituição da modalidade de aprender que influencia substancialmente o ensinar.

No entanto, é preciso reconhecer que temos processos singulares de aprender, que as relações iniciais com o objeto e com as pessoas que vão dando sentido a ele têm diferentes representações para cada um de nós. Nesse enredamento indissociável, tem início também a subjetividade que nos caracteriza como únicos. Conseqüentemente, não são todos que estabelecem uma relação saudável com o aprender, em que além de interagir com o objeto, o ato em si possa ser significado de forma satisfatória e prazerosa, mesmo que, para isso, seja necessário suportar frustrar-se³⁶. Como oportunizar ao professor que não teve uma relação satisfatória e prazerosa com o seu aprender a possibilidade de ressignificar esse processo?

A aliança com as propostas (auto)biográficas e de (auto)investigação abrem possibilidades para propor um diálogo interior, em que, ao desvelar as marcas do passado, o sujeito pode se encontrar consigo mesmo e num jogo de ir e vir, entre uma voz que pode ouvir e outra oculta que permanece aninhada à sua infância, encontra elementos para compreender o seu *eu*, o *eu-aprendente*, e também o *eu-*

³⁶ Esse aspecto foi discutido e analisado no capítulo 4.

ensinante. Essa voz que até então estava escondida, silenciada, latente, possivelmente é desconhecida do próprio autor.

Ao pensar, contar e registrar sua própria história vivida, abre-se a perspectiva de conhecer-se, de trazer à consciência singularidades de seu percurso de formação, compreendendo o sentido que atribui às aprendizagens vividas.

Josso traz interessante contribuição para a minha discussão, ao refletir sobre a gênese das histórias de vida³⁷. “As histórias de vida iniciaram-se com o objetivo de saber o que é formação do sujeito aprendiz. Como aprendemos? E como é que o trabalho, através da história da nossa formação, nos pode ajudar a ensinar-nos como aprendemos?”.

Segue nessa esteira provocando o leitor-professor a refletir sobre os próprios processos de aprendizagem, referindo que, como professores e formadores, é extremamente incômodo fazer isso, pois pode ameaçar a nossa maneira de trabalhar, já que temos sempre uma estratégia de aprendizagem a propor às pessoas a quem ensinamos. “Se conseguirmos conhecer as estratégias de aprendizagem das pessoas com quem trabalhamos, podemos acompanhá-las melhor em vez de tentarmos impor-lhes a nossa psicopedagogia”.

Impulsionada pela reflexão da autora, questiono se é possível ao professor conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos sem conhecer a sua própria. Para conhecer o aprender do aluno, o professor precisa estar aberto para isso, suportando assim o próprio *não-saber*. Dessa forma, o professor é aprendiz

³⁷ Extratos de uma conferência de Marie-Christine Josso, publicados pela Revista Direito de Aprender. Lisboa, Pt.

também em relação à forma de aprender do aluno, abrindo possibilidades para tornar-se um professor-ensinante.

Onde há desconhecimento e assunção desse não-saber, é que o conhecimento poderá advir. Para Paín (1988), o conhecimento nasce de uma falta, é tolerando o próprio não-saber que o sujeito pode se colocar na trilha da construção de novas aprendizagens. O grande desafio dessa caminhada é trabalhar essa condição de incompletude em relação a um saber pedagógico com o professor universitário que, por estar nessa condição de docente, é alguém que tem muitos conhecimentos específicos de sua área e possui um reconhecimento acadêmico e social.

Sinto que retorno ao ponto de partida de meus questionamentos na intenção de fazer uma reflexão final. Josso (2004) desenvolve uma interessante proposta que chama de “caminhar para si”, em que oportuniza, através da prática de histórias de vida, um trabalho biográfico com pequenos grupos de professores.

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. (JOSSO, 2004, p. 58).

A extensa citação da autora justifica-se pelo eco que encontro em relação às minhas conclusões. O trabalho que Josso desenvolve é de investigação e

formação, envolvendo assim todos os sujeitos do processo, professores e pesquisadores, seguindo alguns passos pré-determinados.

O método que propõe inicia com a narrativa oral sobre sua história de vida feita em entrevista ao pesquisador, com o objetivo de desbravar os momentos significativos do percurso de vida, provocando o professor a rememorar suas vivências e oportunizando um reconhecer-se, levando-o a desenhar os contornos de sua singularidade. Posterior a esse momento, que a autora caracteriza como solitário, há uma socialização oral para o grupo que, embora inspirada pela etapa inicial do contar-se, assume nova forma, suscitando outras recordações e assumindo uma dimensão interpretativa e coletiva.

A segunda etapa desse processo inclui a escrita da narrativa que “remete cada participante para um trabalho solitário, mas largamente habitado pelo diálogo com a outra, ou as outras narrativas ouvidas, e a partilha do que foi experimentado durante as duas etapas precedentes” (JOSSO, 2004, p. 66).

De forma instigante, a pesquisa-formação³⁸ tem seguimento com a troca das narrativas escritas entre os participantes do grupo, oportunizando a leitura compreensiva da narrativa de um terceiro, fase que compreende uma análise interpretativa sobre concepções e formas de agir.

Poucas são as pessoas que compreendem, ou que talvez queiram compreender, que *o que está em jogo nesta fase interpretativa é precisamente o jogo de forças das subjetividades em presença*³⁹, para, por um lado, mostrar a potencial polissemia das experiências e, por outro, começar a pôr em evidência o que caracteriza uma subjetividade. (JOSSO, 2004, p. 67).

³⁸ Termo utilizado pela autora.

³⁹ Grifo da autora.

Partilho do projeto desenvolvido, vislumbrando possibilidades de construir uma proposta de formação de professores do ensino superior que se diferencie das vivências que tive com os grupos que focavam temas a serem discutidos, que analisei como superficiais e que ofereciam pouco retorno em termos de mudanças na prática do professor.⁴⁰

No entanto, no projeto desenvolvido por Josso, sinto a carência de um espaço mais reflexivo-subjetivo, em que os professores possam trabalhar de forma simbólica seus incômodos; reconhecidos em avaliação pela própria autora como dificuldades que foram observadas.

Assim, oportunizar uma escuta psicopedagógica, atravessada pela Psicanálise, implica compreender e interpretar o dito e o não-dito. Recordo Nóvoa (1995), ao afirmar que o que se diz é tão ou mais importante do que o que fica por dizer. Se o professor não pode falar e/ou escrever sobre algo de seu percurso, talvez seja aí que devemos intervir para que ele expresse o que sente. Algumas dinâmicas com o grupo, que oportunizem ao professor vivenciar de forma simbólica o que não pode recordar, poderão abrir espaços para lidar melhor com suas faltas.

É através da utilização de metáforas, de representações, do lúdico, de escritos, de expressões gráficas (desenhos) que, muitas vezes, suportamos *jogar* com nossa incompletude. O grupo é facilitador, já que o sujeito aprendente-ensinante advém de um espaço relacional; a intersubjetividade potencializa o aprender, o criar, o tolerar...

Para Fernández (2001), recordar e aprender estão entrelaçados, uma ação depende da outra.

⁴⁰ Esse aspecto foi relatado e analisado em profundidade no capítulo 2.

O aprender introduz o “novo” no “velho”, quer dizer, a novidade no existente. O recordar introduz o próprio, o singular, a história, o inconsciente. Aprender é significar, desde o saber (inconsciente/pré-consciente), as informações para poder construir conhecimentos. Quando o recordar está obturado, a aprendizagem se encontra danificada. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 41).

A autora trazida ao diálogo tem vivenciado experiências com formação de professores utilizando-se de seu olhar psicopedagógico, que tem como suporte o referencial psicanalítico. Recorro à sua proposta em um movimento de aproximação com o que venho discutindo e agora propondo.

Compreendo que a proposta de *auto*-investigação, através de técnicas autobiográficas, enredada a uma intervenção que oportunize outras formas de expressão do vivido abre um espaço mais frutífero no *redesenho* do ser professor-ensinante.

Referindo-se aos grupos que coordena, chamados de “grupos de aprendizagem”, Fernández (2001, p. 45) expressa que:

Este trabalho de ir construindo um passado para reconhecer-se nele é liberador em múltiplos sentidos. Um deles é que permite reconhecer situações que, no presente, transformaram os obstáculos em impedimentos, por terem ficado presas em acontecimentos do passado. Os obstáculos fazem parte da vida. Diante deles temos duas possibilidades: transformá-los em empecilhos ou em oportunidade de autoria.

Tendo por referência o que interpretei com a investigação e construí nessa escrita, acredito que seja possível olhar em uma nova direção para os programas de formação continuada e pedagógica no ensino superior. Para tanto, acolho as duas propostas analisadas para compor uma terceira que se nutre de ambas. Por consequência, através de uma proposta de *auto*-investigação, é possível trabalhar as histórias de vida e de constituição do eu-aprendente e eu-ensinante, possibilitando ao professor conhecer o seu aprender, para que, se necessário, o

ressignifique e possa aprender a ensinar, *transformando-se* assim em um professor-ensinante.

5.3 (Trans)formação do professor-ensinante: a teorização na qual a tese se inscreve

Ao encaminhar a finalização da tese, percebo a importância de realizar uma varredura teórica, estabelecendo nexos entre as ferramentas utilizadas para compreender o fenômeno estudado, de forma a expressar uma síntese sobre o modo como percorri o caminho investigativo.

A docência universitária é tema central dessa discussão e justifico a relevância da investigação, visto que houve uma significativa expansão desse nível de ensino no Brasil nos últimos anos. Conforme Morosini (2001), a década de 90 apresentou um grande aumento quanto ao acesso ao meio acadêmico de nível superior. A partir desse período, há uma proliferação em relação à diversificação na oferta de cursos, um crescimento no número de alunos e, conseqüentemente, uma significativa ampliação no quadro de professores. Esse contexto abre um fértil espaço para reflexões de interesse coletivo, uma vez que esse novo cenário aponta para um movimento de transformações frente às necessidades de formação profissional diante de uma sociedade competitiva e excludente.

Nesse sentido, considerando algumas mudanças advindas do que foi proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a educação básica passa por um redimensionamento e, além da ampliação em relação ao acesso, são redimensionadas questões referentes à permanência e à conclusão dos alunos do Ensino Fundamental e do Médio.

Diante dessa nova lógica, o aumento de egressos no Ensino Médio somado a um mercado de trabalho com novas características e exigências promovem uma acelerada busca pela formação de nível superior. No entanto, essas mudanças referidas não são suficientes para garantir o acesso à maioria dos brasileiros ao meio acadêmico, considerando os potenciais candidatos. Segundo Leite (2005), em nosso país, apenas 9% dos brasileiros entre 18 e 24 anos freqüentam o ensino superior, um índice baixo, se comparado a outros países da América Latina.

A partir dessa breve contextualização, lanço à discussão a qualidade da prática de ensino, voltando o olhar para o fazer pedagógico do docente universitário. A competência do professor desse nível de ensino tem sido alvo de estudos, pois, embora seja um reconhecido especialista em sua área de formação e atuação profissional, esse conhecimento é insuficiente para que se torne um *professor-ensinante*.

Como importante agente que concretiza o ato de ensinar, o professor exerce grande força na estrutura acadêmica de poder. Conforme Cunha (2005), o docente universitário tem papel determinante nas decisões nesse âmbito de ensino.

O professor é o principal ator das decisões universitárias e, aos poucos, tem-se procurado produzir conhecimentos sobre ele que ultrapassem a prescrição de suas qualidades. Entendê-lo como sujeito histórico, revelador de um contexto social, e engajado conscientemente ou não em um projeto político, parece ser de fundamental importância quando se pretende alterar a lógica universitária e, conseqüentemente, caminhar rumo a novos patamares[...] (CUNHA, 2005, p. 33-34).

Assim, pensar em uma formação superior de qualidade significa, necessariamente, direcionar o olhar ao professor, considerando sua formação profissional, e igualmente refletir sobre sua formação pessoal.

Os programas de formação pedagógica continuada no ensino superior têm sido um sinal de reconhecimento em relação à preocupação com a qualificação do professor e, para Cunha (2003), diferentes propostas vêm acompanhando a trajetória de instituições de ensino superior, assumindo as tendências políticas e epistemológicas de cada época. A referida autora apresenta essa consideração ao analisar alguns programas de pedagogia universitária desde a década de 70.

Mesmo considerando os movimentos históricos e suas tendências políticas, parto do pressuposto de que a ação pedagógica do docente universitário encontra origem em sua concepção epistemológica e esta, por sua vez, é construída no percurso de vida desse sujeito. Os professores que ele teve no decorrer da sua trajetória de aluno são importantes influências ao docente universitário, já que, por não ter formação pedagógica, ou seja, preparo para o exercício da docência, escolhe ao livre-arbítrio sua metodologia de ensino. Em grande parte das situações, a segurança desse docente universitário está em resgatar momentos de sua história, se reportando aos modelos de professores que o marcaram e o sensibilizaram, em algumas vezes pela competência avaliada por ele próprio e, em outras situações, até pela amizade e pelo respeito. Essa reprodução expressa a fonte de “conhecimentos pedagógicos” do professor que, na maioria das vezes, acaba por promover situações de fracasso e frustração para o próprio professor e para os alunos em relação à qualidade do processo de ensinar-aprender.

Uma mera reprodução de tempos e modos do passado não compatibiliza com o novo contexto e a realidade atual, assim, instala-se uma importante necessidade de criar projetos de formação continuada nas instituições de ensino superior, os quais possibilitem trabalhar as questões pedagógicas inerentes à docência universitária.

Para Nóvoa (2004), a pessoa é simultaneamente objeto e sujeito da formação, portanto, todo conhecimento é autoconhecimento e toda a formação é

autoformação. Dessa forma, o autor não distingue os percursos pessoais dos profissionais. A forma como compreende, sente, age e vive a docência expressa, sobremaneira, como é o professor-pessoa.

Conseqüentemente, o aprender e o ensinar relacionam-se intimamente com a constituição subjetiva, com os afetos, com as emoções, com as significações que são atribuídas pelos diferentes pares que interagem com o indivíduo e, num movimento de reciprocidade, a ressignificação feita pelo próprio sujeito.

As interações sociais são constitutivas de nossa subjetividade que se constrói de forma processual e permanente a partir das significações e dos sentidos subjetivos produzidos através das distintas experiências humanas (REY, 2003).

O autor anteriormente citado encontra na teoria histórico-social a sustentação necessária para aprofundar o entendimento do conceito de subjetividade. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento da complexidade humana resulta de um processo de apropriação pelo próprio indivíduo da experiência histórica e cultural. Nesse sentido, considera que somos fruto da relação dialética entre o ser humano e o meio sócio-cultural desde as primeiras interações a partir do nascimento. De acordo com tal entendimento, as interações sociais são determinantes para a constituição do sujeito e, ao mesmo tempo em que se forma, se transforma e transforma o meio em que está inserido, através das diversas relações nele produzidas e vividas.

Reportando-me a Ferrarotti (1988, p. 26), percebo eco com essas considerações teóricas: “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”.

Assim, a cada sujeito é reservado um modo peculiar, uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento, que vai sendo construído desde o nascimento, tendo a mãe e o pai⁴¹ como os primeiros intermediários dessa conexão com o meio.

Conforme já mencionado, Fernández (1991) conceitua como modalidade de aprendizagem essa forma particular com que o indivíduo se apropria do mundo da cultura e convive com a angústia do movimento entre conhecer-desconhecer. Na constituição dessa característica individual, entram em cena a dimensão lógica que organiza as estruturas do pensamento e a dimensão simbólica, que subjetivamente atribui um sentido para o próprio sujeito. Nessa linha de raciocínio, há uma visão integral e dinâmica em relação à dimensão epistêmica e à constituição psíquica.

Prosseguindo com as considerações da autora citada, há um íntimo imbricamento entre o aprender e o ensinar, pois, a partir da forma como aprende, cada pessoa vai construindo uma modalidade de ensino. Nesse sentido, para conhecer a maneira como ensina a fim de pensar em transformá-la, é preciso compreender e ressignificar a modalidade de aprendizagem.

Em diálogo com a teoria psicanalítica, é possível relacionar o aprender aos primeiros movimentos de troca com o meio. A alimentação, ou mais especificamente, a sucção inicial no ato da amamentação, é encharcada de significações para a constituição do aprendente. Nessa primitiva interação, a mãe ocupa um papel crucial. Winnicott (1975) reserva especial importância à amamentação, analisando esse ato como determinante para a constituição psíquica do sujeito. Conforme também já referido anteriormente, ele denomina de

⁴¹ Conforme já referido nesta tese, não necessariamente os pais biológicos, mas quem cumpra a função materna e paterna, aspecto amplamente discutido no capítulo 4.

mãe satisfatória ou *mãe suficientemente boa* aquela que sabe gratificar e frustrar na hora certa e na medida certa.

Aos poucos o mundo é apresentado ao bebê por essa mãe que já vai significando e sustentando-o frente às frustrações inevitáveis. Nesse cenário, inicia-se a possibilidade de o bebê constituir-se de forma saudável como sujeito que pode experimentar proporcionalmente situações que o satisfazem plenamente e outras situações em que terá de enfrentar frustrações e resignar-se. Nesse contexto, nasce o significado de aprender, de lidar com o não-saber, de tolerar a presença da ausência, enfim, de suportar a própria incompletude.

Seguindo com as contribuições da teoria psicanalítica, retomo a relevância da participação ativa do *primeiro terceiro* representado pela figura paterna. A necessária entrada do pai marca o rompimento da onipotência ilusória característica de uma etapa precedente, nutrindo a criança com relativa segurança para garantir certa capacidade de enfrentamento de situações que impliquem a frustração pela não-satisfação imediata de seus desejos. Esse aspecto tem relação próxima com o ato de aprender, uma vez que só aprendemos, quando suportamos um não-saber prévio.

Assim, as inscrições constituídas desde a remota infância são determinantes para a caracterização do que somos hoje como aprendentes e ensinantes.

Para finalizar, retorno aos pesquisadores que centram seu olhar na formação continuada de professores. Josso (2004), ao pensar sobre o desafio da formação, coloca como imprescindível a oportunidade de auto-interpretação, auto-investigação e autoconhecimento ao professor. Em seu trabalho “Caminhar para si”, a investigadora oportuniza, através de práticas biográficas, a (re)construção de histórias de vida. Na proposta, abre espaço para um conhecimento de si mesmo

através da tomada de consciência de que esse reconhecimento autoriza o próprio sujeito a encarar o seu percurso de vida com autoria.

Considerando as análises realizadas, as abordagens de investigação-formação, tendo os métodos autobiográficos como instrumentos de suporte, concedem maiores possibilidades de redimensionamento da prática pedagógica do docente universitário. Somados a uma escuta psicopedagógica, entremeada pelo olhar psicanalítico, possibilitam uma leitura para além das linhas, transcendendo as palavras ditas, os episódios contados... Uma proposta que oportunize ao professor vivenciar de forma simbólica o que não pode ser lembrado diretamente o levará a representar metaforicamente os desafios de *transformação* do professor-ensinante.

Lembrando Fernández (2001), ser professor ensinante significa assumir um posicionamento subjetivo em relação ao ato de ensinar, implicando um novo olhar sobre como se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendiz e com o objeto a conhecer, de forma a resgatar a autoria e não a mera reprodução de modelos internalizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início esta última etapa movida por um sentimento de “cumprir com um dever”. Com essa frase introdutória, quero dizer que reconheço a dificuldade em finalizar esta tese. A cada nova *releitura* do texto me vejo fazendo reflexões que vão abrindo espaço para a entrada de outras considerações, as quais não estavam presentes no exato momento em que escrevi aquelas linhas. Assim, não nego que já vivo um novo tempo, não apenas do ponto de vista cronológico, como também olhando do lugar do aprender, do mudar, do problematizar novamente, do transformar-se.

Essa percepção só me concede a sensação de alívio, quando recorro ao rigor acadêmico que me impõe determinadas regras: uma tese terá que ser finalizada, apresentada, defendida pela autora e discutida por outras vozes. Não obstante, minha sensação é de que há certa impossibilidade de terminá-la no sentido de encerrar o diálogo, seja com os autores, seja com os elementos advindos da investigação, seja comigo mesma como pesquisadora. Assim, nesta etapa final, desejo preservar meu princípio investigativo e redigir um registro caracterizado também pela provisoriedade, ainda que tenha que assumir um caráter conclusivo.

Há quatro anos, quando ingressei no programa de Doutorado em Educação, já tinha clareza sobre meu objeto de investigação. Não havia como negá-lo e modificá-lo no decorrer do vivido nesse período, já que meus questionamentos estavam completamente enredados com minha trajetória profissional e pessoal. As mudanças que sofri em relação ao objeto dizem respeito à forma de olhá-lo e à maneira como passei a me perguntar sobre ele. Na

aproximação com novos interlocutores, entre os quais incluo colegas do programa, professores, sujeitos da investigação e, sobretudo, os autores das teorias, vou lapidando meus questionamentos, a fim de que eles possam ocupar um lugar formal de problema de investigação, ponto de partida para a estruturação da pesquisa científica.

Nesse sentido, o olhar dirigido aos professores universitários, em especial à docência, acompanhou-me nessa etapa de meu percurso, oportunizando que eu construísse um processo investigativo qualitativo e procurando compreender o que entra em cena na composição da atividade docente do professor de nível superior.

A opção por uma metodologia de pesquisa que envolvesse as abordagens biográficas para a recolha dos dados a serem investigados decorreu da forma como me (*re*)posicionei diante do objeto, ou seja, quando iniciei no programa de Doutorado, não sabia que enveredaria por esse caminho, foi uma construção edificada a partir das discussões acadêmicas imbricadas com as leituras realizadas. Ao chegar nessa etapa final em que encontro algumas respostas, percebo que a escolha pela forma de caminhar, nessa aproximação com o objeto de investigação, foi acertada, enriquecendo meu aprender. Como investigar sobre a relação que existe entre o aprender e o ensinar do professor, sem conhecer seu percurso de vida, suas primeiras aprendizagens e as significações que estas adquiriram para ele?

Assim, a realização da história de vida de um professor revelou-se de uma riqueza capaz de provocar-me a escrever a segunda história de vida, esta, porém, redigida na primeira pessoa do singular, já que se referia a um estudo autobiográfico. Portanto, de autora-pesquisadora, sujeito da construção da investigação, passei a ocupar também o lugar de sujeito investigado, objeto de estudos. Não foi uma prática simples, pois foi preciso me reconhecer

especularmente frente ao que questionava. No entanto, me oportunizou viver intensamente a investigação, como pessoa e como profissional.

Essa vivência encontra eco com o que vem atravessando a tese desde o seu princípio: para conhecer o professor e auxiliá-lo em alguma mudança em relação ao seu ensinar, é necessário olhar para a pessoa que ele é, que foi, para as aprendizagens que construiu e para as significações destas em sua vida.

A realização da história de vida do professor Plínio Fasolo ofereceu-me a possibilidade de realizar diferentes análises aprofundadas, no entanto, me mantive próxima ao problema que levantava desde o início do processo investigativo, encontrando ali ricos elementos para compreendê-lo.

Apesar de o período de escrita da tese ser solitário, me sentia consolada dialogando com outras vozes, através da escuta das gravações, da análise dos textos escritos, do encontro com os autores, da troca com os professores.

Reconheço meu aprender no decorrer desse processo. O fato de redirecionar a metodologia da investigação fez com que me apaixonasse por essa etapa do percurso, possibilitando uma vivência em que fui me empanando e sentindo a tese encharcada de significado não só em relação ao que sou como profissional, mas, sobretudo, ao que sou como pessoa. Tive oportunidade de me aproximar mais de teorias que já conhecia, porém com as quais ainda não tinha uma relação tão íntima e aprofundada. Essa aproximação ocorreu de forma natural, decorrente das análises que fui realizando.

Passei inicialmente por um reconhecimento de que a forma como vinha conduzindo as práticas de formação pedagógica com docentes universitários não

satisfazia à necessidade de uma resignificação epistemológica; nesse momento ainda me sentia relativamente distanciada do objeto de investigação, assim, assumia o distante lugar de pesquisadora.

Ao me colocar refletida nesse cenário, me dei conta de minha real partilha nesse caminho, não se tratando apenas do posicionamento objetivo de investigadora. As discussões acadêmicas e todos os novos movimentos vividos simultaneamente colocaram-me mais próxima de minha própria ação docente, permitindo uma escuta e um olhar diferentes, especialmente em relação a meus alunos. Assim, por meio de minha ação docente, essencialmente investigativa, cheguei ao professor Fasolo pela fala de um acadêmico atento ao fazer pedagógico.

Posteriormente a isso, percorri o momento mais significativo em que, ao estudar (escutar) a história da vida do professor Plínio Fasolo, me senti convocada a olhar para minha própria história a partir de outro prisma. Esse processo descortinou algumas crenças e, ao me investigar, consegui olhar de forma menos embaçada para o ensinar dos professores que me chamaram a atenção e me provocaram à construção dessa pesquisa.

De uma pré-análise do conteúdo presente nas biografias, destaquei a constituição do eu-aprendente retrocedendo aos primeiros momentos da existência do sujeito na intenção de compreender suas interações com o outro. Assim, me empenhei em dialogar com teorias capazes de subsidiar minha análise mais aprofundada sobre as interferências significativas para a compreensão do aprender e do ensinar.

Aproprio-me de algumas conclusões a partir da interpretação que realizei, tendo como pano de fundo as teorias escolhidas, as quais, além de apresentarem coerência com o objeto em estudo, entravam em sintonia com minhas indagações.

Os três subtítulos precedentes às considerações finais desta tese apresentam reflexões com um tom conclusivo em que vou trançando os fios que foram cuidadosamente analisados na busca de construção de uma síntese. Esse processo me encaminhou à chegada em uma proposta que, por si só, já revela as mudanças que sofri.

Nesse sentido, autorizo-me a escrever estas linhas finais expressando os sentimentos experimentados, mirando o olhar para o imbricamento entre o crescimento pessoal e o profissional, reservando, assim, especial coerência com o que acredito e que a própria tese testemunha.

Por fim, resta dizer que não vejo possibilidade de ter construído esta escrita de forma fria e distante, minha assunção como autora transcende a autoria do texto escrito, refere-se ao vivido do passado, à vivência do hoje e ao que projeto para amanhã.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.) **A Aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 599p.

_____. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, Délcia. (Org.) **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.141p.

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação do desempenho docente: desafios rupturas e possibilidades. In: SEVERINO, Antônio; FAZENDA, Ivani. **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2003. 102p.

ANASTASIOU, Léa. & ALVES, Leonir. (Orgs.) **Processos de Ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. 139p.

BAKHTIN, Mikhail. Autor y personaje em la actividad estética. In: **Estética de la creación verbal**. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, 2ed, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1977.

BATISTA, Sylvia; BATISTA, Nildo. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, Antônio; FAZENDA, Ivani. **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

BAUER, M.; GASKEL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin; & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 515p.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis,RJ: Vozes, 1993. 343p.

BOSSA, Nadia. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 174p.

CATANI, Afrânio M.;OLIVEIRA, João F. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE. **Projeto Institucional Pedagógico**. Novo Hamburgo: Feevale, RS: 2002.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE. **Regimento**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2002.

CHAVES, Sandramara. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, M. (Org.) **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2ed. Brasília: Plano, 2001. 163p.

CHENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/DRHS/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. 157p.

CONNELY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge et all. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

CUNHA, ESCOTT & WOLFFENBÜTTEL. Jurispedagogia: a intersecção de dois campos de conhecimento para a formação continuada de docentes universitários. In: **Programa de Pedagogia Universitária/CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE** . Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD. – Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 52p.

CUNHA, Maria Isabel da. Pedagogia Universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI, M. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERSG/RIES, 2003. 434p.

_____. **O professor universitário: na transição de paradigmas**. 2 ed. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: ranços e avanços**. 1ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. Política científica e educacional na universidade. In: **Educação**. Porto Alegre: PUCRS, 25 – n.47, junho / 2002.

DEMO, Pedro. **Universidade, Aprendizagem e Avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/DRHS/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. 157p.

ENRICONE, Délcia. O professor e as inovações. In: ENRICONE, Délcia. (Org.) **Ser Professor**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2001. 141p.

ESCOTT, Clarice & CUNHA, Ramon. Pedagogia Universitária: um projeto de formação docente para a implantação do Projeto Institucional Pedagógico no Ensino Superior. In: **Programa de Pedagogia Universitária/CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE** . Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD. – Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 52p.

ESCOTT, WOLFFENBÜTTEL & KOPSISNKY. Discussão coletiva: gênese da construção do Projeto Institucional Pedagógico. . In: **Programa de Pedagogia Universitária/CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE** . Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD. – Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 52p.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 181p.

_____. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **Psicopedagogia em Psicodrama**: morando no brincar. Petrópolis: Vozes, 2001, 206p.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/DRHS/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. 157p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 17ed. São Paulo: Paz e Terra. 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança - um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra. 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 29ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONTANA, Roseli. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 204p.

FREUD, Sigmund. (1905). **Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade**. In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, v.VII, 1972.

_____. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, edição eletrônica.

GADOTTI, Moacir. As muitas lições de Freire. In: In: GADOTTI, M. (et al.) **Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin; & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 516p.

GAUTHIER, Clermont (et al). **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998. 457p.

GIROUX, Henry. Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo. In: GADOTTI, M. (et al.) **Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 2005 p.

GRILLO, Marlene. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. (Org.) **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2ed. Brasília: Plano, 2001. 163p.

IMBERNÓN, Francisco. (Org.) **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ISAIA, Silvia. Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: : MOROSINI, M. (Org.) **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2ed. Brasília: Plano, 2001. 163p.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285p.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3ed. São Paulo: Scipione, 1995. 102p.

LAMPERT, Ernâni. **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.(Org.) **A aventura auto(biográfica): teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 141p.

LEVIN, Esteban. **A função do filho: espelhos e labirintos da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LUCARELLI, Elisa. Prácticas Innovadoras em la Formación del Docente Universitário. In: **Educación – PUCRS – Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação**. Porto Alegre – RS: PUCRS, ano XXVII, n.3(54), p.441 – 667, Set./Dez. 2004.

_____. **El asesor pedagógico em la universidad: de la teoria pedagógica a la práctica em la formación**. Buenos Aires: Paidós, 2000. 167p.

LUCKESI, C.; BARRETO, E; COSMA, J.; BAPTISTA, N. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 11ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1988.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. In: **Revista ANPED**, Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n.14, mai/jun/jul/ago, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Parecer 282/2002**. Brasília, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. (et al). **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203p.

MOITA, Maria. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1995. 214p.

MOROSINI, Marília. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERSG/RIES, 2003. 434p.

_____. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. (Org.) **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. 2ed. Brasília: Plano, 2001. 163p.

NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto. 1995. 214p.

_____. História e histórias de vida. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena (Org.) **História e Histórias de Vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. 279p.

_____.(Prefácio) In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285p.

OLIVEIRA, Vera. **O brincar do nascimento aos seis anos**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 184.

PAIN, Sara. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

_____. **Organismo, Corpo, Inteligência e Desejo**: instâncias da aprendizagem. Porto Alegre: GEEMPA, 1988.

_____. **Subjetividade Objetividade**: relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: CEVEC – Centro de Estudos Vera Cruz - Associação Universitária Interamericana, 1996.

PARENTE, Sonia. **Pelos caminhos da ignorância e do conhecimento**: fundamentação teórica da prática clínica dos problemas de aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 120p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 24ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. 136p.

POZO, Juan. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 291 p.

REY, Fernando Gonzalez. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira-Thompsom Learning, 2003. 290p.

_____. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira-Thompsom Learning, 2005. 396p.

RIBEIRO, Mariane. Uma leitura psicanalítica sobre as dificuldades de aprendizagem. In: WOLFFENBÜTTEL, P. (Org.) **Psicopedagogia: teoria e prática em discussão**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2005. 240p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 8ed. Porto: Afrontamento, 1996.

SOUZA, Nádya Geisa Silveira de. Os discursos sobre a interdisciplinaridade: a necessidade de ações integradas no contexto escolar. In: **Cadernos** n.1. Porto Alegre: AOERGS, 1997.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista ANPED**, Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n.13, jan/fev/mar/abr, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004. 101p.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168p.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 561p.

WALLON, Henri. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. 268p.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 203p.

_____. **Os bebês e suas mães**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 98p.

_____. **Tudo começa em casa**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 282p.

ANEXOS

ANEXO A – Poema enviado pela aluna de História

Almas Perfumadas

Tem gente que tem cheiro de passarinho quando canta.

De sol quando acorda.

De flor quando ri.

Ao lado delas, a gente se sente no balanço de uma rede que dança gostoso numa tarde grande, sem relógio e sem agenda.

Ao lado delas, a gente se sente comendo pipoca na praça. Lambuzando o queixo de sorvete. Melando os dedos com algodão doce da cor mais doce que tem pra escolher. O tempo é outro. E a vida fica com a cara que ela tem de verdade, mas que a gente desaparece a ver.

Tem gente que tem cheiro de colo de Deus.

De banho de mar quando a água é quente e o céu é azul.

Ao lado delas, a gente sabe que os anjos existem e que alguns são invisíveis.

Ao lado delas, a gente se sente chegando em casa e trocando o salto pelo chinelo. Sonhando a maior tolice do mundo com o gozo de quem não liga pra isso.

Ao lado delas, pode ser abril, mas parece manhã de Natal do tempo em que a gente acordava e encontrava o presente do Papai Noel.

Tem gente que tem cheiro das estrelas que Deus acendeu no céu e daquelas que conseguimos acender na Terra.

Ao lado delas, a gente não acha que o amor é possível, a gente tem certeza.

Ao lado delas, a gente se sente visitando um lugar feito de alegria. Recebendo um buquê de carinhos. Abraçando um filhote de urso panda. Tocando com os olhos os olhos da paz.

Ao lado delas, saboreamos a delícia do toque suave que sua presença sopra no nosso coração.

Tem gente que tem cheiro de cafuné sem pressa.

Do brinquedo que a gente não largava.

Do acalanto que o silêncio canta.

De passeio no jardim.

Ao lado delas, a gente percebe que a sensualidade é um perfume que vem de dentro e que a atração que realmente nos move não passa só pelo corpo. Corre em outras veias. Pulsa em outro lugar.

Ao lado delas, a gente lembra que no instante em que rimos Deus está dançando conosco de rostinho colado. E a gente ri grande que nem menino arteiro.

Obrigada pelas aulas, levarei-as comigo sempre!!

outro princípio de nossa prática, vocês poderão contar com as trocas entre seus pares em busca de novas soluções, pois é na falta que se instala o real contexto do aprender e a presença da coletividade minimiza nossa incompletude.

Pois como nos diz Tiago de Mello, já citado por vocês⁴², “não temos um caminho novo, o que temos de novo é o jeito de caminhar.”

Sinto em vocês, queridas formandas e afilhadas um pouco de mim. Não me isento da responsabilidade em ter participado da formação profissional de vocês. E é com grande satisfação e orgulho que hoje as trato como colegas. Vocês são testemunhas de que sempre as considereei como minhas aprendentes e ensinantes. Pois não me desprendo nem por um dia da condição posta por Freire de que “Não há docência sem discência”, ou seja, para ensinar é preciso aprender.

Se pensaram que eu viria aqui hoje para aproveitar e fazer-lhes as últimas citações de nossos ilustres mestres, enganaram-se. Sem desrespeitar as soberanas contribuições que muito já discutimos em nossas aulas, peço licença a alguns notáveis que poderia nominar como Piaget, Alves, Vygotsky, e nosso tão idolatrado Freire, mas hoje me autorizo a lhes falar de poesia: entrando em sintonia com a preferência claramente expressa por vocês em seu convite de formatura.

Trago Quintana ao nos falar de felicidade, diz ele: “a princípio, bastaria ter saúde, dinheiro e amor, o que já é um pacote louvável, mas nossos desejos são ainda mais complexos. Não basta que a gente esteja sem febre: queremos, além de saúde, ser magérrimos, sarados, irresistíveis. Simplesmente esquecemos de tentar ser felizes de uma forma mais realista⁴³.”

A mensagem que desejo deixar fala de uma busca que só depende de vocês mesmas: procurem ser felizes, este é o compromisso que cada uma tem consigo mesma. Utilizem esse saber aqui construído para que a vida tenha um sabor muito gostoso.

⁴² Pensamento presente no convite de formatura.

⁴³ Poema de Mario Quintana, intitulado *Felicidade Realista*.

A propósito, a origem da palavra saber é a mesma de sabor: vinda do grego significa degustador, saboreador, gosto apurado.

Enfrentem os desafios e desarmem as armadilhas impostas por um mundo competitivo onde o avanço da ciência é capaz de promover a produção de uma bomba destruidora. Pois o saber construído no espaço acadêmico só terá sabor se ajudar as pessoas a viverem melhor, a serem mais felizes, a usufruírem de coisas boas da vida.

Voltando a Quintana: “a vida não é um jogo onde só quem testa seus limites é que leva o prêmio. Não sejamos vítimas ingênuas desta tal competitividade. Se a meta está alta demais, reduza-a. Invente seu próprio jogo.” Ao tratar de sua trajetória, seja autora e não se conforme com a coadjuvância.

Queridas afilhadas, percebo que ensinei mais pelo que fiz do que pelo que disse, o que me gratifica muito. Nossa relação é a própria expressão da dialética, pois entro para a vida de vocês saudando-as nesse momento solene e vocês se perpetuam na minha trajetória profissional e pessoal desde quando entraram em minha sala e me concederam este lugar de honra. Tenham a certeza de que, para mim, é um divisor de águas, e eu só tenho a agradecer, pois vocês protagonizaram um dos momentos mais felizes de minha história.

É Quintana quem nos diz que a felicidade é um sentimento simples, você pode encontrá-la e deixá-la ir embora por não perceber sua simplicidade.

Queridas Adriana, Ana Carolina, Débora, Fernanda, Kátia, Lucimar, Mára, Marili, Miram e Tiessa:

Finalizo procurando responder minha própria questão inicial, lembram?: o que pode uma educadora ainda desejar depois de ser colocada por suas alunas neste lugar privilegiado?

Pois desejo que vocês, cientes da responsabilidade de suas práticas como educadoras tenham presente a crítica, disseminem nossos princípios, ousem diante do desafio e nunca deixem de sonhar.

Já dizia nosso poeta Alves: “a ciência se construiu pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais

é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Como Mestre só posso então lhe dizer uma coisa: conte-me seus sonhos para que sonhemos juntas.”

Nossos bancos acadêmicos estarão sempre a espera de vocês para que possamos compartilhar novos sonhos e novas descobertas.

Me despeço com um beijo carinhoso no coração de cada uma, e mais uma vez muito obrigada por repartirem comigo o brilho desta noite.

ANEXO C -

PRIMEIRO DISCURSO DE PARANINFO DO PROFESSOR PLÍNIO FASOLO

O protocolo costuma apontar que a saudação dos oradores se inicie pelas presenças mais importantes e mais ilustres.

Prezados formandos.

Ilustríssimos familiares.

Caros colegas.

Demais autoridades.

Permitam-me ocupar parte de vosso tempo para falar sobre algumas de minhas experiências pessoais.

Pensei e achei que seria uma forma viável de saudar àqueles que, nesta hora, recebem o título máximo da escolaridade regular brasileira: o diploma de formação universitária.

Recebi esse título em 1964, na secretaria da antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras desta mesma Universidade.

Não pude participar da cerimônia ocorrida semanas antes junto aos meus três colegas de curso.

Nem por isso senti diminuir a emoção indescritível que se faz presente quando se vive algo importante e único.

Já vivia o cotidiano do professor. Fazia então dois anos que, pela primeira vez me vi diante de uma turma de alunos. Melhor dizendo, alunas do curso científico do tradicional colégio São José de São Leopoldo. Eu tinha 21 anos.

De agosto de 1964 a dezembro de 1965 trabalhei na Universidade de Brasília, ao mesmo tempo em que cursava os créditos do mestrado em Física, interrompido por uma convulsão política que fechou temporariamente a UnB.

Foi lá que iniciei o meu processo de aperfeiçoamento continuado como professor. O tecnicismo estava em alta na educação. Trabalhávamos com projetos norte-americanos cuja finalidade maior era contribuir para a formação de uma clientela significativa de cientistas e pesquisadores brasileiros.

Quis a história política do país que tal proposta fosse abandonada. Na conturbada dispersão de cientistas e educadores da UnB não faltaram prisões, perseguições e ameaças.

Em março de 1966 iniciei minha carreira de professor nesta Universidade. Assumi a função de professor assistente do Irmão Norberto Rauch, atual reitor, que na época dirigia o Instituto de Física.

Minhas aulas de laboratório carregavam ainda as marcas pedagógicas da experiência de Brasília.

O que me fez ser professor?

Essa pergunta ficou sem resposta, não apenas ao delegado do DOPS de Brasília a quem tive que prestar depoimento quando me demiti da UnB.

Muito tempo depois continuava refletindo sobre isso sem encontrar uma resposta completa.

Certamente não há uma única causa que seja determinante do caminho percorrido por uma pessoa, mas, ser filho de uma professora, ter sido aluno do colégio Aparecida dos Irmãos Maristas, ter sido aluno do professor de física Raymundo Luiz Marinho de Carvalho, são causas que não podem ser esquecidas. O que também não pode ser esquecido é que jamais me formei. As mensagens que tento transmitir aos meus alunos durante nossas aulas repito agora nesta solenidade: estamos sempre em contínua formação. Um professor não se forma no curto intervalo de uma vida acadêmica. Ele se forma ao longo de toda a sua vida.

Não podemos desconsiderar a escolaridade formal como fez o autor de uma grafite lida em um muro de Buenos Aires: “Interrumpido mi educación aos siete años cuándo entré en la escuela”.

Sabemos o papel e o valor insubstituível da escolaridade formal e por isso temos a responsabilidade de torná-la cada vez melhor. O processo deve passar

obrigatoriamente pela transformação da universidade. De um local depositário das flores do saber para uma lavoura de plantio de sementes que gera sempre novas flores e frutos de diversidade imprevisível.

É o que tenho tentado fazer. É o que espero de meus alunos. Lembram da estória do “Pinóquio às avessas”? Não permitam que ela se realize. Não abandonem a crítica nem das coisas que vocês fazem nem das coisas que fazem com vocês. Sejam inconformados, porque só assim vocês jamais se sentirão realizados... Apenas felizes⁴⁴.

⁴⁴ Essas últimas palavras dizem muito sobre o professor Fasolo, por isso as escolhi como epígrafe da tese.