

Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura¹

Maria Isabel da Cunha (UFPEl/UNISINOS)

O estudo das experiências significativas de ensino-aprendizagem vivenciadas nos Cursos de Licenciatura, identificadas pelos estudantes, foi o objetivo principal desta investigação. Ganhou especial importância a partir do pressuposto de que o modo de produção dos significados e conhecimentos tem uma interferência real na formação dos futuros professores. Muitas pesquisas já mostraram que, mais do que os princípios teóricos que aprenderam, na definição de sua docência os professores se inspiram nas práticas escolares e acadêmicas vividas. A lembrança de antigos professores e a localização de experiências marcantes da sua história são inspiradoras das suas escolhas e concepções.

Estudar quais são e como acontecem os processos de ensinar e aprender nos Cursos de Licenciatura vai além do interesse em discutir uma pedagogia universitária, mesmo entendendo que este motivo já seria de alta significação. Investigar o processo pedagógico que se realiza no espaço da formação de professores alcança novo significado quando se percebe que, como já nos ensinou Bernstein (1988), a forma com que se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento, porque é ela que é dependente da base material da sociedade, produzindo a consciência dos sujeitos, na simbiose entre o coletivo e o individual e onde o macro e o micro nível de relacionam. Não são os conteúdos ou as informações que carregam as relações sociais que geram a reprodução social ou cultural, mas a forma de transmissão, entendida como a teia de relações de poder e de subjetividades que a permeiam.

Os Cursos de Licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pelas ênfases em conteúdos específicos que ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. E, tudo indica que estes valores presentes e manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos. As tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, conteúdo específico e matérias pedagógicas, saber e

¹ Esta pesquisa foi financiada pela FAPERGS e CNPq e contou, em sua equipe, com a Técnica de Assuntos Educacionais Heloisa Marsico (UFPEl), da professora Flávia Antonia Borges (SEC/RS) e da aluna Patrícia Tavares (UFPEl-BIPIC/CNPq)

saber fazer, ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática, mesmo que negadas no campo discursivo dos docentes, revela-se com intensidade assustadora na formação dos licenciados, porque vão construindo os constructos imaginários sobre os quais sua futura docência se alicerçará.

O entendimento desta matriz cultural e as sucessivas críticas que se tem feito à tradicional organização acadêmica do currículo, não têm tido força suficiente para produzir transformações mais efetivas. Entretanto, a realidade empírica e a própria existência do discurso crítico, aponta para a necessidade de adoção de novos paradigmas que nos auxiliem a produzir a mudança. Neste sentido a eleição das inovações como objeto de estudo pode trazer importantes contribuições, se o foco preferencial de análise for sua gênese, procurando entender como elas se produzem no campo da contradição e como espaço de tensão.

O objeto desta pesquisa foi a análise das experiências significativas apontadas pelos estudantes dos Cursos de Licenciatura, na perspectiva de entender se elas trazem, na sua constituição, os embriões da mudança paradigmática, que aqui denominamos de inovações. Por esta explicitação é possível identificar que o conceito de inovações aqui adotado refere-se à ruptura necessária que propõe a atitude epistemológica que permite reconfigurar conhecimentos para além das regularidades propostas pela modernidade.

A pós a análise dos depoimentos dos estudantes, os professores envolvidos nas experiências foram ouvidos. A escolha da entrevista semi-estruturada para esta etapa facilmente se justifica pela opção metodológica que presidiu o estudo. Dado que os alunos nominavam experiências já vividas há algum tempo, a possibilidade de recuperá-las dava-se, principalmente, pelas narrativas dos seus protagonistas.

O objetivo principal desta investigação centrou-se no entendimento das experiências inovadoras. Nelas, o professor tem sido figura chave, pois de sua iniciativa é que decorrem os processos alternativos. Entretanto não foi nossa intenção estudar especificamente o professor inovador, mas sim as experiências realizadas e o significado a elas atribuído pelos alunos. Na análise dos dados, muitas vezes, foi complexo fazer esta distinção. Vale, entretanto, ressaltar o recorte escolhido para que as expectativas com o estudo não extrapolem suas possibilidades.

Os onze professores entrevistados representavam, os nove Cursos de Licenciatura da UFPel, incluídos no estudo. Destes, cinco estavam ligadas às disciplinas pedagógicas do currículo das Licenciaturas e desenvolvidas por professores lotados no Departamento de Ensino da Faculdade de Educação. Percebeu-se uma tendência localizada na disciplina de Didática, especialmente quando seu conteúdo esteve voltado para a metodologia aplicada aos diferentes campos do conhecimento. Seis professores, distribuídos pelas diferentes Licenciaturas, atuavam na parte do currículo que trata dos conhecimentos específicos de cada área como nos Cursos de História, Geografia, Letras, Educação Física e Educação Artística.

A justificativa de escolha das experiências nominadas pelos estudantes, merece atenção. Como já descrito anteriormente, os alunos referiram-se à vivências acadêmicas que extrapolavam a perspectiva de papéis, tempos e espaços tradicionais de ensinar e aprender. Para eles, quando amplia-se a possibilidade de relacionar a teoria com a prática e o professor os estimula à elaboração de um conhecimento próprio, a aprendizagem passa a ter muito mais significado. Os professores protagonistas destas experiências, mesmo que intuitivamente, faziam algumas rupturas que satisfizeram os estudantes incluindo, nesta condição, a dimensão do prazer. Todos os docentes entrevistados afirmaram gostar do que fazem e justificaram a sua escolha profissional muito por esta perspectiva. O que a primeira vista parece ser uma dimensão pouco analítica, encontra, cada vez mais, respaldo nas recentes tendências teóricas que revalorizam a dimensão da subjetividade e se contrapõem à objetividade imposta pelo paradigma da ciência moderna. Giroux (1994), referindo-se a um trabalho realizado por ele e Simon em 1989, aponta para o fato de *que a construção de uma nova alternativa pedagógica pressupõe uma preocupação primordial por compreender como a produção de significados se encontra vinculada a processos emocionais e à produção do prazer*. Neste sentido, continua o autor, *é imprescindível que os professores incorporem em suas pedagogias uma compreensão teórica do modo em que a produção de significados e de prazer se convertem em elementos mutuamente constitutivos de como são os alunos, de como vêm a si mesmos e como constróem uma visão pessoal de futuro* (p.145). O professor que tem essa percepção afirma que também vivencia, no exercício de sua docência, os mesmos sentimentos. Os achados ora encontrados, neste sentido, encontram respaldo em outros estudos (Cunha, 1989 e 1998, Pimentel, 1993,

Veiga, Resende e Fonseca, 1998, André, 1993, Fernandes, 1999). Uma reflexão importante a ser feita, porém, é a que relaciona prazer e produção de significados com a inovação.

A inovação, no sentido rupturante com o qual estamos trabalhando nesta pesquisa, exige a procura de uma situação nova que geralmente se instala a partir de um sentimento anterior de insatisfação. É bastante usual os professores afirmarem que foram a procura do novo por sentirem-se incomodados com as experiências que vinham realizando no exercício de sua docência.

A experiência que agora desenvolvo adveio da necessidade de mudança que sentia e fui, assim, reorganizando minhas concepções de ensino. Mas creio que, como antecedente deste processo está a insatisfação com a forma de ensinar dos meus professores na universidade.

A compreensão das influências vividas pelos professores, enquanto alunos, já foram por analisadas em outros estudos (Cunha, 1989, 1998) e é reforçada nesta investigação. A matriz que os professores têm da docência tem raízes históricas e sociais, mesclando processos de reprodução com a possibilidade de construção do novo, na contramão daquilo que criticavam. Desta condição emerge muito da construção do ensino que realizam. Quando perguntados pelos caminhos vivenciados para tal e sobre os princípios que acreditam dar sustentação à sua tarefa, eles afirmaram que

o caminho se faz caminhando foi o que a prática me ensinou... pois ensinar não é saber mas sim compartilhar... por isso é importante ter o aluno como fonte primeira do processo de ensinar e procurar que eles cheguem aos conceitos, construindo seu próprio saber...

Além disso esteve muito presente, nas justificativas de escolha das experiências inovadoras que os alunos elegeram, a possibilidade de ter **a relação teoria e a prática** como referência do trabalho acadêmico. Talvez esta categoria seja a mais constante nos discursos dos estudantes e são recuperadas pelos professores quando falam de seu trabalho.

Tomo a prática como referência inicial. Eles fazem observação nas escolas e depois levantam questões que nos possibilitam, inclusive, trabalhar o ensino com pesquisa, na perspectiva da produção do conhecimento.

A prática, conforme tomada nas experiências relatadas, pode ter distintos significados. Nela se incluem as visitas ao campo de trabalho, pequenos experimentos, acesso à documentos históricos, observações, projetos de ensino, reflexões individuais sistematizando estudos etc. Em todas estas instâncias o que o aluno valoriza tem sido a condição de ser **protagônico** de uma ação que tem a realidade como referencial. Não mais especula sobre conjecturas ou descrições alheias; ele mesmo redescobre, em outra territorialidade, que precisa dar respostas às condições objetivas de trabalho.

A flexibilidade de tempo foi outra variável valorizada no discurso dos professores, conforme as palavras do colega da História.

Eu gosto de trabalhos em que os alunos tenham a possibilidades de escolha do tempo e do ritmo em que vão estudar. Talvez porque eu trabalhe com documentação histórica, numa experiência totalmente diferente para os estudantes, onde todas as categorias são estranhas. Se quero que produzam de forma ativa, é preciso considerar as peculiaridades de cada um e de cada trabalho.

Estas perspectivas exigem uma determinada **reconfiguração epistemológica**. O conceito de conhecimento passa a ser compreendido sob outras bases, afastando-se da tradicional formulação da ciência moderna, prescritiva, generalizadora e compartimentada. O saber dos livros e dos autores tem valor quando resignificado pelo estudante que se confronta com a realidade e pode melhor ancorar nas suas estruturas cognitivas, afetivas e culturais.

Os professores entrevistados emitiram, mesmo formulando discursos orais, compreensões *de conhecimento como possibilidade, permitindo fazer perguntas... ou como criação nossa, dos homens.. onde a experiência de cada um reflete a compreensão do mundo...*

A possibilidade de ruptura com o paradigma dominante que tem cativado os estudantes dos Cursos de Licenciatura é entendida pelos professores como inovação. Quando perguntados pelo **conceito de inovação** nossos respondentes tem alguma

dificuldade para responder e, às vezes, até se surpreendem que seu trabalho tenha sido apontado como inovador pelos estudantes. Dizem eles:

tenho dificuldade de entender a minha experiência como inovadora...os estudantes assim a consideram por serem desafiados e terem suas idéias levadas em conta. Isto não é comum no Curso de Licenciatura em Física, onde os conhecimentos são quase sempre dados como verdadeiros e definitivos.

Inovar, pelo o que estou entendendo, não é só ser diferente...mas trazer alternativas para os impasses do Curso que é o enfrentamento da realidade educacional. É romper com o que está posto, com as visões tradicionais e ahistóricas, incorporando, ainda, a interação entre teoria e prática.

Alguns professores, porém, identificaram com mais clareza, no conceito de inovação, a idéia da prática reflexiva, envolvendo a perspectiva da produção do conhecimento, incorporando, inclusive, **dimensões afetivas que compõem as atitudes inovadoras.**

Para que aconteça uma experiência inovadora é preciso ter uma "forma de permissão" dos alunos no sentido da confiança. Tem de haver, também, muita disponibilidade pois é que nem acender um fósforo... as coisa começam a incendiar a tua volta, pois envolve uma questão interna de inquietação com a vida.

A sala de aula me proporciona espaços em que posso ativar minha criatividade, contando com os companheiros que são meus alunos. Eles se envolvem muito e, às vezes, eu não conseguia nem atravessar o corredor das salas de aula por que eles se aproximavam para dizer: "tive uma idéia professora...e eu tenho de lhe mostrar"...

Foi fácil identificar nestes discursos a perspectiva de que a experiência inovadora só acontece quando se instala uma **cumplicidade entre o professor e os estudantes**, provocando não apenas uma ruptura epistemológica, mas exigindo uma imbricação com a dimensão existencial. Os sujeitos da aprendizagem não só atuam no plano cognitivo, mas redefinem uma visão de mundo e de sociedade.

Alcançar este patamar foi das **dificuldades e desafios** mais apontados pelos docentes para a realização de seu trabalho, pois mexe profundamente com as pessoas.

Afirmam eles que, no início, muitos alunos são resistentes às novas propostas. Sentem-se inseguros e agarram-se ao pensamento pragmático dominante, que procura o valor utilitário imediato. Disse o professor de Geografia:

procuro desacomodar os alunos e depois espero para ver o que vai acontecer... houve resistência quando se colocavam os livros em cima da mesa em substituição aos polígrafos amarelados...há uma quebra. Eu transfiro para eles a questão e, a partir deste momento, as coisas começam a mudar. Muda o discurso, a intervenção, a fala, a redação do texto...porque eles se sentem valorizados.

É claro que nem todas as turmas são iguais e as respostas podem ser diferentes a cada vez, dizem os professores. Mas, em geral, os estudantes acabam cativados pelas novas possibilidades. Até porque eles percebem que a revolução tecnológica e as mudanças no mundo das comunicações está exigindo comportamentos diferentes frente ao conhecimento. A incerteza frente ao campo de trabalho e à crescente complexidade do contexto escolar lhes sugere que o perfil de professor repassador de informações está se esgotando. Passam a interessar-se, pois, pelas experiências que lhes acenam com novas possibilidades de enfrentamento da realidade.

Os docentes entrevistados foram além, apontando **outras dificuldades** para o seu trabalho. Um grupo delas está relacionada com as condições estruturais dos sistemas de ensino.

A escola tende a sistematizar, homogeneizar procedimentos e quando não se faz isto, corre-se o risco de ter o trabalho mal visto...como se fosse contribuir para a indisciplina dos alunos...disse uma professora. Outra localizou barreiras no próprio Departamento pois o programa da disciplina com o qual trabalho não foi aprovado...porque a minha idéia era levar os alunos, desde o início para as escolas e isto poderia "incomodar" os professores...

Há também discursos que apontam dificuldades de prontidão dos alunos para atividades que envolvam produção de conhecimento. *Os estudantes não estão acostumados a organizar o pensamento e a escrever...o nível de leitura também é muito baixo, talvez pela falta de hábito.* Os professores também afirmam que trabalhar construindo conhecimento com os alunos é muito mais exigente em termos de tempo e volume de trabalho para eles próprios. *Eu tive que me regular no sentido de me manter*

calma e pacienciosa para escutar e dar a atenção que os alunos estavam precisando... meu tempo ficou quase zero!

Estes impasses, porém, não foram suficientemente fortes para impedir as proposições dos professores. Ainda que, na sua maioria, eles agregassem às já citadas, a dificuldade do trabalho solitário, sem uma inserção numa proposta curricular mais orgânica do próprio Curso.

Eu me sinto bem em meu Departamento, acho que meus colegas respeitam o meu trabalho, mas atuo por mim, meio que isolado...

É difícil no Curso de Educação Física, uma proposta mais coletiva...as diferenças são muito grandes e existem questões pessoais e ideológicas atravessando tudo isto.

Outros professores, entretanto, apontam algumas experiências coletivas, mesmo que sem envolver a proposta do Curso como um todo.

Tenho dois colegas que tem sido fundamentais para que possamos fazer mudanças. Eles comentam o meu trabalho e fazemos reuniões, a cada quinze dias, para interagir e repartir dificuldades.

Por outro lado há de se registrar que também nos depoimentos dos respondentes se percebe o indicador da divisão curricular entre disciplinas de conteúdos específicos e formação pedagógica. A convivência do docente da Faculdade de Educação no espaço geográfico do Curso de Licenciatura, é bastante interessante, como forma integradora. Especialmente quando a formação de base deste coincide com a área de conhecimento do Curso em que atua. Não há diferença, entretanto, no que se refere aos processos integradores, entre a Faculdade de Educação e os demais Institutos. Ambos tem uma trajetória e realidade que dificulta os processos coletivos. Afirma o professor de Didática de Física que

na Faculdade de Educação poucos tem conhecimento de como é o meu trabalho; não tenho tido oportunidade de relatar; trabalho sozinho. Já no Depto. de Física tem uma professora com quem interajo mais, pois temos um Projeto em conjunto...

Para a professora de Didática de Filosofia, o reconhecimento de seu trabalho se dá pelas características que possui, que coincidem com o que é valorizado no campo científico do Curso. *Sou respeitada não exclusivamente pelo meu trabalho dentro da sala de aula, mas por ter demonstrado competência junto aos alunos e ter formação acadêmica compatível com os demais professores do Curso...*

É preciso ressaltar que a análise dos indicadores inovativos nos Cursos de Licenciatura não pode ficar reduzida aos limites desta investigação, que fez suas opções metodológicas e teóricas. Não há como negar, entretanto, que as evidências apontam para experiências típicas, de iniciativas individuais, frutos da desacomodação e iniciativa de alguns docentes. Não se percebe evidências de propostas articuladas e mais explicitadas para os estudantes e professores.

Na continuidade do estudo procuramos entender como os professores, desencadeadores destes processos considerados inovativos pelos alunos, vinham construindo e refletindo sobre sua própria prática. Entendemos que o exercício da docência é produtor de saberes e, especialmente no caso do professor universitário, se configura como um espaço privilegiado de formação continuada.

Tardif, Lessard e Lahye (1991) vêm alertando para o fato de que, quando se interroga professores sobre seus saberes eles tendem a valorizar o fato dos mesmos se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. Portanto *estes acabam se constituindo nos fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou realismo das reformas introduzidas nos programas e métodos. Enfim, é a partir dos saberes da experiência que os professores concebem os modelos de excelência profissional no interior da profissão* (p. 227).

Um dos fatores que podem estar favorecendo a **construção de saberes** docentes que encaminhem para a inovação e que vêm sendo valorizados pelos professores, **é a autonomia** para rearticular o seu trabalho, bastante privilegiado na universidade pública. Nossos respondentes destacaram esta como uma condição muito importante, inclusive para a redefinição da profissionalidade do professor.

Refletir sobre a própria ação, dar a volta por cima das dificuldades que a escola coloca deveria ser condição para o trabalho na Universidade, especialmente nos Cursos de Licenciatura, pelas especificidades que eles apresentam.

Mas **o domínio do conteúdo específico**, facilitador da condição de entender sua estrutura e as novas possibilidades de reordenação, também foi apontado como fundamental. *É preciso saber Física e saber o que ela exige para se relacionar com a área pedagógica, aliando esta compreensão ao entendimento do contexto e da cultura onde ela precisa ser ensinada.* Neste sentido, *minha experiência comodocente foi a grande contribuidora para a forma com que eu atuo hoje como professor.*

Os professores, desencadeador das experiências por nós estudadas, salientam, também, as mudanças que têm vivido ao longo de suas trajetórias docente. *Eu tenho conseguido ser cada vez mais eu mesma como professora... Antes eu me preocupava muito em cumprir o programa, levar uma aula cheia de conteúdos fechados... agora valorizo tanto o conhecimento científico como o conhecimento pedagógico pois entendi que é preciso saber ser professor.*

O depoimento acima é um bom exemplo da relação ser, saber e fazer. Como afirma Gimeno Sacristan (1999), *executar ações, querer fazê-las e pensar sobre elas são três componentes básicos entrelaçados da atividade do sujeito. A interação entre eles forma o triângulo de relações recíprocas para entender o comportamento humano, em geral, com todas as suas contradições e coerências e as ações da educação e do ensino, em particular. É um triângulo, não uma linha na qual se possa situar com clareza que componente antecede o outro para explicar o início de uma ação* (p. 48).

Tudo indica que **os professores protagonistas** das experiências estudadas, ao preocuparem-se com os significados que seus estudantes possam atribuir às experiências de formação, revelam sua própria necessidade de também encontrar significados para a sua docência. Há uma busca processual que envolve o grupo no espaço da sala de aula, uma certa cumplicidade que possibilita descobertas interativas. Não é apenas um reconhecimento do outro e sim, como nos ensina Larrosa (1997), ser capaz de tornar-se *sujeito da experiência.*

O sujeito da apropriação é o que devora tudo o que encontra, convertendo à sua medida...do que quer, do que sabe, do que deseja. Enquanto o sujeito da experiência é o que sabe enfrentar o outro enquanto sendo outro e está disposto a perder pé e deixar-se penetrar e arrastar pelo que vem ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a transformar-se em uma situação ainda desconhecida (p. 75).

Tomando esta perspectiva valorizadora da experiência e das diferenças entre os sujeitos que se lançam a uma nova possibilidade ainda desconhecida, é possível contestar ou, ao menos, se contrapor à idéia funcionalista de inovação como algo pré-estabelecido, ou seja, necessariamente uma mudança deliberada e planejada. Sem dúvida há um espaço de produção que possui intencionalidades. Mas, também, **um grau de incerteza** a ser valorizado, pois esta condição faz parte da própria natureza inovativa. São as *zonas cinzentas da transição* apontadas por Braga, Leite e Genro (1997). Nelas, usando as palavras de Santos (1994), emerge a questão da transição paradigmática *que destina-se a desenvolver o campo das alternativas sociais práticas e a convocar as instituições educacionais para participar ativamente nesta tarefa examinando e investigando por igual os paradigmas em confronto* (p. 228).

A compreensão de que vivemos em tempos de transição paradigmática e que precisamos incorporar esta condição às nossas formas de pensar e investigar a educação, podem nos trazer novas possibilidades de entendimento dos processos formadores de professores. Na expectativa de organizar a síntese do estudo e tomando com base o referencial teórico eleito e investigações anteriores (Cunha, 1988; Leite e Cunha, 1996; Cunha, 1998; Leite, Cunha, Lucarelli, Veiga 1998; Cunha, Fernandes, Marsico, 1999), três grandes eixos para análise foram adotados.

O conhecimento – visto de forma global e não dual, local e universal, construído no processo quando articula o conhecimento científico com outras instâncias e formas de conhecimento. Ter a prática como referencial da teoria, e a leitura e a reflexão narrativa como possibilidade de construção de conceitos.

Em diversos momentos que permearam a análise dos dados foram encontrados indicadores de que a concepção de conhecimento que vinha sustentando as experiências escolhidas pelos alunos, rompia com o paradigma dominante, mesmo que

estas indicações se alicerçassem num comportamento empírico. O entendimento do conhecimento como processo, como movimento, sempre inacabado e possibilitador de novas perspectivas, caracterizava os depoimentos dos envolvidos. Além disso, nesta categoria se pode incluir a aceitação de formas e fontes alternativas de produção do conhecimento, reconhecendo outras origens que não as legitimadas pela ciência. Cumpre, ainda, reforçar o destaque para a nova configuração da relação teoria-prática onde esta não se atém à tradicional expectativa de confirmadora da teoria mas, ao contrário, é sua fonte de questionamento e produção. Como nos ensina Santos (1994) *o paradigma emergente é intersticial no modo como se pensa e pensa-se sempre afogado na realidade dos contextos em que se pratica* (p. 93). O conhecimento, visto desta perspectiva é redimensionado pela realidade e traz em si o potencial de também transformá-la.

A mediação – entendida como o espaço das relações que envolvem professor, aluno e conhecimento. Inclui prazer e entusiasmo como elemento chave de recuperação das subjetividades dos envolvidos no processo; elege metodologias interativas como projetos de ação e pesquisa a partir da sala de aula; envolve, como possibilidade, novas tecnologias construtoras de habilidades intelectuais complexas.

O diálogo com o referencial teórico que vem sustentando as investigações que vimos desenvolvendo, especialmente com as contribuições de Boaventura Santos, enfatizam a importância da inclusão e legitimação de novas racionalidades no processo de construção do conhecimento. Diz o autor que *a universidade que quiser ser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação e ensino construindo a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitiva-instrumental* (1994, p. 194). Os depoimentos recolhidos dos interlocutores dessa investigação incluem esta perspectiva, mesmo que não de forma excludente e com relativa preponderância. A racionalidade moral-prática esteve presente sempre que os alunos e professores referiram-se à dimensão do compromisso com o trabalho e o imbricamento da dimensão político-social com o conhecimento acadêmico produzido.

Já a racionalidade estético-expressiva foi fartamente explicitada pelas afirmativas de prazer com o trabalho, especialmente pela recuperação da subjetividade e

pelas metodologias interativas, onde o diálogo e a comunicação fizeram parte do processo pedagógico.

O protagonismo – percebido como a participação do aluno, a tomada participativa de decisões, a produção pessoal e criativa, o estímulo a formas de pensar situadas, construtoras do trânsito entre a teoria e a prática.

Perceber o protagonismo como categoria de análise foi bastante natural pois os alunos elegeram esta condição como principal motivos de suas escolhas. A possibilidade de interagir com o objeto de estudo, de tomar decisões e partilhar caminhos, de ter de refletir para escolher as alternativas a percorrer, foram razões importantes na definição das experiências significativas. O protagonismo tem a ver com a superação da concepção construída pela ciência moderna que dicotomizou o sujeito do objeto do conhecimento. Os alunos, porém, afirmaram que o significativo, para eles, foi viver uma outra forma de conhecimento compreensivo e íntimo que não os separasse mas sim os unisse pessoalmente ao objeto de estudo. Esta perspectiva confirma a proposição de Santos de que *todo o conhecimento é auto-biográfico. Os sistemas de crenças e os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante desta explicação* (1987, p. 52).

O protagonismo, também, redimensiona a tradicional percepção negativa do erro nos processos de ensinar e aprender porque pressupõem trabalhar com múltiplas possibilidades e o erro faz parte da construção do conhecimento. Esta condição distensionava o aluno e o libera para novas aventuras epistemológicas.

O processo investigativo propiciou um profícuo movimento entre os achados e o referencial teórico escolhido, confirmando a existência do germe da inovação nas experiências significativas apontadas pelos estudantes dos Cursos de Licenciatura da UFPel. As categorias iniciais se mostraram úteis para análise dos dados e os discursos de alunos e professores foram confirmando a construção teórica delineada e já testada em outras investigações.

Entretanto o processo investigativo define sua riqueza pelos novos elementos que traz, explicitando a possibilidade de tratar do não previsto, dos novos elementos que se agregam aos anteriores. Houve a percepção de que as experiências significativas narradas pelos alunos traziam a possibilidade analítica de construir novas categorias que, somadas às anteriormente eleitas, ajudariam a explicitar melhor os

achados. Neste sentido apareceu, com relativa constância, indicadores de ruptura com as tradicionais forma de organizar academicamente o tempo e o espaço de aprendizagem.

Reconfiguração do tempo e espaço de aprendizagem – compreendido como elementos que aprisionam ou libertam os processos de ensinar e aprender da regulação do currículo tradicional e os conhecimentos e saberes que constituem a formação dos estudantes;

Cabe uma atenção especial a esta dimensão que se incorpora a outras já construídas nos diversos estudos que temos realizado sobre a formação de professores e sobre a aula universitária. O que se observou é que as experiências apontadas como significativas pelos estudantes extrapolam as tradicionais divisões do espaço e do tempo do currículo universitário.

O *espaço* das experiências significativas se configura no trânsito entre a sala de aula regular e os campos da prática, da pesquisa e da interação. Trabalhos de campo que exigiam deslocamento para outros territórios, que não os acadêmicos tradicionais, foram muito valorizados pelos estudantes pois forçaram que outros *lugares* fossem admitidos formalmente como espaços de aprendizagem. Eles trouxeram seus contornos, incertezas e exigiram a capacidade de decisões, a liberdade de errar, de perguntar e de acertar, condições básicas da autonomia. Como afirma Fernandes (1999) *a territorialidade apresenta várias configurações que são tecidas pelos vínculos e pelo trabalho com o conhecimento que os alunos e professores fazem na sala de aula. Embora não haja uma linha física, um muro, um rio, os movimentos do professor e dos alunos nem sempre se cruzam na ocupação deste território...* (p. 111).

No caso das experiências estudadas parece que alunos e professores transpuseram estas linhas imaginárias, incluindo as que separam o conhecimento científico da prática cotidiana real. Os estudantes foram às bibliotecas, participaram de atividades ligadas movimentos sociais, estiveram nas escolas atendendo alunos com dificuldade de aprendizagem, analisaram construções discursivas vindas do senso comum, reconheceram outros saberes que não os acadêmicos e outras fontes que não as tradicionais. Alterou-se a territorialidade formal do processo de ensinar e aprender na universidade e eles fizeram *travessias*, em que a complexidade e riqueza da prática pedagógica se constituíram num emaranhado de relações que exigiam novas conexões entre o saber e o viver.

A flexibilização do *tempo* está intimamente ligada com a questão do *espaço*. As experiências nominadas pelos estudantes romperam com a lógica dominante em que o tempo é o elemento estruturador do processo de ensinar e aprender. Na perspectiva tradicional o tempo é a constância e a aprendizagem é uma variável dependente. A cada tempo de aula toca a campainha. Professor e estudantes devem interromper o processo de interação entre si e com o conhecimento, independente do interesse dos envolvidos com a tarefa pedagógica. O próximo tempo está reservado para outra disciplina. Bem como afirma Hearnshaw (1996), nesse caso, *o tempo é inimigo da liberdade...pois ele estrutura o trabalho do professor e é ao mesmo tempo, estruturado por ele...podendo ser definido como tempo técnico-racional* (p. 120).

Experiências que transgridem o espaço acadêmico são, normalmente, também transgressoras do tempo, tendo um caráter muito mais policrônico pois o mundo é complexo, denso, multidisciplinar, exigindo a solução de muitas coisas ao mesmo tempo. É um mundo em que se pode e deve desenvolver projetos e onde há que se jogar com os imprevistos e singularidades do momento. Talvez sejam estes os elementos que compuseram, para os alunos respondentes, o quadro de significação.

Trabalhar com estas categorias e aprofundá-las analiticamente pode trazer benefícios para a reconfiguração da didática construída no campo reflexivo da formação de professores. Uma didática que se estabeleça na própria flexibilidade que o paradigma emergente está exigindo. Muito mais do que prescritiva, deve ser compreensiva; muito mais do que reguladora, precisa ser incluidora de novas racionalidades.

Debruçar-se sobre as narrativas dos alunos e professores dos Cursos de Licenciatura, que caracterizavam a gênese das experiências por eles nominadas como significativas, foi um importante processo de aprendizagem sobre a formação inicial de professores. Com elas pudemos compreender que os estudantes estão conseguindo identificar novas configurações do conhecimento como possibilidades de formação que atendam melhor às suas expectativas e respondam mais adequadamente aos desafios da prática profissional que terão de enfrentar. Foi possível, também, explicitar que, mesmo aprisionados num modelo de currículo e ritual acadêmico preponderantemente tradicional, há professores que, junto com seus alunos, estão tentando construir alternativas inovadoras. Mais alentador, ainda, foi descobrir que os alunos dos Cursos de Licenciatura terão referenciais rupturantes presentes na sua formação. Isto significa a

possibilidade do novo, um pequeno embrião sobre o qual eles podem construir alternativas para os processos de ensino-aprendizagem que conduzirão, tendo como base um novo paradigma e contemplando uma distinta forma de pensar o conhecimento.

No terreno movediço onde se situam hoje as políticas para a formação inicial de professores no Brasil, parece que estudos como o que ora concluímos são necessários. Oxalá eles consigam apontar para a complexidade da tarefa reservada aos Cursos de Licenciatura.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli Eliza. “Prática Docente e Cotidiano Escolar”. *Relatório de Pesquisa*. FEUSP. São Paulo, 1993.
- _____. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas. Papyrus, 1995.
- ANGULO, J. Félix "Inovação, Universidade e sociedade de Rede". *Avaliação*. Campinas, vol. 4 – no 2(12) – jun. 1999, 9-27.
- BRAGA, Ana, GENRO, Maria Ely, LEITE, Denise. “Universidade futurante: inovações entre as certezas do passado e incertezas do futuro”. In: LEITE, D., MOROSINI, M. *Universidade Futurante*. Campinas, Papyrus, 1997.
- BERNSTEIN, Basil. Estrutura do Conhecimento Educacional. In: DOMINGOS, Ana Maria et alii. *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Gulbenkian, 1986.
- BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control.II - Hacia una teoria de las transmisiones educativas*. Madrid: Educaciones Akal, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. IN: ORTIZ, Renato (org). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1993.
- CORREIA, José Alberto. *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Portugal, Porto: Ed. Asa, 1989.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. Campinas: Papyrus, 1988. 1995.

- _____. LEITE, Denise. *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. "Relação ensino e pesquisa". In: VEIGA, Ilma (org). *Didática, o ensino e suas relações*. Campinas, Papirus, 1996.
- _____. "Aula universitária: inovação e pesquisa". In: LEITE, D., MOROSINI, M. *Universidade futurante*. Campinas, Papirus, 1997.
- _____. *O Professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, JM Editora, 1998.
- FERNANDES, Cleoni M. B. Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica. *Tese de doutorado*. Porto Alegre, PPGEDU/UFRGS, 1999.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia, o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1988.
- GIMENO SACRISTAN, J. “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto, 1995.
- _____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- GIROUX, Henry. "La pedagogia de los limites y la política del postmodernismo". In: GIROUX, Henry, FLECHA, Ramón. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. 2ª ed Barcelona, El Roure Editorial, 1994.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1996.
- HOUSE, E. R. "Tres perspectivas de la innovación educacional: tecnológica, política e cultural". *Revista de Educación*. Madrid, no 286, 1981, 5-34.
- LARROSA, Jorge. "El enigma de la infância, o lo que va de lo imposible a lo verdadero". In: LARROSA, Jorge, PÉREZ de LARA, Nuria (orgs.) *Imágenes del outro*. Barcelona. Virus Editorial, 1997.
- LEITE, Denise, CUNHA, Maria Isabel, VEIGA, Ilma, LUCARELLI, Elisa.. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. *Projeto Interinstitucional de Pesquisa*. FAPERGS/CNPq. 1995.

- _____, BRAGA, Ana., GENRO, Maria Ely, CAMPANI, Adriana, STEFFEN, Alexandre "Inovação na zona cinzenta de transição". *Cadernos de Educação*. FaE/UFPel, N.8, jan/jun., 1997, 75-96.
- LUCARELLI, Elisa "Teoria y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica". *Cuadernos de Investigación*. nº 10. Instituto de Ciencias de la Educación/UBA. Buenos Aires, 1994.
- _____. "Enseñar y aprender en la universidad: la articulación teoría-práctica como eje de la innovación en el aula universitaria". Rio de Janeiro, X ENDIPE, 2000.
- VEIGA, Ilma, RESENDE, Lucia, FONSECA, Marília. *Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade: o caso da aula universitária em espaços não convencionais*. Pelotas, Editora da UFPel, 1999.
- WARDE, Miriam et RIBEIRO, Maria Luisa. "O Contexto histórico da inovação educacional no Brasil". In: GARCIA, Walter. *Inovação Educacional no Brasil*. São Paulo. Cortez, 1980.