

Martha Maria Prata Linhares

Arte na Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior

Doutorado em Educação: Currículo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Martha Maria Prata Linhares

Arte na Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior

Tese apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para a obtenção do
título de Doutora em Educação: Currículo,
pela Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo sob orientação do **Prof. Doutor
Marcos Tarciso Masetto.**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo**

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

PRATA-LINHARES, Martha Maria. Arte na formação pedagógica do professor de ensino superior. Martha Maria Prata Linhares. São Paulo: s.n. 2007, 194 p. Tese [Doutorado] – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Marcos Tarciso Masetto

1 Formação de professores 2 Arte 3 Docência universitária 4 Aprendizagem transformativa 5 Currículo.

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta tese à

Flávia,

Fernanda

Luis.

Meus parceiros nos projetos de vida.

Agradecimentos

Ao Prof^o Dr. Marcos Tarciso Masetto, meu querido orientador, por compartilhar e acreditar em meu projeto. Sua orientação criteriosa, seu incentivo, sua afetividade e constante acolhida foram fundamentais no processo de criação deste trabalho.

À Prof^a Dra. Katherine Smithrim, por ter me recebido na Universidade de Queen's, no Canadá. Sua generosidade me proporcionou aprendizagens que foram além dos caminhos pedagógicos.

À Prof^a Dra. Rena Upitis, pelos ricos percursos no fazer artístico trazendo-me de volta os pincéis, as tintas e as chamas da encáustica.

À Prof^a Dra. Maria Elizabeth Bianconcini Almeida, pelas valiosas aprendizagens. Frequentei com entusiasmo seus cursos ao longo do doutorado. Suas aulas e seus escritos assim como sua presença na qualificação da tese contribuíram muito para que eu pudesse estar agora apresentando essa versão final. Obrigada também por me proporcionar aprendizagens com seu exemplo de força, determinação e esperança nos caminhos da vida.

À Prof^a Dra. Ana Maria Faccioli Camargo, pela generosidade em compartilhar suas experiências e seu tempo. No exame de Qualificação, suas detalhadas observações me auxiliaram muito na continuidade e finalização desse projeto.

À Prof^a Dra. Miriam Celeste Ferreira Dias Martins, pelo olhar atento e suas sugestões no exame da Qualificação. Suas indicações me proporcionaram um retorno à essência desta tese.

Aos professores Doutores(as) do Programa de Educação Currículo, cujos cursos tive a oportunidade e felicidade de frequentar durante o período em que permaneci no programa: Antonio Chizzotti, Fernando José de Almeida, Mere Abramowiz, Marina Feldmen, Myrtes Alonso, Maria Cândida de Moraes, José Armando Valente, Mario Sergio Cortella e Ivani Catarina Fazenda. Aprendi e me transformei muito com vocês. Estas aprendizagens estiveram presentes na construção e finalização deste trabalho.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Queen's, Kingston, Canadá: Dr Lawrence O'Farrell, Dra. Ann Patteson, Dr. Stephen Elliott, Dra.Rebecca Luce-Kapler e Angela Solar pela vivência das artes em todos os sentidos.

Aos alunos do Curso de Especialização em Docência Universitária: O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula, por terem compartilhado suas aprendizagens comigo, instigando-me à busca de respostas e a realização desta pesquisa.

À amiga Glaura Morais Paroneto, pela cumplicidade e trocas pedagógicas ao longo dos caminhos da formação de professores. Suas contribuições nesta pesquisa foram muito importantes.

Às amigas e parceiras do GAPP, professoras Ms Iolanda Rodrigues Nunes , Esp. Suemi Hamada Morais Silva e Ms. Sueli Terezinha de Abreu Bernardes pelas trocas vividas, pelo apoio e por me ajudar a levantar questões pedagógicas impulsionando-me a buscar respostas.

À Assistente Pedagógica Esp. Janete Aparecida Pereira Melo, pela ajuda na formatação final desta tese.

À Prof^a Ms. Leila Maxwell e Prof^a Ms. Magda Colcioni , pelo auxílio na tradução e pelos cuidados na revisão do texto, respectivamente.

Aos meus queridos colegas, amigos e amigas da Puc, pela amizade, carinho, pelas trocas pedagógicas e pela vivência da ludicidade nos bate papos virtuais, dentre eles: Núria, Eneila, Raquel e Beatriz.

À minha querida amiga Márcia Plesmann. Sempre parceira e acolhedora.

Às amigas Sandra e Leo, companheiras de grandes vivências criativas e pedagógicas,. Partiram desta vida durante a construção desta tese, mas suas memórias e ensinamentos estão presentes neste trabalho.

Ao meu querido marido Luis, às florzinhas do meu jardim Flávia e Fernanda e aos meus amados pais Aluizio e Martha, que me proporcionaram a aprendizagem da amorosidade, do cuidado e da sensibilidade.

À Capes, pelo apoio e incentivo à pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa investiga como a arte contribui para a formação pedagógica de professores do ensino superior. Seus fundamentos teóricos estão alicerçados em uma proposta de formação de professores que tem como característica fundamental a aprendizagem transformativa. A investigação se desenvolveu a partir da observação participante de um curso de especialização em Docência Universitária. Para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa do tipo etnográfica. Foram analisados registros dos professores que participaram do curso tanto durante o período em que a formação pedagógica aconteceu como posterior a essa formação. Os documentos compreendem registros de encontros presenciais e registros postados no ambiente de aprendizagem virtual usado durante o curso. Os dados coletados apontam que algumas características foram importantes nesse processo: a introdução da arte; o uso de ambientes que promovessem o diálogo; a reflexão crítica e a aprendizagem transformativa. Observamos que a arte é um elemento que favorece a transformação de sentidos e significados que damos ao que sabemos. Pudemos concluir que trabalhar com as artes não é somente uma forma de criar apresentações ou produtos, é uma maneira de criar nossas vidas expandindo nossas consciências, dando forma às nossas características, satisfazendo nossas buscas pelos sentidos, estabelecendo contato com outros e compartilhando cultura. Chamamos a atenção para o fato de que a formação de professores universitários não se trata de uma simples aquisição de conhecimentos, mas de uma transformação da própria pessoa, do professor. A inclusão da arte favoreceu o desenvolvimento de ambientes onde as diferenças foram promovidas e não excluídas, proporcionou uma oportunidade maior de entendimento e leitura de mundo dos professores, potencializou a imaginação auxiliando os docentes na interpretação de suas práticas e a transformação de sentidos e significados que damos ao que sabemos. A nossa análise mostrou que a inclusão da arte na formação do professor universitário é um elemento novo que pode mudar e contribuir para a formação pedagógica dos professores universitários.

Palavras-chave: 1 Formação de professores; 2 Arte 3 Docência universitária; 4 Aprendizagem transformativa; 5 Currículo

ABSTRACT

This research investigates how art contributes to the pedagogic development of higher education professors. The theoretical basis is rooted in a proposal for teacher development, which has transformative learning as its fundamental characteristic. The investigation was carried out during participative observation of a post-graduate specialization course in University Teaching. The research was carried out under a qualitative approach of the ethnographic type. The registers of the teachers that took part in the course during the pedagogic development as well as after it were analyzed. The documents include registers of in-class meetings, and registers posted in the virtual learning environment used during the course. The data collected point to the fact that some characteristics were important in this process: the presentation of art; environments that promote dialogue; critical-reflection and transformative learning. It is possible to observe that art is an element that furthers the transformation of the real meanings of what we know and the meanings that we give to what we know. We concluded that to work with art is not only a way of creating presentations or products, it is a manner of creating our lives, broadening our consciences giving form to our characteristics, satisfying our search for meanings, establishing contact with others and sharing culture. We draw attention to the fact that the development of university professors does not mean a simple acquisition of knowledge, but a transformation of the whole person, the teacher. The introduction of art allowed for the development of environments in which differences were promoted and not excluded, it offered a great opportunity for understanding and development of social awareness, it strengthened imagination helping the docents in the interpretation of their practices and the transformation of the real meanings of what we know and the meanings that we give to what we know. Our analysis showed that inclusion of art in the higher education professor development is a new element that can provoke change and contribute to the pedagogic growth of university professors.

Key words: 1- Teacher education; 2- Art; 3- Scholarship; 4- Transformative learning; 5- Curriculum

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo I	
A Pesquisa e seu Problema	11
1.1 As Origens e as Razões	14
1.1.1. O Mestrado na Puc-SP	14
1.1.3 Universidade de Queen's	19
1. 2. Definição do Problema.....	24
1 3. Delimitação do Problema.....	25
1.4. Relevância do Problema.....	26
Capítulo II	
A Pesquisa e seu contexto	39
2. 1. O Curso de Especialização em Docência Universitária: O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula.....	41
2.1.1 Caracterização do curso	42
2.1.2. Objetivo do curso	43
2.1.3. Os participantes do curso.....	44
2.1.3.1.Cursistas.....	44
2.1.3.2. Professores.....	46
2.1.4. A coordenação do curso e o envolvimento da equipe do GAPP.....	46
2.1.5. Estrutura curricular	49
2.1.6. Metodologia do curso	52
2.1.6.1. O Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc.....	54
2.2. A Pesquisadora no Curso	61
2. 3. Abordagem e Desenvolvimento da Pesquisa	65

Capítulo III	
A Formação de Professores Universitários:Um Mosaico de Talentos.....	78
3.1 Docentes Aprendendo: Aprendizagem como Transformação	85
3.1.1 O Sentido da Aprendizagem	88
3.1.2 Teoria da Aprendizagem Transformativa	93
3.1.3 Reflexão Crítica e Transformação.....	109
3.1.4 A Reflexão não deve ser Solitária : A Arte como Facilitadora na Articulação de Nossas Experiências	115
Capítulo IV	
A Arte na Formação de Professores Universitários.....	124
4.1 Vendo e Fazendo Artes no Curso de Docência Universitária	127
4.1.1.A Galeria de Arte da Fundação Cultural.....	131
4.1.2 Amilcar de Castro e as Oficinas de Escultura	142
Capítulo V	
Relatos de Práticas Docentes	151
5.1. 1º Simpósio de Docência Universitária: fazendo e pensando o cotidiano da sala de aula.	153
Capítulo VI	
Considerações Finais.....	170
Referências	175
Anexos	184
Anexo I – Adaptação do Jogo Genérico	185
Anexo II – Carta ao Reitor	191
Anexo III – Convite da Socialização dos Trabalhos da Turma do Curso de Docência Universitária de 2005/2006	193

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Prata-Linhares, 2005.....	9
Figura 2: <i>Time</i> , Kosso Eloul, 1973, de Prata-Linhares, 2005.....	12
Figura 3: Razões e origens da investigação da pesquisa de mestrado.	15
Figura 4: Relações nas razões e origens da investigação de doutorado.	16
Figura 5: Cadeira de Miró, Rena Uptitis, 2006.	20
Figura 6: <i>Stone House</i> , Prata-Linhares, 2005.	24
Figura 7: Número de teses sobre formação de professores	30
Figura 8: <i>Escultura de Amílcar de Castro</i> , Prata-Linhares, 2003.	40
Figura 9: Carga horária e modalidades do curso O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula.	43
Figura 10: 1ª aula do curso 2003/2004 --	45
Figura 11: Dinâmica do curso “O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula”.....	50
Figura 12: Eixos e Unidades Temáticas do Curso	51
Figura 13: Arquitetura básica do ambiente Teleduc.....	57
Figura 14: Agenda de março de 2002.....	58
Figura 15: Fórum, turma 2006/2007.....	59
Figura 16: Perfil, turma 2006/2007	60
Figura 17: Parte de um portfólio individual, turma 2005/2006.	60
Figura 18: Desenho da rede de categorias e seus sentidos.....	75
Figura 19: <i>Lembranças</i> , Prata-Linhares, 2006.	79
Figura 20: Mapa da caça ao tesouro	98
Figura 21: Professora/cursista com escultura de papelão.....	119
Figura 22: <i>Chair</i> , Prata-Linhares, janeiro, 2006, Kingston.....	125
Figura 23: Professores/cursistas na Galeria de Artes.	136
Figura 24: Professores/cursistas na Galeria de Artes.	136
Figura 25: Professores/cursistas na Galeria de Artes.	136
Figura 26: Professores/cursistas na Galeria de Artes.	136
Figura 27: Professores/cursistas na Galeria de Artes.	136

Figura 28: Arquivo anexado ao Portfólio individual, Ai, 25/03/2004	137
Figura 29: Arquivo anexado ao Portfólio Individual, G, 13/03, 2004.....	138
Figura 30: 2º momento da oficina.....	144
Figura 31: 2º momento da oficina.....	144
Figura 32: 3º momento da oficina.....	144
Figura 33: 3º momento da oficina.....	144
Figura 34: 3º momento da oficina.....	145
Figura 35: 3º momento da oficina.....	145
Figura 36: 4º momento da oficina.....	145
Figura 37: <i>Manhã de Sábado</i> , Prata-Linhares, 2007 (fotografia).	152
Figura 38: Prata-Linhares, 2006, Kingston (encáustica e pastel, 30x50 cm)..	171

Introdução



“Porque para perceber, um espectador precisa criar sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu.” Dewey

A sala tem aroma de cera. A sensação de entrar em um ambiente com uma temperatura agradável, quente e sair do espaço onde a neve faz parte da paisagem e cobre todo o verde outrora existente é muito boa. Meus olhos também se deliciam com as latas de cera colorida, os pincéis espalhados pela mesa, os retalhos de papel e os armários de gavetas transparentes que me possibilitam ver os tesouros escondidos lá dentro à espera de alguém para transformá-los em expressões artísticas.

Desde que cheguei à Universidade de Queen`s, em Kingston (Ontário), no Canadá, todas as terças-feiras, na parte da manhã, vou para a “Stone House” - casa de pedra - fazer arte. A Stone House é uma casa antiga do século passado, que hoje é parte da faculdade de Educação. Ela é a sede do programa “Arts Matter” e é um dos espaços disponíveis para que os professores da faculdade venham fazer arte. Todas as semanas pelo menos duas professoras, Katherine Smithrim e Rena Upitis, passam 2 horas se

expressando nas artes plásticas. Estas mesmas professoras têm uma vasta publicação sobre a importância das artes na formação de professores e na educação de crianças.

Vim buscar teorias, respostas e experiências sobre como as artes podem contribuir na formação de professores universitários, em ambientes presenciais e não presenciais. Minha descoberta maior tem sido a surpresa da experiência de voltar a fazer arte, ter as artes mais presentes em minha vida. Passei a me sentir o objeto da minha própria pesquisa, pois as artes têm transformado meu interior, me inspirado, me dado uma energia e entusiasmo muito grande. Tenho tido a oportunidade de vivenciar *uma experiência*.

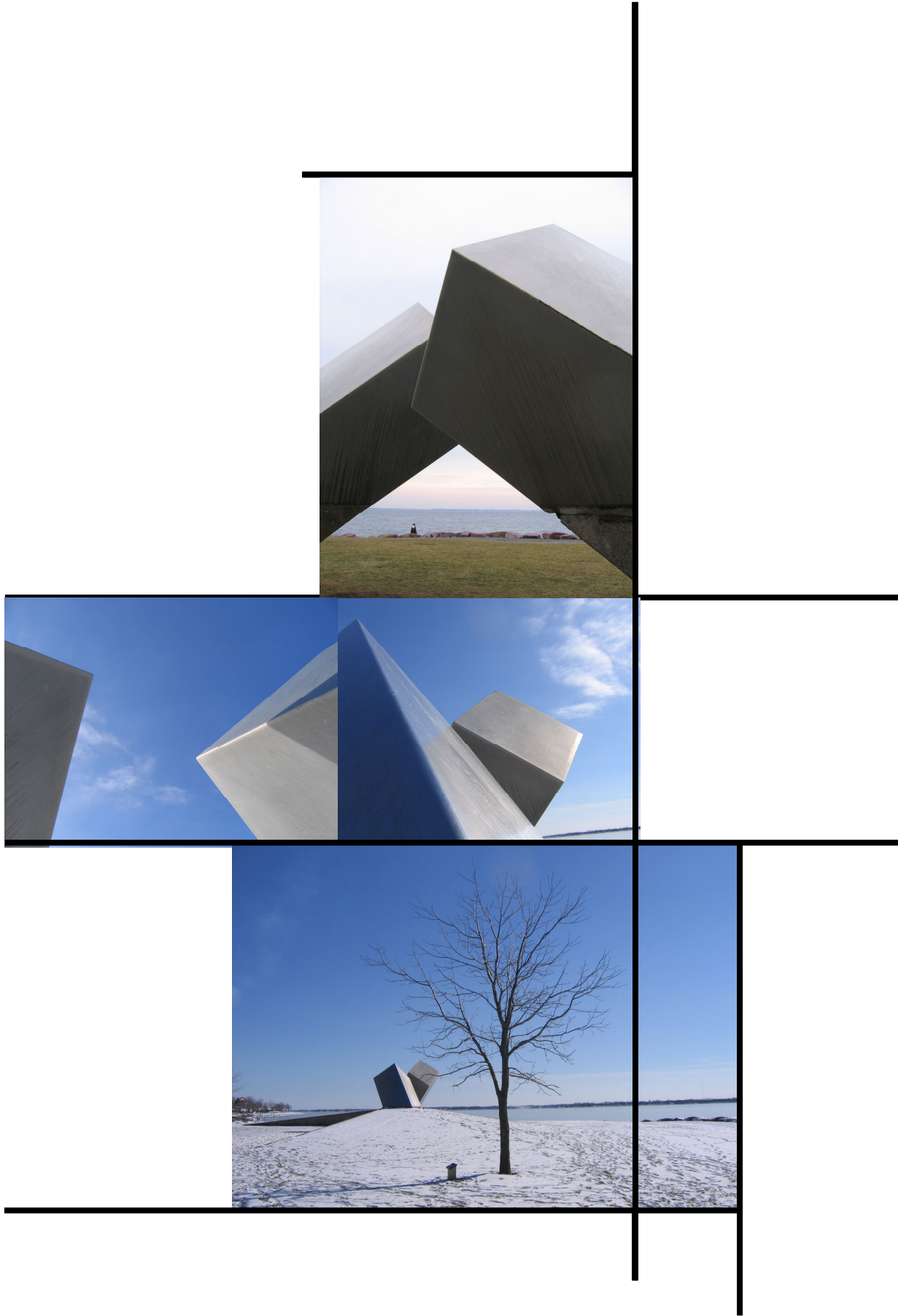
Estou no Canadá, mas as TICs me proporcionam um estar presente no Brasil por meio das mensagens que troco com colegas de pesquisa e estudos que venho fazendo. Tenho agregado a esses estudos as leituras que faço sobre Mezirow, Elliot, Dewey e as vivências pessoais realizadas no campo das artes. Este ritmo de fazer arte, ler e escutar (aqui incluo as palestras às quais participo), escrever, conversar e trocar idéias com professores e colegas tem me proporcionado uma resignificação de objetivos pessoais e profissionais.

Novembro de 2006

Outono, Kingston

Capítulo I

A Pesquisa e seu Problema



*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo tempo tempo tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo tempo tempo tempo...*

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo...*

*Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo tempo tempo tempo
És um dos deuses mais lindos
mpo tempo tempo tempo...*

*Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo tempo tempo tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo tempo tempo tempo...*

*Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo tempo tempo tempo
Quando o tempo for propício
Tempo tempo tempo tempo...*

*De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo tempo tempo tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo tempo tempo tempo...*

*O que usaremos prá isso
Fica guardado em sigilo
Tempo tempo tempo tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo tempo tempo tempo...*

*E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo tempo tempo tempo
Não serei nem terás sido
Tempo tempo tempo tempo...*

*Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo tempo tempo tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo tempo tempo tempo...*

*Portanto peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo tempo tempo tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo tempo tempo tempo*

Oração ao Tempo, Caetano Veloso

1.1 As Origens e as Razões¹

1.1.1. O Mestrado na Puc-SP

Na pesquisa de mestrado reporteime à minha trajetória profissional e em como a Arte sempre esteve presente instigando-me de alguma forma, transformando-me e levando-me a “ver melhor” na medida em que me possibilitava olhar para algo com múltiplos enfoques. Ressaltei a necessidade de outras linguagens fazerem parte dos projetos de formação de professores e o fato da valorização da Arte ainda ser inversamente proporcional ao grau de escolaridade: quanto maior a série, menos se valoriza a Arte.

Na defesa da dissertação do mestrado, fiz um desenho para que os leitores presentes pudessem ler a origem da minha pesquisa. Usei como ponto de partida os lugares que tiveram um significado especial na minha formação, começando pelos espaços da minha infância e adolescência – Salvador e Brasília – e passando pela minha formação profissional – Universidade de Brasília, Escola Criativa de Uberaba, Universidade de Harvard, Sullivan School, Colégio Ricardo Misson e Universidade de Uberaba. Esses lugares tiveram uma grande contribuição para o despertar do meu desejo de pesquisar como a presença da Arte poderia contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores do Ensino Fundamental (fig. 2)

¹ O texto visual e o texto escrito que iniciam este capítulo são respectivamente, uma montagem fotográfica de Prata-Linhares,, 2005 com fotografias da escultura *Time*, Kosso Eloul,1973, e a canção *Oração ao Tempo* de Caetano Veloso.



FIGURA 3: Razões e origens da investigação da pesquisa de mestrado

No decorrer dos meus estudos no programa de Doutorado em Educação: Currículo da PUC-SP e nas aprendizagens que fui construindo ao longo desse período, novas conexões se foram incorporando a esse processo. O desenho, o meu lócus de formação, assim como a minha trajetória, modificou-se, transformou-se e criou novas dimensões, como podemos ver retratado na próxima imagem (fig. 3).

Assim, na rede de construção de conhecimentos, como era de se esperar, foram construídos novos significados e novas conexões, deixando também novas tramas para serem tecidas. Essa continuidade se deu na pesquisa de doutorado.

Desde 2000 faço parte do Instituto de Formação de Educadores, IFE, da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Nesse espaço estimulante e desafiador, dou aulas de Arte/Educação no curso de Pedagogia e atuo em cursos de especialização na área da formação comum, levando um pouco de arte aos

cursistas, assim como meu entusiasmo com as tecnologias de informação e comunicação – TICs. Temos um grupo de trabalho, o GAPP - Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa. É na atuação no GAPP que me concentrarei para explicar os desafios, inquietações e indagações que habitam e habitaram minha vida instigando-me a realizar essa pesquisa.



FIGURA 4 Relações nas razões e origens da investigação de doutorado.

Iniciei minha trajetória no ensino superior no GAPP. Foram lá que minhas primeiras inquietações e tentativas de inclusão da arte na formação do professor universitário começaram.

O GAPP, Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa da Universidade de Uberaba, é um segmento do Instituto de Formação de Educadores – IFE. Foi criado com o propósito de oferecer assessoria, acompanhamento e apoio na organização de elementos para a estruturação pedagógica dos diferentes cursos da UNIUBE. O grupo é constituído por uma equipe multidisciplinar de professores e professoras: uma bióloga, uma filósofa, uma psicóloga, uma lingüista, uma pedagoga e uma arte educadora. No passado já tivemos fazendo parte da equipe um arquiteto.

Como na maioria das universidades, o quadro de professores da UNIUBE apresenta formação técnica nas mais diferentes áreas do conhecimento, entretanto, muitos não trazem em seu currículo a formação pedagógica necessária ao exercício da prática docente. É nessa formação que atuamos.

O GAPP tem como proposta prestar apoio pedagógico aos docentes dos cursos da instituição, assim como promover a formação continuada de professores da comunidade interna e externa da Universidade de Uberaba. Também presta assessoria e é responsável pela parte pedagógica de vários cursos de especialização oferecidos pela UNIUBE. Pensamos em uma aprendizagem em diálogo com a experiência e a história de vida de cada professor. Uma formação com e não uma formação para. Para cumprir seus objetivos o GAPP efetua diversas atividades como assessoria pedagógica, cursos e pesquisa.

Como explicamos em Abreu et all (2001) essa ação emergiu também do olhar sobre a sala de aula. Na época observamos alunos em movimento reivindicando aulas mais prazerosas e significativas. Professores insatisfeitos com as aprendizagens dos discentes. Diretores de curso reivindicando melhores resultados de desempenho e uma preocupação grande em compreender e inserir as mudanças curriculares nas práticas docentes.

Percebíamos que havia uma preocupação grande em ensinar, mas os professores não se voltavam muito para o aprender. Era como se dissessem: “Eu ensino, mas os alunos é que não aprendem”. Perguntávamos como chegar a esses professores. Havia por parte deles uma rejeição ao que chamavam de “pedagogês”.

No ano de 2002 veio um grande desafio quando nossa equipe foi convidada para dar as aulas de Didática do Ensino Superior e Metodologia Científica no curso de especialização em Gerenciamento de Redes de Computadores, oferecido pelo Instituto de Ciências e Tecnologia da UNIUBE, de maneira semi-presencial e usando o ambiente digital de aprendizagem TelEduc². Os cursistas eram na sua grande maioria da área técnica e a proposta era que déssemos a formação pedagógica a essa turma. Na época, entusiasmei-me muito com o desafio, pois já havia vivenciado algumas experiências como aluna no TelEduc, no mestrado da Puc-SP, e havia gostado muito. Essa turma introduziu-me à experiência de levar a expressão em outras linguagens além da escrita, para a formação do professor universitário. Porém, não me aventurei a fazer isso no ambiente virtual e essas aulas com experiências artísticas ficaram somente nos encontros presenciais. Nessa época eu estava terminando o mestrado em Educação com a pesquisa da arte na formação de professores de ensino fundamental e fiquei imaginando o que a inserção da arte provocaria em um programa de formação de professores do ensino superior.

Já havíamos conquistado, em 2000, a presença da arte no curso de Pedagogia e das Licenciaturas da UNIUBE. Essa conquista nasceu de estudos de um grupo de reestruturação curricular das licenciaturas assessorado pelo professor Miguel Arroyo. Fiz parte desse grupo e nossa proposta era formar educadores que dessem conta do desenvolvimento humano na educação básica, numa visão mais ampla e com o olhar voltado para os ciclos de desenvolvimento humano. Esse currículo de certa forma foi o embrião para que a arte se fizesse mais presente dentro da Uniube na formação de professores da educação básica e posteriormente também na formação de professores do ensino superior, nos nossos cursos de

² Mais detalhes sobre o Teleduc em 2.1.6.1. O Ambiente Virtual de Aprendizagem.

especialização. Penso que também foi muito importante para a disseminação da arte no IFE o fato de a diretora do Instituto ser também uma amante das artes possibilitou que trouxéssemos exposições e artistas locais para os eventos da universidade.

Em agosto de 2003 veio o nosso desafio maior, que foi o curso de Especialização em Docência Universitária³: O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula. Foi um curso de especialização semi-presencial que começou em agosto de 2003 e finalizou em outubro de 2004. Depois desse curso outros foram abertos: em 2005, 2006 e em fevereiro de 2007. Foi nesses cursos que realmente pude levar e vivenciar a arte na formação de professores de ensino superior e perceber que tinha ali algo de diferente e que poderia trazer contribuições significativas para a formação de docentes universitários.

1.1.3 Universidade de Queen's

Em novembro de 2006 tive a oportunidade de passar quatro meses fazendo um estágio de doutorado na Universidade de Queen's, em Kingston, Canadá. Lá vivenciei experiências com arte e também participei de atividades desenvolvidas pelo *Center for Teaching and Learning - CTL* (Centro para a Aprendizagem e Ensino), além de conhecer novos referenciais teóricos que contribuíram para minha pesquisa.

Das atividades realizadas nessa época, as que dizem respeito à criação artística proporcionaram-me vivenciar uma situação, se assim posso dizer, de passar a me sentir objeto de estudo de minha própria pesquisa. Fazíamos arte na Stone House todas às terças-feiras pela manhã (dia escolhido pelos professores para as atividades de 2005/2006, em 2004/2005; eram às quartas-feiras) das 10 horas às 12 horas. Nessas manhãs, o ateliê de arte na cozinha amarela da Stone House ganhava vida: fazíamos chá e cada participante buscava um lugar para trabalhar. Trabalhávamos sozinhas ou em projetos, às vezes com o mesmo material, às vezes com um material diferente. Recordo-me

³ O curso é explicado com mais detalhes em 2. 1. O Curso de Especialização em Docência Universitária: O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula.

que numa manhã cheguei à Stone House muito triste porque eu havia recebido a notícia que uma amiga minha havia falecido. Eu me sentia vazia, sem inspiração e sem saber o que fazer. A Rena (uma das professoras pesquisadoras) então me sugeriu pegar uma das cadeiras que estavam depositadas no porão para serem restauradas (havia várias) e lixá-la. Acho que passei duas horas lixando essa cadeira. Na outra semana voltei e comecei a pintar a cadeira. Gostei muito da criação que fiz. Mais tarde, quando eu já estava no Brasil, fiquei sabendo que a partir da minha cadeira um projeto foi iniciado. As palavras de Rena Uptis (2007) contam um pouco da continuação do projeto das cadeiras:



Cadeira de Miro, Rena Uptis; 2006.

Foi assim que as cadeiras começaram: com Martha. Porque ela chegou um dia e eu disse, “Aqui tem uma cadeira. Por que você não pinta uma?”. E então ela passou duas horas lixando a cadeira. Ela estava tão aborrecida quando chegou que não podia pintar. Ela encontrou uma maneira de melhorar e fez a cadeira e esse foi o começo da série Miró. Fazemos muita imitação. Você pode traçar a origem de como as coisas acontecem. Uma pessoa tem uma boa idéia e todos nós a imitamos E nos divertimos com isso, mas é uma parte grande do processo de aprendizagem. E eu sei que a coisa da cadeira começou com a cadeira da Martha e aí a Katharine vendo Miró nela (na cadeira pintada por Martha). Três de nós fizemos cadeiras de Mira. E muitas cadeiras de Miró se sucederam.⁴

⁴ Tradução da pesquisadora do texto original em inglês: “That’s how the chairs started. With Martha. Because she came in one day and I said, “Here’s a chair. Why don’t you paint it?” And she spent two hours sanding that chair. She was so upset when she came in that day and she couldn’t paint. She found her way out of that and made a chair, and that was the beginning of the Miro series. We do a lot of imitation. You can trace the genesis of how things happen. Somebody has a great idea and we all imitate it. And we make fun of that, but it’s a huge part of the learning process. And I know that chair thing

Essa minha experiência retrata, entre outras coisas, o que MacEachren (2005, p.28) fala a respeito do movimento repetitivo associado ao preparo e uso de materiais relacionados às artes e a importância desse movimento no ritmo do dia a dia. Esses movimentos podem ser considerados tediosos mas também podem ser uma oportunidade de suavizar a mente e assim deixar o inconsciente livre para vagar, além de enviar informações ao corpo humano: “Movimentos repetitivos oferecem um caminho ao ritmo do material tocado para informar ao corpo humano a velocidade que a vida deve ser operada”⁵. Posso dizer que vivenciei esse processo nessa atividade.

Durante esse período canadense também participei de workshops com o professor artista plástico Steven Elliot com quem aprendi técnicas de encáustica. Passei tanto tempo proporcionando atividades artísticas aos professores e eu mesma não fazendo, que havia esquecido como era bom e importante fazer arte, e as experiências que esse fazer podem nos proporcionar. Como diz Dewey (1974, p.254) atividades que incluem o fazer arte e o responder a estímulos proporcionados por trabalhos artísticos já existentes podem proporcionar uma experiência educativa.⁶

Outra atividade marcante foi a visita a algumas escolas que fazem parte do Projeto *Learning Through the Arts (Aprendendo com artes)*. Esse projeto foi referência em minha pesquisa de mestrado. Foi através dele que tive oportunidade de conhecer o trabalho das pesquisadoras Katherine Smithrim, que veio a ser minha orientadora na Universidade de Queen’s, e Rena Upitis. Vi e senti de perto a importância e a dimensão que os canadenses dão às artes na educação. Eu me perguntava: por que não no Brasil?

Desse período que passei por lá resultou uma breve pesquisa que fiz com a professora Katherine Smithrim: "The Power of Rhythm in Teaching and Learning" (O Poder do Ritmo no Ensino e na Aprendizagem), apresentada no 51st International Council on Education for Teaching Education World

started with Martha’s chair, and then Katharine seeing Miro in it [Martha’s painted chair]. The three of us all did Miro chairs. And many Miro chairs followed.

⁵ Tradução da pesquisadora da frase: “Repetitive movements offer a way for the rhythm of the material touched to inform the human body of the pace at which life should operate”

⁶ Estaremos abordando o conceito de “experiência” de Dewey em 4.1 Vendo e Fazendo Artes no Curso de Docência Universitária.

Assembly: Local and Globe Perspectives, em Fortaleza⁷. A pesquisa aborda o poder do ritmo na aprendizagem. As idéias de “envolvimento” e “experiência”, norteadoras dessa investigação, foram motivadoras para a continuidade de minha pesquisa de doutorado.

Um espaço instigante e que me deixou muito entusiasmada foi saber da existência do CTL (Centro para a Aprendizagem e Ensino). O entusiasmo foi tanto que enviei uma carta⁸ ao reitor de nossa universidade em Uberaba fazendo relações do CTL com o GAPP:

Na Universidade de Queen’s estou tendo a oportunidade de conhecer um trabalho voltado à formação de professores universitários, com o objetivo de proporcionar a melhoria contínua da qualidade dos professores, tão ao estilo do nosso GAPP aí da Uniube. (...) Dizem que de longe se vê melhor. Sinto-me feliz e entusiasmada, pois estamos com um trabalho diferenciado ai na Uniube. Poucas universidades brasileiras têm investido na formação de seus professores constituindo um grupo de apoio pedagógico como o nosso. Aqui no Canadá tem até uma associação de “GAPPs”. Precisamos divulgar ainda mais o que estamos fazendo. (PRATA-LINHARES, 2006)

Nos encontros e workshops no CTL, tive oportunidade de ver um exemplo da importância que uma comunidade universitária pode dar à formação de professores universitários. O CTL é um espaço dedicado ao professor universitário e tem uma história bem interessante, pois nasceu em parte devido a uma doação de setecentos mil dólares canadenses, em 1992, de alunos da Universidade de Queen’s. De acordo com as informações do Center for Teaching and Learning não se tem notícia no mundo de uma doação tão grande por parte de alunos a um programa desse tipo. “Os alunos

⁷ O International Council on Education for Teaching– ICET (Conselho Internacional para a Educação de Professores) é uma associação internacional de políticas e decisões em educação. Foi fundada em 1953 e desde então enfatiza a cooperação internacional dedicando-se ao desenvolvimento global através da educação e a promoção da melhoria na qualidade da educação de professores.
<<http://myclass.nl.edu/icet/>>

⁸ Anexo

fizeram essa doação histórica ao IDC⁹ porque eles viram a qualidade do ensino como variavelmente crítica em comparação à qualidade da educação deles”¹⁰. (CENTER FOR TEACHING AND LEARNING).

Foi nesse espaço que conheci o termo *scholarship*. Foi difícil compreender o sentido dessa palavra, já que não há uma tradução correspondente para o português. A palavra vem do latim *schola* que quer dizer escola. Mas *scholarship* de acordo com o dicionário Longman (1978) quer dizer o conhecimento, o trabalho e o método de um aprendiz. O dicionário Merriam também define o termo como as características, qualidades, atividades ou conhecimentos adquiridos por um aprendiz. Assim, associa-se ao termo a questão do aprender. Boyer (1990) retoma esse termo e relaciona-o com os professores universitários propondo-lhes quatro aspectos necessários: descoberta, integração, aplicação e ensino. O CTL tem como missão promover o *scholarship* no ensino e na aprendizagem como explicado em CENTER FOR TEACHING AND LEARNING:

Ensinar é a principal responsabilidade para todos os professores, e um bom ensino é uma atividade de *scholarly*, que quer dizer estar refletindo sobre nossas práticas de ensino, documentando como ensinamos, o que nossos alunos tem aprendido, e quais mudanças temos feito para melhorar suas aprendizagens. Ensinar *scholarship* implica tornar as práticas pedagógicas mais públicas do que usualmente são nos espaços universitários, dando possibilidade aos colegas de discuti-las e aprender uns com os outros sobre as práticas que efetivamente promovam a aprendizagem.¹¹

Retomar e dar importância ao termo aprender para os professores universitários chamou-me atenção, pois desde a pesquisa de mestrado,

⁹ O CTL foi inicialmente chamado de Instructional Development Centre (IDC)

¹⁰ Tradução da pesquisadora do texto: “The students made this historic donation to the IDC because they viewed the quality of teaching as *“the critical variable”* in determining the quality of their education.”

¹¹ Tradução da pesquisadora do texto: “Teaching is a major professional responsibility for all academics, and good teaching is a scholarly activity, which means reflecting on our teaching practices, documenting how we teach, what our students have learned, and what changes we've made to improve their learning. Teaching scholarship implies making instructional processes more public than they typically have been in universities, enabling colleagues to discuss them and learn from each other about practices that are effective in enhancing learning.”

Prata-Linhares (2003, p. 41), tenho abordado a necessidade de vermos os professores como profissionais da aprendizagem.

Das experiências que vivi e dos conhecimentos que adquiri na minha trajetória profissional, no mestrado e no período do estágio doutorado, conforme relatado, instigaram-me novas idéias e reafirmaram o desejo de aprofundar minhas pesquisas em relação à arte e a formação do professor universitário.



Stone House, Prata-Linhares, 2005.

1. 2. Definição do Problema

A pesquisa tem como propósito investigar como a arte contribui para a formação pedagógica de professores do ensino superior a partir da observação participante de um curso de especialização em Docência Universitária.

1 3. Delimitação do Problema

Essa pesquisa foi realizada sobre cursos de especialização em Docência Universitária: O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula, promovidos pelo GAPP - Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa, da Universidade de Uberaba, compreendendo 3 turmas: de 2003/2004, 2005/2006. 2006/2007¹².

Os sujeitos participantes da pesquisa são 7 cursistas Por motivos éticos usamos siglas para nomeá-los:

- turma de 2003/2004: Al., G., Ay., Mc.
- turma de 2005/2006: CY., AC..
- turma de 2006/2007: Ag.

Os critérios para a escolha desses cursistas foram:

- são professores universitários;
- são cursistas que fizeram o curso atuando ao mesmo tempo na docência universitária.
- abrangem diversas áreas de conhecimento: Enfermagem, Medicina, Ciências da Aeronáutica, Engenharia, Arquitetura, Veterinária, Letras e Pedagogia.
- tinham pouca ou nenhuma formação pedagógica antes de fazer o curso (com exceção da professora de Letras e Pedagogia, nenhum tinha tido qualquer formação pedagógica para a docência universitária antes do curso);
- tiveram uma participação significativa nos cursos e possuíam maior quantidade de dados registrados sobre o curso.

No entanto, foram incluídos também, quando a pesquisa exigiu, dados de outros participantes dos cursos.

¹² No capítulo II A Pesquisa e seu Contexto, estaremos aprofundando o contexto da pesquisa, o locus₂₅

1.4. Relevância do Problema

Durante anos nós educadores nos preocupamos demasiadamente no que ensinar e em como ensinar. O verbo que conduzia a prática docente era o “ensinar”, que estava associado a transmitir conhecimento. Nesse início de século, como nos assegura Valente (2001, p.10), aprender tem ocupado cada vez mais um lugar de destaque e apontado a premente necessidade de se questionar e mudar certos pressupostos que fundamentam a educação atual. Estamos passando por uma transformação em que o conhecimento e a aprendizagem estão sendo cada vez mais valorizados. Autores como Freire (2000) Pozo (2002), Sullivan (2004), e Masetto (2002), dentre outros, têm abordado a questão da aprendizagem ser o princípio norteador do ensino. Freire (ibid, p.24) tece comentários a esse respeito, salientando que o aprender precedeu o ensinar:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante do aprender. Não resisto em dizer que inexistiu validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Além do “aprender” estar ocupando cada vez mais um lugar de destaque não podemos nos esquecer de outro fator que também tem mudado os pressupostos que fundamentam a educação e por consequência os rumos dos programas e currículos de formação de professores: as novas tecnologias de informação e comunicação, as TICs. Cada vez mais presentes nas diversas áreas de formação e atualização profissional, nos indica que a educação já não pode mais funcionar sem se articular com dinâmicas mais amplas que extrapolam a sala de aula entre quatro paredes. O computador, a Internet e as novas tecnologias em geral, permitem acelerar e conectar informações, atividades e pessoas. Porém, as tecnologias sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real

aproveitamento, levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos enganos. Dowdor (2001, p. 49) nos adverte que “as bobagens podem ser feitas hoje em maior volume e com muito mais rapidez”.

Deve ser uma das nossas preocupações não fazer uso, apesar de ser algo inovador, da evolução tecnológica de forma a fortalecer somente os aspectos informativos e instrutivos deixando de lado aspectos construtivos, criativos e reflexivos. A esse respeito Moraes (2002, p.4) levanta um questionamento pertinente e nos alerta que:

O desenvolvimento de práticas pedagógicas instrucionistas, tecnologicamente mais sofisticadas, mas política e pedagogicamente vazias e empobrecidas. Os atuais usos ou mesmo abusos na utilização dessas novas tecnologias na educação sinalizam que grande parte desses cursos vem arquitetando ambientes que privilegiam os aspectos informativos e instrutivos sob a égide do velho paradigma, em detrimento dos aspectos construtivos, criativos e reflexivos relacionados ao processo de aprendizagem e às questões que envolvem o desenvolvimento humano.

Com as novas tecnologias digitais um novo espaço de aprendizagem está se abrindo para alunos e professores, mas como nos coloca Masetto (2003, p. 83) é preciso cuidar desse novo ambiente:

Ficou evidente o quanto valorizo a aula como ambiente de aprendizagem, mas ao mesmo tempo o quanto julgo necessário sugerir que seja modificada e alterada para que venha a se tornar efetivamente ambiente inovador na vida dos participantes de um processo de aprendizagem, espaço para o surgimento de novas mediações pedagógicas, de possibilidades de encontros, descobertas, rupturas, revisão de valores, aquisição de competências para o exercício de uma profissão de modo competente e cidadão.

Lévy (2001, p. 72-73) aponta outros possíveis caminhos com o uso das novas tecnologias que podem e devem ser mediados pela educação, quando afirma que:

Trabalhar, viver, conversar fraternalmente com outros seres, cruzar um pouco por sua história, isso significa, entre outras coisas, construir uma bagagem de referência e associações comuns, uma rede hipertextual unificada, um contexto compartilhado, capaz de diminuir os riscos da incompreensão.

A educação presencial e a distância estão sendo fortemente modificadas e todos nós, organizações, professores e alunos, somos desafiados a encontrar novos modelos e propostas para novas situações. Ensinar e aprender, hoje, não se limita mais ao trabalho dentro da sala de aula assim como não se limita somente às formas de expressão oral e escrita. Implica modificar o que fazemos dentro e fora das salas de aula, usar linguagens diferentes, no presencial e no virtual, organizar ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem proporcionar e continuar a aprendizagem também em ambientes digitais, acessando páginas na Internet, pesquisando textos, vídeos, imagens, áudios, recebendo e enviando novas mensagens, discutindo questões em fóruns ou em salas de aula virtuais, divulgando pesquisas e projetos. Nesse enfoque, constituímos a sala de aula sem limitações de espaços físicos, os grupos empregando diversos ambientes de aprendizagem, virtuais e presenciais.

A sociedade em rede e a pesquisa, bem como a (in)formação de professores entram em rede, estabelecendo conexões com / na grande rede de produção e circulação do conhecimento. A formação de professores nessa perspectiva passa a ser foco de estudos de diferentes autores como Almeida (2003), Kenski (2002), Demo (2003), entre outros .

Nesse contexto a formação de professores ganha novas formas, novas preocupações, ao mesmo tempo em que se percebe um estímulo à criação de programas de formação de professores, estimulando assim a produção de mais pesquisas na área. Um exemplo disso é o portal de periódicos da Capes¹³, onde qualquer um que fizer uma busca por produções científicas na área de formação de professores vai perceber que tem havido um aumento

¹³ <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>> acessado em 02/01/2008

significativo de publicações sobre esse tema nos últimos anos. Buscando-se, por exemplo, a expressão “formação de professores” do ano de 2000 até 2006 encontra-se:

- Formação de professores:
 - 2000: cento e quatro teses;
 - 2001: cento e treze teses;
 - 2002: cento e trinta e dois;
 - 2003: cento e sessenta e cinco teses;
 - 2004: cento e sessenta e nove teses;
 - 2005: duzentos e vinte e nove teses;
 - 2006: duzentos e nove teses.

Porém a maioria das pesquisas ainda não se volta para a formação do professor universitário, como mostram os dados no portal de periódicos da Capes. Ao pesquisar a expressão “formação de professores do Ensino Superior”, na ferramenta de busca do banco de teses, encontramos:

- Formação do professor do Ensino Superior:
 - 2000: seis teses;
 - 2001: doze teses;
 - 2002: dezessete teses;
 - 2003: vinte e uma teses;
 - 2004: onze teses;
 - 2005: quarenta e quatro teses;
 - 2006: trinta e duas teses.

Essas produções sobre formação de professores do Ensino Superior têm uma frequência bem maior no estado de São Paulo, onde se encontram a grande maioria das produções, seguidas do Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Outros estados também estão presentes mas com um número menos significativo.

Pode também revelar essa escassez a pesquisa que temos conduzido no GAPP. É uma pesquisa interinstitucional que vem sendo realizada na região centro-oeste e está relacionada à produção acadêmica sobre o professor. Estamos buscando uma compreensão das tendências, dos enfoques metodológicos, dos referenciais e das concepções que vêm permeando as produções regionais dos programas de pós-graduação da Universidade de Brasília – UnB, da Universidade Federal de Goiás – UFG, da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e da Universidade de Uberaba – UNIUBE. Prata-Linhares, Melo, Pinheiro e Lacerda (2006) explicam que os primeiros resultados apontam que o campo de pesquisa que tem sido mais freqüente é a escola de educação básica, de onde também prevalece a origem dos autores. Essa pode ser uma explicação, a ser verificada em etapas posteriores da pesquisa. É de seu mundo que os pesquisadores falam. Das 44 dissertações lidas e analisadas pelo grupo nenhuma aborda a formação de professores do Ensino Superior.

Porém, como mostram os dados, mesmo que de forma ainda tímida, tem havido um aumento nas produções relativas à formação de professores universitários, assim como também uma divulgação maior de congressos e encontros com o propósito de debater esse tema têm acontecido nos últimos anos.

Quadro número 1 - Número de teses sobre formação de professores

Ano	Formação de Professores (nº. de teses)	Formação de Professores do Ensino Superior (nº. de teses)
2000	144	6
2001	113	12
2002	132	17
2003	165	21
2004	169	11
2005	229	44
2006	209	32

Fonte: Capes, Prata-Linhares. Número de teses sobre formação de professores e formação de professores de ensino superior de 2000 a 2006.

A síntese dos encontros regionais do ForGRAD 2005-2006, Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, mostra-nos que com relação à formação do professor universitário ainda temos um longo caminho a percorrer. Nos diagnósticos levantados encontramos, entre outros itens, que:

(...) a formação do professor para o exercício da docência nas universidades é dada em nível de pós-graduação (art.66 da LDB), em programas de mestrado e doutorado, que não oferecem a formação específica em educação. (...) Dorme profissional de uma área e acorda professor, sem formação inicial e muitas vezes nem continuada para a docência. (...) Trabalha com uma herança pedagógica dos cursos de bacharelado: usa os modelos de professores que teve. Realiza trabalho individual e isolado, a partir de uma ementa, sem maiores discussões entre docentes do curso.

Torniziello (2001) destaca que existem 2 aspectos que são importantes para analisar o Ensino Superior e a docência universitária na atualidade: em uma visão internacional aborda a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior promovida pela UNESCO em 1996 e realizada em Paris, que trouxe significativas contribuições e, em nível nacional, a lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996. De forma sintética a autora afirma que é possível perceber a preocupação expressa nesses documentos a respeito da atuação docente, sobre as propostas atuais e os avanços esperados, como forma de conscientização de todos os envolvidos com o ensino superior, assim também como uma conscientização brasileira de que o ensino superior brasileiro deve buscar novos rumos, de tal forma que sejam encontradas soluções para os problemas existentes. As universidades que se omitirem ou que não quiserem fazer uma reavaliação e/ou reestruturação de seus projetos pedagógicos estão fadadas ao descredenciamento.

É neste cenário que ao re-visitar Paulo Freire (1998b), Apple (2000) e Giroux (1997), minhas reflexões reafirmaram-me a necessidade dos currículos de formação de professores terem um espaço para que estes possam gerar

seus próprios significados, atuar sobre suas própria vivências e desenvolver um pensamento crítico. Abordando questionamentos da nova sociologia curricular, Giroux (1997, p. 48) nos alerta:

Quando os professores não equacionam suas próprias concepções básicas a respeito do currículo e da pedagogia, eles fazem mais do que transmitir atitudes, normas e crenças sem questionamento. Eles inconscientemente podem acabar endossando formas de desenvolvimento cognitivo que mais reforçam do que questionam as formas existentes de opressão institucional.

Precisamos também pensar, ainda segundo Giroux (ibid, p. 51), que os educadores curriculares devem ser capazes de reconhecer a relevância e importância da aceitação e utilização de múltiplas linguagens e formas de capital cultural.

De nada adianta falarmos em focar o aprender e na sociedade em rede nos currículos de formação dos professores, se também não salientarmos a necessidade de que as instituições de formação sejam providas de consciência social e de uma abordagem mais crítica.

Ao se pensar em currículo e formação de professor há que se levar em conta uma atitude crítica do docente, que deverá sempre interrogar as crenças com que vivemos no mundo da educação que nos é dado. Essa educação está em consonância com o mundo em que vivemos? Falamos de uma educação em devir ou daquela preconcebida em uma grade fechada, limitada por parâmetros desconexos de nossa realidade? Que ato educativo é esse que praticamos? Essa educação estará dirigida a quem? Enfim: quais são as concepções que verdadeiramente norteiam, dão sentido e constituem o ato de educar?

Sem diálogo com as ciências, com a filosofia, com a arte, o professor não poderá responder a essas questões. Portanto, num currículo hermeticamente fechado, com disciplinas organizadas hierarquicamente, ou sobrepostas como se fossem armários ou gavetas, esse diálogo soará muito mais como um monólogo.

Abramowicz (2004, p.15) tanto em seus escritos como em suas aulas no curso de Pós Graduação em Educação: Currículo da Puc/S.P., na disciplina Estudos Avançados em Currículo, 2004, reforça que ao colocar no horizonte de um trabalho o currículo emancipatório, é necessário buscar-se transcender uma visão fragmentada de currículo, prescritiva, estática, cristalizada, definida aprioristicamente, pressupondo uma determinada concepção de homem, mundo, sociedade, educação.

As relações entre a teoria e a prática, no campo da educação não podem ser omitidas num curso de formação de professores e nem tampouco ser engessadas numa grade curricular somente para atender a uma exigência legal. É mister que se organize num todo complexo e coerente e deve permear todo o movimento de um curso. Nesse caso, pensamos a arte permeando o movimento do curso, constituindo-se como a essência, a base do pensar e do fazer docente.

As diferentes formas de expressão humana, as artes, suas implicações e significados na formação dos professores/cursistas devem ser enfocadas nessa busca de aprendizagem transformadora, bem como a sua importância como elemento facilitador da interação e integração no processo de construção dos diferentes conhecimentos.

Pesquisas como de Upitis e Smithrim (2002) no Canadá, Eisner (2002, 2004) nos EUA e também a desenvolvida por nós no mestrado em Educação na PUC- S.P, Prata-Linhares (2003), assim como as pesquisas de doutorado de Coutinho (2006), Ostetto (2006), Amaral (2006), Peixoto (2006) e Braga (2006) têm mostrado como a arte, em programas de formação de professores do ensino fundamental, pode contribuir para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento dos professores envolvidos.

Na pesquisa de mestrado constatamos que durante o programa de formação de professoras, no trabalho com artes, as professoras redescobriram-se, recriaram-se e passaram a perceber seus alunos na totalidade. A investigação revelou que a inclusão de artes no programa de formação das professoras pode ser considerada um diferencial significativo para a formação dos professores pesquisados como também para o currículo da escola e para a aprendizagem dos alunos, pois ao levar a arte para a

formação continuada foram criadas possibilidades de trabalhar com as professoras em outras dimensões, e abriram-se assim um leque de novos aprendizados resultando em mudanças na organização do pensamento das professoras e na sua ação pedagógica.

Destacamos também a importância do belo na prática docente e como aprender a apreciar o belo nos faz ter o desejo de ir à busca da beleza, de querer a estética presente no nosso dia a dia. E, ir à busca da beleza é ir à busca de um fazer criativo e transformador, como foi ressaltado em Prata-Linhares (2003).

Outros autores também têm reafirmado as contribuições da arte em caráter pessoal e profissional. Essa literatura é muitas vezes filosófica, outras teóricas, e em outros casos são pesquisas já realizadas ou ainda em andamento. Pesquisas como de Uptis e Smithrim (2001,2002) e Pattenson (2005) no Canadá, Eisner (2002), Csikszentmihalyi (1996) , Gardner (1999) e Oreck (2006) nos EUA, Hernandez (2000) na Espanha e Prata-Linhares (2003), têm mostrado resultados significativos e estimulantes da importância da arte na vida e na aprendizagem das pessoas.

Mas pouco se fala em artes na formação de docentes universitários. Fazendo uma nova pesquisa no banco de teses do portal da CAPES, agora tendo como critério para a busca a expressão “arte formação de professores do ensino superior”, encontramos nove teses, mas nenhuma que tratasse da arte na formação do professor universitário que não fosse necessariamente um artista professor ou professor de artes. Também se fala muito em “ensinar” e menos em “aprender”. Percebo uma necessidade de mudança de atitude do professor universitário do enfoque “ensinar” para o “aprender transformador” e penso que a arte tem potencial para trazer contribuições para a formação desse professor universitário

Uma das possibilidades da arte é proporcionar o engajamento de adultos na exploração imaginativa de si próprios e nas relações com seus universos. Para a compreensão do desconhecido a imaginação é central. É uma das maneiras de examinarmos interpretações, alternativas de nossas experiências, tentando outro ponto de vista. Quanto mais reflexivos e abertos formos para o ponto de vista dos outros, mais rica será nossa imaginação

para compreender contextos alternativos.

Efland (in Barbosa, 2005 , p.341) explica que o termo imaginação para a maioria das pessoas tem pouca ou nenhuma correspondência com o mundo das ocorrências comuns e que essas crenças são remanescentes do romantismo do século XIX. Apesar da imaginação não se limitar ao campo das artes, é na arte que a imaginação torna-se (ou deveria tornar-se) o principal objeto de estudo:

Permita-me enfatizar, mais uma vez, que a arte é o lugar em que as construções da imaginação deveriam tornar-se o principal objeto de estudo. A imaginação é necessária para entender que a imagem visual ou a expressão verbal não são literais, mas sim incorporações e significados a serem percebidos de outra perspectiva. É somente na arte que a imaginação é encontrada e explorada em completa consciência -, em que esta se torna o objeto do inquerimento. (EFLAND, in Barbosa, 2005, p.342)

A linguagem da arte foi usada pelo ser humano antes da linguagem escrita. A Arte foi a forma de expressão usada pelo homem pré-histórico para interpretar o mundo em que vivia. Desde a época em que os artistas pré-históricos através de pinturas nas cavernas criaram suas obras, como explica Martins, Piscoque e Guerra (1998, p. 36), manifestavam-se a vocação inventiva do homem e da sua mente criadora para interpretar a realidade. O desejo de compreender e apropriar-se da realidade levava o homem às tentativas de interpretação através da capacidade mental de simbolizar no momento do fazer artístico. Ao mesmo tempo, a imaginação desempenhava um papel importante na interpretação dessas pinturas tanto naquela época, como hoje em dia.

Para Efland (in Barbosa 2005, p 341) o ponto e o propósito para se ter artes na educação é aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão de cultura.

Penso ser fundamental potencializar a capacidade cognitiva dos indivíduos pelo uso da imaginação. Podemos fazer isso em praticamente

todas as áreas de conhecimento, mas principalmente nas artes. A imaginação é uma maneira de explorar novas possibilidades, nos libera do literal. Entendemos cognição da maneira conceituada por Ana Mae Barbosa (2005, p.12), como todo o processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente.

A inclusão da arte na formação de professores é importante, dentre outros motivos, porque tem o potencial de equipar os indivíduos com ferramentas para questionar e desenhar seu mundo, sua realidade. O compositor Gilberto Gil, na letra de sua música *Metáfora* (1981), de forma poética exemplifica o que estamos afirmando ao dizer que uma lata existe para conter algo, mas quando o poeta diz: “Lata” pode estar querendo dizer o incontível. Nesse processo de aprendizagem, as ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas incluem a imaginação como uma função que esquematiza e a metáfora; como uma extensão da imaginação. Assim, a metáfora desempenharia um papel de dar significado à construção do mundo do aprendiz.

A projeção metafórica é o meio pelo qual o pensamento abstrato aparece e ela é encontrada em todas as áreas de conhecimento, principalmente na arte. As metáforas estabelecem conexões entre objetos e eventos aparentemente não relacionados.

O objeto artístico, a arte, é ele próprio uma metáfora. Na leitura da obra de arte ou no ato do fazer artístico, atribuímos um sentido que reproduz significações em nós. Sendo o objeto de arte uma metáfora não traz uma resposta e sim provoca no aprendiz mais perguntas fazendo com que tiremos do objeto diferentes e novos significados. A metáfora permite-nos construir ligações dando-nos oportunidades de entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios, estabelecendo conexões entre coisas aparentemente não relacionadas.

Eisner (2002, p. 9) ressalta as funções cognitivas da arte, afirmando que ela inclui as mais sofisticadas formas de soluções de problemas imagináveis

através dos mais nobres vôos da imaginação¹⁴. Ao refinar os sentidos e alargar a imaginação a arte potencializa a cognição e nos auxilia a aprender a notar o mundo. O artista plástico Amílcar de Castro, por exemplo, através de suas esculturas nos proporciona uma nova maneira de ver a sombra e a luz, de ver que o ferro pode ser leve e que a ausência, a falta, também forma formas. Cândido Portinari através do exagero das formas nos proporcionou uma diferente maneira de ver a força do trabalhador brasileiro. A arte nos dá a condição de tomarmos consciência do mundo ao nosso redor, nos proporciona uma maneira de aprender e conhecer.

Para descobrir as funções cognitivas de outras formas visuais de representação Eisner (2002, p. 11) toma como exemplo os mapas e questiona por que os fazemos e por que os usamos. Os mapas são um exemplo de representações visuais que nos auxiliam a entender relações que seriam difíceis ou até mesmo impossíveis de serem compreendidas com o uso de narrativas ou números. Eles nos ajudam a compreender um ambiente específico e a nossa posição com relação a ele. Porém ao mesmo tempo em que os mapas são uma forma de ver, também são uma forma de não ver. Os mapas são muito bons para fazer relações, mas nem sempre nos mostram as cores, o cheiro, a maneira de vida das pessoas retratadas na representação. O mapa é “um olhar” e como qualquer olhar é limitado. É sempre importante termos vários olhares, pontos de vista, para que novas imagens sejam desenhadas. A arte é uma outra maneira de tornar visível o oculto:

Através das artes aprendemos a ver o que não havíamos notado, a sentir o que não havíamos sentido, e a empregar formas de pensamento que são natas às artes. Essas experiências têm consequências porque através delas nos envolvemos em um processo de renovação do nosso “eu”.
(EISNER, 2002 p 12)¹⁵

Eisner nos fala de renovação do próprio eu no processo de aprendizagem. Não é essa renovação, não é justamente essa aprendizagem,

¹⁴ Tradução da pesquisadora da frase: “(...) It includes the most sophisticated forms of problem- solving imaginable through the loftiest flights of the imagination.”

¹⁵ Tradução da pesquisadora do texto: “ Through the arts we learn to see what we had not noticed, to feel what we had not felt, and to employ forms of thinking that are indigenous to the arts. These experiences are consequential, for through them we engage in a process through which the self is remade.”

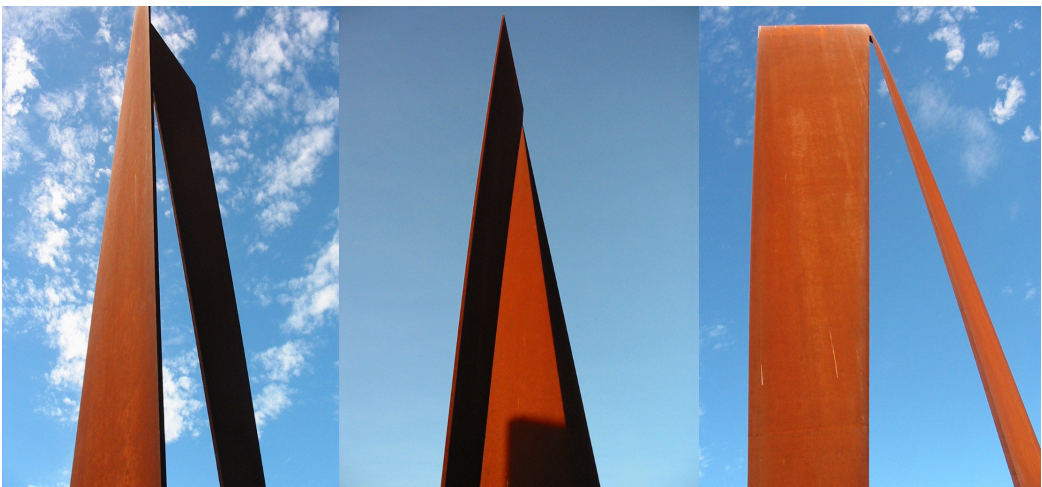
que agora precisamos e buscamos nos programas de formação de professores do ensino superior?

Penso que a validade da importância dessa pesquisa está em oferecer elementos que contribuam para o repensar transformador da nossa prática de educação em formação de professores do ensino superior e da prática pedagógica dos docentes da instituição em que trabalhamos, assim como o repensar da formação do professor universitário no Brasil e da dinâmica de sua relação com seu desenvolvimento.

E, lembrando os pensamentos de Robert e Michele Root-Berstein (1999), um dos grandes desafios da educação moderna é integrar a poesia e a física, a arte e a química, a música e a biologia, a dança e a sociologia. Quaisquer outras possíveis combinações do conhecimento estético e analítico podem estimular as pessoas a sentir o que querem saber e a saber o que querem sentir. Nenhum dos grandes problemas mundiais pode ser enfrentado de maneira eficiente somente pela análise, pela emoção ou pela tradição. O futuro dependerá de nossa habilidade para criar um entendimento sintetizado, com a integração de todos os meios de conhecimento. Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade.

Capítulo II

A Pesquisa e seu contexto



Nesse capítulo relataremos o universo em que a pesquisa se desenvolve. Abordaremos o contexto da pesquisa. Apresentaremos o curso de Especialização em Docência Universitária: O Pensar e o Fazer no Cotidiano da Sala de Aula ¹⁶com sua estrutura curricular, metodologia, formadores e alunos, assim como a abordagem metodológica e o desenvolvimento da pesquisa.¹⁷

2. 1. O Curso de Especialização em Docência Universitária: O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, as necessidades das universidades brasileiras sofreram modificações e muitas precisaram fazer mudanças. Não foi diferente com a Universidade de Uberaba:

A Universidade de Uberaba passa por profunda transformação, implantando uma estrutura gerencial mais dinâmica e compatível com o projeto de uma instituição moderna e funcional, cujas reformas físicas otimizam o espaço das atividades acadêmicas, desde salas de aula, bibliotecas e laboratórios, além da ampliação de acervos bibliográficos, criação de editora própria para facilitar e estimular a produção e divulgação de trabalhos de seus docentes e discentes; ampliação da presença da Instituição na sociedade local e regional, através do fortalecimento da extensão e principalmente pela implementação de uma política objetiva de promoção da pesquisa e elevação qualitativa de seu trabalho acadêmico, em todos os níveis e esferas, através da contratação de doutores e mestres, e do estímulo à formação pós-graduada de seu quadro docente, atendendo a Lei nº 9.394, de 20-12-97 (LDB), especialmente nos seus artigos 46 e parágrafo 1º, 52, 54 e

¹⁶ Como o nome do curso é extenso, em muitos momentos vamos nos referir a ele de forma abreviada, como curso de Especialização em Docência Universitária.

¹⁷ As fotografias *Escultura de Amílcar de Castro*, Prata-Linhares, 2003, abrem esse capítulo.

88, regulamentada, para todo o sistema federal de ensino, pelo Decreto nº 2.207, de 15-4-97. (INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2003).

Dentro desse contexto foi criado o curso de especialização em docência universitária, O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula.

2.1.1 Caracterização do curso

A primeira turma do curso iniciou em 1997, com uma carga horária de 60 horas. Tinha o caráter de complementação didático-pedagógica. Foi ofertada a pedido dos professores do curso de Odontologia e a responsabilidade era do antigo Departamento de Pedagogia. A partir de 2000, com carga horária de 90 horas e na modalidade de curso de aperfeiçoamento, até a turma de 2007, com carga horária de 360 horas e já na modalidade de especialização, o GAPP- Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa, assumiu o curso e a coordenação pedagógica passou a ser feita por uma professora que faz parte da equipe do GAPP. Assim como também todos os professores que fazem parte do núcleo duro do GAPP, em número de quatro desde 2006, deram e dão aulas no curso.

A carga horária, a modalidade e a inclusão das aulas pelo ambiente virtual Teleduc, tornando o curso semi-presencial, foram modificadas ao longo dos anos como mostra a figura abaixo:

Ano	Carga horária total (horas)	Modalidade	Carga horária/ aulas presenciais (horas)	Carga horária/ aulas Teleduc	Nº de alunos cursantes
1997	60	complementação	60	não tem	Registro não encontrado
1999/2000	90	aperfeiçoamento	90	não tem	23
2001	180	aperfeiçoamento	180	não tem	35
2003/2004	360	especialização	280	80	36
2005/2006	360	especialização	270	90	45

Ano	Carga horária total (horas)	Modalidade	Carga horária/ aulas presenciais (horas)	Carga horária/ aulas Teleduc	Nº de alunos cursantes
2006/2007	360	especialização	270	90	16
2007/2008	360	especialização	270	90	35

FIGURA 9: Carga horária e modalidades do curso O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula.

As aulas presenciais aconteceram aos sábados pela manhã e eventualmente às sextas feiras à noite.

Como nossa pesquisa se realizou a partir de 2003, de agora em diante estaremos nos referindo somente às turmas do curso de especialização, pois foram nelas que nossa pesquisa aconteceu.

2.1.2. Objetivo do curso

Quando pensamos em um curso de especialização em docência universitária, pensamos em propiciar um ambiente em que os professores do Ensino Superior pudessem refletir sobre a prática pedagógica a partir de sua experiência docente.

Não desejávamos oferecer um curso para dar modelos, receitas prontas. Desejávamos que os professores, a partir da troca de experiências iniciassem a trajetória de encontrar seus próprios caminhos. Assim, na concepção do curso vislumbramos:

(...) ampliar os limites da disciplina, do olhar especialista, para um enfoque mais amplo que se apropria das contribuições das diversas disciplinas em uma busca de um trabalho integrado. Essa integração estabelece-se como exigência, quando se verifica que um problema deve ser tratado sob diferentes óticas e perspectivas. Assim, não significa a diluição das teorias, dos métodos e das técnicas

dos diferentes campos do conhecimento num todo amorfo e eclético, mas exige um profundo conhecimento da disciplina e do tratamento da questão que está sendo proposta. Não é, portanto, dada como pré-condição, mas surge como exigência interna ao trabalho que está sendo realizado e é construída no cotidiano da sala de aula e além dela, nos campos de pesquisa, no olhar integrador do pesquisador e na capacidade de abstração e sistematização dos parceiros do ensino/aprendizagem e no olhar sobre as políticas públicas. (INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2003)

Assim, coerentes com nossas aspirações, em 2003 iniciamos um curso de especialização em Docência Universitária. O objetivo era propiciar um ambiente de reflexão sobre a prática pedagógica do professor universitário a partir da sua experiência docente. Dessa interação teórica e prática suscitar a transformação da atuação docente dos participantes e a busca constante de experiências significativas no cotidiano da sala de aula.

2.1.3. Os participantes do curso

2.1.3.1. Cursistas

Os cursos primeiramente eram destinados aos profissionais docentes do Ensino Superior, que estivessem atuando, em qualquer área de conhecimento, assistentes pedagógicos, diretores e coordenadores de cursos e profissionais da educação.

Até as turmas de aperfeiçoamento, os profissionais que faziam parte do quadro de contratados da Universidade de Uberaba podiam participar sem ônus nenhum. A partir das turmas de especialização iniciou-se a cobrança pela instituição de uma anuidade a princípio com 30% de desconto passando depois para 40% e 50%. A partir de 2008 a anuidade será de 100% para todos.

Nas primeiras turmas, 2003/2004 e 2005/2006, praticamente todos os cursistas ou pelo menos a grande maioria eram professores universitários.

Na turma de 2006/2007 havia vários professores do Ensino Fundamental que repartiam o espaço com professores do Ensino Superior, que já não eram mais uma maioria. E por fim, na turma de 2007/2008, a característica era de profissionais que não atuavam no Ensino Superior (somente alguns), mas sim no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico e áreas não ligadas a educação. Uma das explicações que encontramos para essa gradativa mudança é a expansão de cursos de nível superior na cidade e o desejo que muitos cursistas tinham de se tornar professores universitários.



1ª aula do curso 2003/2004

Escutamos isso por várias vezes em declarações orais e escritas, como essas que podemos ver nesses depoimentos feito por dois cursistas em suas apresentações:

“(...) Atualmente estou professor no conteúdo de Informática, na Escola Municipal Urbana Frei Eugênio, com crianças e adolescentes de 06 a 14 anos. Escolhi a especialização em Docência Universitária por diversos motivos, mas o principal é que quero ser Professor Universitário.” (apresentação do cursista A no perfil do Teleduc, em novembro, 2005)

“Bem pessoal, Sou um cara dedicado, feliz, estudioso, sonhador, e cheio de planos, procuro mais que uma formação profissional, quero fazer amizades, e ajudar que por ventura passar em meu caminho. Gosto de conversar e rir, mas levo a sério minhas responsabilidades, trabalho com docência há seis anos, e tenho como meta trabalhar no ensino superior.” (apresentação do cursista R no perfil do Teleduc, em junho, 2007).

Uma característica que percebemos nas turmas é que, na primeira aula, ao fazermos uma dinâmica para que os cursistas se apresentem. O interessante é que os professores universitários, na maioria das vezes, não se apresentam como tal no item profissão, mas sim como engenheiros, médicos,

fisioterapeutas, advogados, etc. Diferente dos professores do ensino fundamental que normalmente se apresentam como sendo professores.

Todo início de curso fazemos essa dinâmica com as turmas e sempre comentamos e levamos a uma reflexão dos motivos que levaram os docentes do ensino superior a omitirem esse fato. A resposta geralmente é a que “*nem se lembraram*” ou “*acharam que era para dizer a graduação*”. Incluímos essa apresentação na 1ª aula para a partir daí provocarmos e iniciarmos uma discussão sobre a profissão professor.

Nas nossas turmas tivemos diversidade de sexo, de idade e de formação.

2.1.3.2. Professores

Ao longo dos cinco anos o curso contou com uma equipe de professores com formações em diferentes áreas - Pedagogia, Arte/ Educação, Filosofia, Antropologia, Psicologia, Letras, Arquitetura, Biologia, História - todos docentes da Universidade de Uberaba (com exceção de um, que era ex-docente). Não foi sempre a mesma equipe que esteve presente ao longo de todas as turmas, mas um grupo de seis professores, que representa aproximadamente 1/3 da equipe, acompanhou às quatro turmas. Desse grupo quatro professores, que são da equipe do GAPP, sempre estiveram muito presentes, não somente dando aulas como também discutindo o curso.

Nem todos tinham familiaridade com o ambiente Teleduc ou com educação a distância . A equipe do GAPP conhecia o Teleduc de uma experiência com a disciplina Ensino Superior e Metodologia Científica no curso de especialização em Gerenciamento de Redes de Computadores, como já mencionamos anteriormente. Também fazia parte do grupo uma especialista em EaD, mas na época era mais familiarizada com materiais impressos.

2.1.4. A coordenação do curso e o envolvimento da equipe do GAPP

A coordenação do curso foi feita por uma professora Pedagoga, mestre

em Educação que contava com o apoio pedagógico e administrativo do GAPP. Foi um trabalho de coordenação feito em grupo. Nas turmas de 2003/2004 e 2005/2006 as reuniões no GAPP para discutir o curso eram semanais. Como todos os professores do GAPP também eram professores no curso, as angústias, dúvidas e os sucessos que viviam eram compartilhadas e discutidas. Devido a carga horária e mudanças na instituição essas reuniões foram diminuindo ao longo dos anos, passando a ser escassas na turma de 2007. Assim, com o passar do tempo a coordenação do curso passou a ser mais solitária.

Em 2001 o envolvimento da equipe do GAPP foi tanto que naquele ano propomos um projeto de pesquisa sobre o apoio pedagógico oferecido aos professores no curso. Dessa pesquisa resultou a apresentação em 2002 no 25º encontro da ANPED, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Pós Graduação, do trabalho “O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula”. A pesquisa concentrou-se no período de março a dezembro de 2001 no curso de atualização. No trabalho comparamos a educação à pintura. Essa analogia deveu-se ao fato da pintura não ser pensada e decidida de antemão, mas sim durante o processo de criação. É no processo que o artista vai modificando sua pintura, mudam-se os traços, as cores, os pensamentos, conforme explicamos abaixo:

Se, para Picasso, “*uma pintura é uma soma de destruições*” (PUENTE, 1987, p. 119) para nós, a educação é um constante construir, destruir, reconstruir. E o professor não pode, a respeito de sua prática docente, simplesmente refletir, mas deve, sobretudo, refratar. No sentido de não somente contemplar “seu fazer”, mas de colocar-se como aquele que se refaz na sua ação de fazer. Se as pinturas podiam ser vistas como uma soma de ações, e Picasso subverte essa “lei”, analogamente o fazer pedagógico é antes de tudo “destruir” as próprias reflexões. (BERNARDES, 2002, p. 1)

Ao mesmo tempo em amadurecíamos nossa prática como equipe e professores formadores e pesquisadores, também nos aventurávamos na

educação on-line

Assim, em 2005 a equipe do GAPP apresentou o trabalho “Da Janela Virtual à Janela Real. Sala de Aula sem Paredes: A Construção da Prática Pedagógica de Professores do Ensino Superior no Teleduc”¹⁸ no 12º Congresso Internacional de Educação a Distância – ABED -- em Florianópolis, SC. Nesse trabalho socializamos a pesquisa em que analisamos as manifestações discursivas por meio dos registros realizados no ambiente de aprendizagem TelEduc. Procuramos nas manifestações individuais e/ou coletiva dos cursistas o que havia mudado nesses profissionais após trilhar os caminhos pedagógicos e assumir o discurso da educação. Verificamos que o uso de um ambiente virtual, oportuniza manifestações discursivas, que contribuem permanentemente para a produção de subjetividades.

Em 2005, com o grupo do GAPP mais amadurecido, publicamos o artigo “Sala de Aula e Produções de Subjetividades, medos e perigos”¹⁹. O trabalho apresentou uma análise das práticas discursivas presentes no curso “O Fazer e Pensar no Cotidiano da Sala de Aula”. Queríamos compreender as concepções dos professores/cursistas²⁰ sobre o que é ser professor e formação de professores. A pesquisa sinalizou mudanças não apenas no que o professor/cursista sabe ou faz, mas, indicou transformações na sua maneira de ser em relação à vida e principalmente em relação ao seu trabalho docente. Através da pesquisa também mostramos que o nosso trabalho de apoio pedagógico, desenvolvido através do curso “O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula”, provocou mudanças. Camargo et all (2005, p. 15) explica:

A pesquisa desenvolvida mostrou que o trabalho de apoio pedagógico provocou tanto nos professores/as-cursistas docentes de diferentes áreas da universidade, como naqueles que ministraram o curso, o questionamento do já feito, dito e pensado. Isso levou a um profundo desejo de mudanças que pode ser percebido nas diferentes tentativas

¹⁸ Trabalho disponível em < <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/164tcf3.pdf>>

¹⁹ Artigo publicado na Revista Educação, disponível em <<http://caioba.pucrs.br/faced/ojs/include/getdoc.php?id=161&article=55&mode=pdf>>

²⁰ O termo “professor/cursista” será usado por nós ao nos referirmos aos cursistas do curso de especialização em Docência Universitária.

de transgressão, quando tanto uns, quanto outros narram suas atividades dentro ou fora do curso.

2.1.5. Estrutura curricular

Desde o início nossa proposta era criar e desenvolver um curso que a partir da prática dos docentes promovesse uma reflexão que levasse à indagação das experiências docentes e assim a uma constante reflexão-ação-reflexão. Isso foi salientado por Ribeiro; Camargo; Paroneto, Prata-Linhares & Bernardes (2004, p.1913) ao explicar a intenção na criação do currículo do curso:

Intencionamos propiciar um ambiente de reflexão sobre a prática pedagógica do professor universitário a partir da sua experiência docente, estabelecendo a interação teórico-prática contextualizada em uma realidade sócio-econômica-político-cultural. Esse movimento de integração de teorias e práticas educativas deverá suscitar a transformação da atuação docente e a busca constante de experiências significativas no cotidiano da sala de aula.

Outro ponto importante pensado no curso foi a idéia que a educação deve deixar de ser um instrumento de “formação para” e passar a ser um processo criativo e reflexivo de permanente inovação-de-si-mesmo-no-diálogo-com-os-outros, conforme um dos princípios do Instituto de Formação de Educadores (1999) que diz respeito a criatividade e reinvenção das formas de apropriação do entendimento.

O curso é composto por três eixos: da Sociedade a Sala de Aula, da Sala de Aula à Sociedade e o terceiro eixo, que é o eixo mediador, da Educação e Linguagens. Desses eixos emanam Unidades Temáticas que se relacionam de forma integrada. Nas unidades integradas temos os conteúdos trabalhados pelos professores. A figura 11 mostra o desenho curricular da dinâmica do curso.

O eixo Da Sociedade a Sala de Aula corresponde ao macro universo, a sociedade que estamos envolvidos, e de onde originam as políticas que regem

a educação. O micro universo é o eixo Da Sala de Aula à Sociedade, é a nossa sala de aula, lugar de onde emergem as interações nas práticas pedagógicas. É dessa mesma sala de aula que as pessoas que pensam as políticas públicas saem.

O terceiro eixo, Educação e Linguagens é o eixo mediador e integrador e é com ele e por meio dele que teremos os instrumentos e habilidades necessárias para refletir sobre a nossa prática pedagógica e exteriorizá-la. Nesse sentido a linguagem da arte, entendida como uma das linguagens humanas faz parte do curso e é uma das linguagens mediadoras dos dois eixos.



FIGURA 11 Dinâmica do curso “O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula”.

Dos eixos originam as seguintes unidades temáticas conforme ilustra a figura 12 :

EIXOS	UNIDADES TEMÁTICAS
Da Sociedade à Sala de Aula	O Ensino Superior: das políticas à instituição
	O Ensino Superior: um olhar à instituição
Educação e Linguagens	A Educação e as Metodologias
	A Linguagem Didático-pedagógica
	O Lúdico e a Arte na Educação
Da Sala de Aula à Sociedade	O Campo Pedagógico

FIGURA 12 Eixos e Unidades Temáticas do Curso.

Sempre foi uma dificuldade para a equipe do GAPP representar de forma plana o desenho do currículo do curso. Sentíamos que somente uma imagem em três dimensões conseguiria mostrar as relações entre os eixos e as unidades temáticas. Não conseguimos chegar a essa imagem, mas criamos algumas metáforas para mostrar essas relações.

Como metáfora do curso foi escolhida uma aranha construindo sua teia. As palavras chave do curso são: a integração, a reflexão, a interação, a busca e a transformação. Outra metáfora também está presente nos dois grandes eixos do curso, conforme explicado por Instituto de Formação de Educadores (2002):

Baseamos esse curso em dois grandes eixos, metaforicamente as paredes ou os galhos de árvores sobre os quais a aranha fixa sua teia: de um lado a sociedade na qual estamos inseridos e de onde se originam as

políticas que regem a educação, de outro o nosso micro universo, a sala de aula, lugar da nossa prática pedagógica e de nossas constantes interações, de onde sairão os homens e mulheres que, integrando a sociedade, pensarão as políticas públicas que darão forma aos valores seminais que, em qualquer tempo e lugar, dão sentido e regerão o ato de educar.

Nessa proposta, não pensamos em um movimento final, mas num movimento *ad infinitum*, como uma teia em permanente construção.

Ao propormos um curso com um desenho curricular estruturado em eixos e unidades temáticas, pensamos em trabalhar os conteúdos em forma de rede, sem uma linearidade. Uma das razões para agirmos dessa maneira é que isso permitiria a articulação de um movimento processual no currículo garantindo, assim, de certa forma, que este mantivesse suas características de ser e estar sempre em construção.

2.1.6. Metodologia do curso

Nas primeiras turmas os professores do curso se organizaram para montar o plano de ensino e por conseqüência a metodologia. Isso acontecia através de reuniões antes do curso iniciar. As reuniões eram coordenadas pela coordenadora do curso e depois de um encontro geral os professores dividiam-se em grupos de acordo com os eixos e planejavam seus conteúdos, discutiam a forma que utilizariam para avaliar, faziam um plano de ensino do eixo. Mantivemos essa maneira de trabalhar nas turmas de 2003/2004, 2005/2006 e como já estava muito difícil realizar os encontros em 2006/2007, tentamos nos encontrar de forma virtual, discutindo por e-mail. Entretanto, não obtivemos tanto sucesso nesta estratégia, pois nem sempre os professores de fora do GAPP respondiam ou se envolviam como nos encontros presenciais.

Os princípios metodológicos das atividades realizadas no curso, empregados para a aprendizagem dos professores/cursistas tem sua ênfase no processo de aprendizagem. A proposta do curso como estratégia metodológica

se pautou na interação entre todos os participantes e seus pares (professores/cursistas, docentes, coordenação), na integração do grupo e na comunicação. As atividades propostas priorizaram o trabalho em grupo para que os participantes pudessem interagir e produzir de maneira coletiva suas atividades e textos.

As aulas virtuais foram ministradas concomitantes às presenciais e a proposta era que o ambiente on-line fosse um prolongamento da sala de aula física e vice versa. No curso isso foi um dado importante, pois sempre pensávamos no curso como um todo e não como a “parte presencial” e a “parte on-line”. O importante eram as relações que o cursista estabelecia e as aprendizagens que construía através das interações feitas entre ele e seus professores assim como os caminhos percorridos.

Para auxiliar a unidade desse todo, nomeamos informalmente, pois nos órgãos oficiais da instituição isso não consta, uma coordenadora do Teleduc que estava sempre presente no ambiente assegurando que as mensagens fossem respondidas e que os alunos não se sentissem perdidos. Mesmo assim, em alguns momentos, principalmente na primeira turma de especialização, 2003/2004, na avaliação final do curso alguns se queixaram *“do pouco trabalho prático no laboratório de informática; a carga horária das aulas NÃO presenciais, elevada”* Devido a essa avaliação o currículo da turma de 2005/2006 foi modificado levando os alunos para aulas práticas no Teleduc nos laboratórios de informática da universidade antes dos encontros não presenciais. Esse fato foi diminuindo ao longo das turmas e na turma de 2006/2007 já não houve mais essa queixa.

As aulas não presenciais, com raras exceções, foram desenvolvidas após o contato presencial do professor com os cursistas. Nessa ocasião, os professores disponibilizavam o tempo e os horários previstos para aquele conteúdo, como continuação da aula ou como apresentação de um novo conteúdo. Da mesma forma, as atividades avaliativas, ora aconteciam no ambiente TelEduc, ora aconteciam nas aulas presenciais, uma extensão da outra. Privilegiou-se assim, a interação entre os alunos e a construção de aprendizagens nos conhecimentos coletivos.

Ainda com relação à avaliação, a proposta do curso era a de uma avaliação processual, mediadora e formativa, conforme explicado no seu projeto em Instituto de Formação de Educadores (2002):

A avaliação da aprendizagem, coerente com os princípios do Instituto de Formação de Educadores, deve ser processual, mediadora, formativa, contínua, de modo que permita verificar se a aprendizagem está sendo significativa, possibilitando ao professor-cursista o desenvolvimento dos saberes docentes e das competências propostas no diálogo professor-aluno.

Nessas condições, a avaliação adquire o valor de uma atividade formativa tanto para o professorado quanto para os alunos, a partir da qual é possível introduzir-se um novo problema ou uma nova situação de aprendizagem, que atenda ao conteúdo que está sendo avaliado no momento.

O curso também tinha como proposta um trabalho de conclusão de curso, o TCC. Esses trabalhos de conclusão eram orientados por um professor submetido à aprovação da coordenação. Cada docente podia orientar até, no máximo, cinco alunos. Os temas dos trabalhos de conclusão deveriam ser pertinentes à temática desenvolvida no curso e socializados pelos cursistas a uma banca com até três professores mais o orientador. Na socialização os cursistas foram orientados e estimulados a apresentar o TCC utilizando diferentes formas de expressão. Exigiu-se, também, que ao final um trabalho escrito fosse entregue, podendo ser uma monografia ou um artigo.

2.1.6.1. O Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc

As aulas não presenciais do curso foram desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem TelEduc. Os ambientes virtuais de aprendizagem colocam alunos e professores juntos na internet através de recursos e ferramentas reunidos em um sistema, permitindo sua utilização para atividades de aprendizagem.

O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração

de cursos na Web (rede mundial de computadores). Foi desenvolvido por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp. É um software livre, podendo ser redistribuído ou modificado de acordo com os termos da GNU General Public Licence. A primeira versão do TelEduc como software livre foi disponibilizada em 2001. Desde então passou por atualizações e reestruturações. Sua última atualização foi disponibilizada em seu site oficial²¹ em janeiro de 2007 e uma nova versão deverá ser lançada em fevereiro de 2008²². Usamos esse programa porque a universidade disponibilizava-o, é gratuito e posteriormente por percebemos ser de fácil acesso até mesmo para os que não estão familiarizados com as novas tecnologias de informação e comunicação. Na turma de 2005/2006, por exemplo, abrimos um fórum de discussão no Teleduc chamado “Primeiras Impressões”, cujos participantes expressavam comentários a respeito do ambiente virtual. Em uma turma com 16 alunos, 14 se manifestaram e destes, seis se manifestaram de forma positiva e nenhum se manifestou de forma negativa. A professora que conduziu essa atividade deu o seguinte aviso de boas-vindas:

“Comente suas primeiras impressões sobre este ambiente virtual de estudo! Troque idéias com seus colegas e aproveite para esclarecer, com sua formadora, dúvidas iniciais sobre sua utilização!”. (Professora E, fórum de discussão, novembro, 2005).

Muitas respostas foram positivas, mostrando o entusiasmo e a facilidade do uso do ambiente:

“Estou adorando realizar atividades pelo teleduc, já que como não sou de falar muito em sala de aula, aqui me sinto mais a vontade em escrever e expor minhas opiniões. Está me propiciando bastante conhecimento em debater e ler as opiniões de todos os meus colegas. Há uma rica troca e compartilhamento

²¹ <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/>

²² Informação dada através da lista de discussão da Unicamp EAD-I pela professora Dr^a Diretora do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Unicamp Dr^a Heloisa Vieira da Rocha, enviada em 14/01/2008. Acesso em <<http://www.listas.unicamp.br/mailman/listinfo/ead-i>>

de conhecimentos. Isso nos faz aprender demais.” (Professora P, fórum de discussão, novembro, 2005).²³

“Estou gostando muito do Teleduc, já que é uma ferramenta bastante útil com diversas vertentes de uso, e o principal é muito fácil de usar! Estou gostando muito! Abraços a todos” (Professora R, fórum de discussão, novembro, 2005).

“Quanto ao teleduc, é uma ambiente muito interessante e ainda não encontrei dificuldades para utilizá-lo. Quando as dificuldades surgirem, sei que posso contar com sua ajuda e com a dos colegas.” (Professora AC, fórum de discussão, novembro, 2005).

Em alguns depoimentos notamos o receio, a princípio, em usar esse “novo” espaço ao mesmo tempo em que percebemos o prazer pelo desafio vencido:

“Bom quanto ao tema proposto, afirmo que senti um certo receio quanto ao ambiente Teleduc, não sei dizer se por não dominar bem esta máquina monstruosa chamada computador, ou simplesmente pelo medo do desconhecido, o certo é que adorei, agora que conheço, esse ambiente”. (Professora K, fórum de discussão, novembro, 2005).

“Que desafio estou enfrentando, este mundo virtual é fascinante, mas por enquanto me assusta muito. Estou muito feliz por ter tido coragem de começar, devo esta iniciativa a você e ao grande colega Wellington que me deu o maior apoio para não desistir, agora descobri que o “bicho quadrado” não é tão terrível assim. Muito obrigada!” (Professora V, fórum de discussão, novembro, 2005).

“Tive um pouco de dificuldade em acessar a página, estou tentando já há 2 dias. Agora que consegui estou adorando. Acho espetacular a idéia de participar de um fórum, realizar um trabalho de grupo virtual. Tenho certeza que vou adorar”). (Professora AM, fórum de discussão, novembro, 2005).

Como explica Rocha (2003) o Teleduc é composto por várias ferramentas para professores e cursistas divididas em três grupos: ferramentas

²³ As falas em todo o trabalho estão transcritas exatamente como foram feitas. Qualquer erro ortográfico ou gramatical não são de responsabilidade da autora

de coordenação, ferramentas de comunicação e ferramentas de acesso. Em Rocha (ibid) encontramos a figura abaixo, fig. 13, que nos dá uma boa visão da arquitetura básica do Teleduc:

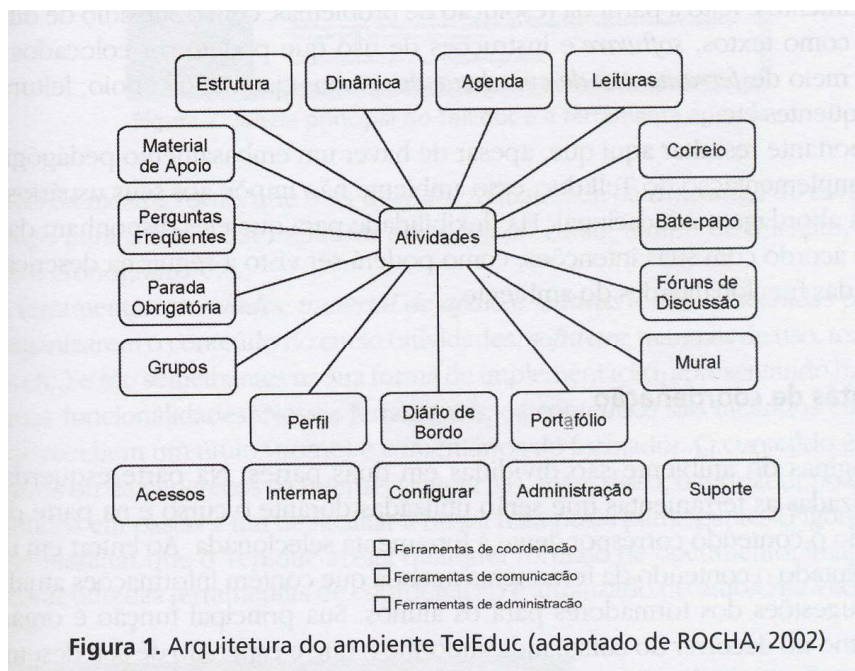


FIGURA 13 Arquitetura básica do ambiente Teleduc.

Nos nossos cursos não disponibilizamos as ferramentas: “Perguntas Frequentes” e “Parada Obrigatória”. Apesar das ferramentas “Bate-Papo” e “Diário de Bordo” terem sido disponibilizadas não tiveram uso ou algumas vezes foram somente experimentadas pelos participantes. Os participantes acharam o Bate-papo pouco amigável.

Cada ferramenta que foi usada no curso teve uma função específica:



FIGURA 14 agenda de março de 2002.

- Agenda: era a porta de entrada do ambiente, a primeira coisa que o cursista via ao chegar. Ela era criada pelos professores e usada para situar o participante naquela etapa específica do curso (fig. 14.). Ao longo do curso houve várias agendas que tiveram durações diferentes. Cada professor que entrava no Teleduc preparava sua agenda. Os cursistas somente visualizavam a agenda, sem acesso a edição e criação das mesmas.
- Atividades, Material de Apoio e Leituras: ferramentas utilizadas pelos professores para disponibilizar material, sites, arquivos. Como o Teleduc aceita qualquer formato de arquivo, o professor, se desejasse, podia inserir, por exemplo, imagens, filmes, música.
- Correio: basicamente funciona como os outros programas de correio disponíveis na web, só que os usuários dos cursos somente podem enviar ou receber mensagens dos participantes do curso.
- Fóruns de discussão: são criados pelos professores. Depois de criados professores e alunos podem usá-los para discutir tópicos específicos. O fórum só aceita texto escrito (fig. 15). Foi uma ferramenta muito usada pelas turmas para discussões individuais ou entre grupos.
- Mural: professores e cursistas podem criar informações e usar o mural. É como um quadro de avisos. Os participantes postaram desde assuntos relacionados ao curso (mudança de sala de aula, por exemplo); à educação (chamadas para congressos, site interessantes, etc.) e até mesmo

assuntos mais gerais (um novo espetáculo teatral na cidade, um aviso de utilidade pública, etc.).

- Perfil: espaço para que os participantes do curso se apresentem. Existe a opção de incluir uma fotografia. Nas nossas turmas os participantes eram orientados e estimulados a se apresentarem pessoalmente e profissionalmente. (fig. 16)

- Portfólio: espaço cujos participantes podem compartilhar informações (textos, imagens, URLs, etc). Existe a opção de não compartilhar o portfólio ou algum item dele. Os participantes podem deixar comentários nos portfólios dos colegas. O portfólio pode ser individual (de cada participante) ou em grupo (construídos pela ferramenta grupos). (fig. 17)

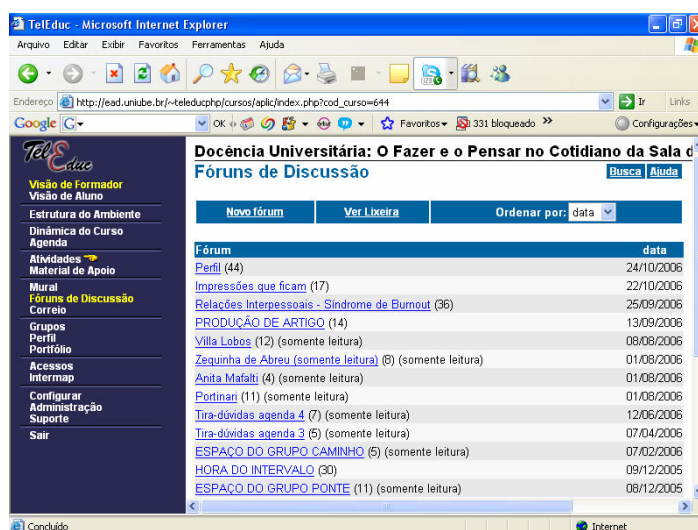


FIGURA15: fórum, turma 2006/2007

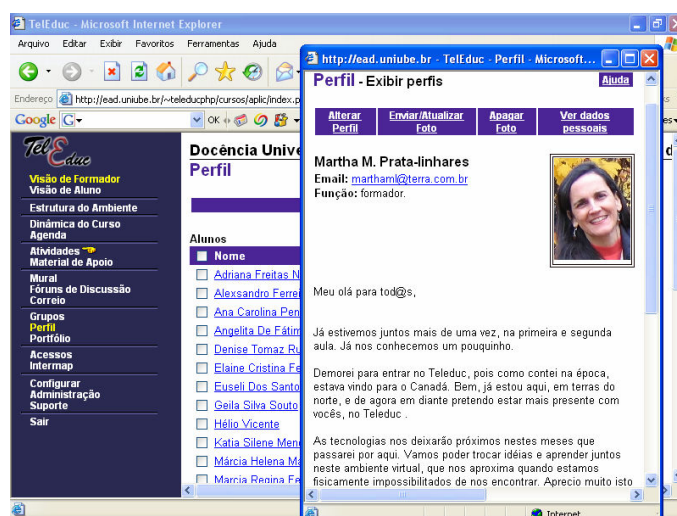


FIGURA16: perfil, turma 2006/2007



FIGURA17: parte de um portfólio individual , turma 2005/2006

- Acesso: ferramenta que dá a possibilidade de ver o número de acessos ao ambiente. Através dela pode-se ver o número de entradas no ambiente assim como a frequência às diferentes ferramentas. Foi uma ferramenta útil para checarmos se um aluno quieto, que não interagiu ou não inseriu muitas informações no Teleduc, estava acessando ou não o ambiente, para a partir daí tomarmos decisões a respeito das estratégias a serem utilizadas para mudar esse quadro.
- Intermap: somente os professores tinham acesso a essa ferramenta. Foi pouco usada e explorada por nós.

O Teleduc possibilitou-nos estar presente, partilhar informações e colaborar e trabalhar junto com os participantes das turmas de forma virtual, fora do espaço físico da universidade.

O ambiente também proporcionou a inclusão e o fácil acesso a diferentes linguagens artísticas como filmes, músicas e imagens na sala de aula virtual.

É importante ressaltar que o ambiente Teleduc não é neutro. Ele se modifica à medida que os participantes vão povoando o espaço com textos, imagens e links. O espaço é povoado e permeado por emoções e vivências pessoais. A esse respeito Almeida (2003, p. 208) destaca:

(...) esse ambiente não é neutro e se modifica à medida que

as experiências sociais se desenvolvem e os significados são construídos no plano coletivo e individual. A par disso nas interações do indivíduo com o ambiente e com o sistema de inter-relações, emerge a experiência pessoalmente significativa.

Outra característica do ambiente é o resgate imediato dos registros. Consideramos esse recurso muito importante, tanto para a pesquisa como para a aprendizagem dos cursistas. O acesso e a recuperação de diálogos, textos, reflexões, filmes, imagens e outros registros possibilitou aos cursistas sempre que necessário voltar e aprofundar um item específico, assim como ter acesso às produções dos colegas de curso quando quisessem. Para os professores e especialmente o grupo do GAPP, proporcionou uma possibilidade de volta ao que foi realizado para uma nova análise e avaliação do curso e conseqüentemente uma reestruturação curricular sempre que novas questões eram levantadas.

2.2. A Pesquisadora no Curso

O papel da pesquisadora no curso por vezes se confunde com o papel de professora do GAPP, pois tanto como professora do GAPP como doutoranda pesquisadora, analisou, repensou e reestruturou, em grupo e individualmente, as aulas e o curso O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula inúmeras vezes. Não se pode separar a pesquisadora da professora, pois ambas caminharam juntas, uma fazendo e nutrindo a outra.

No curso a pesquisadora deu aulas em dois eixos. No eixo Educação e Linguagens foi a professora responsável pela unidade temática “O Lúdico e a Arte na Educação”, e no eixo Da Sala de Aula à Sociedade deu aulas, juntamente com outros professores, nas unidades temáticas “A Educação e as Metodologias” e o “Campo Pedagógico”.

Em todas as turmas de especialização foi responsável pela aula Magna. Essas aulas eram realizadas por meios multimídias, com uso de filmes,

imagens, música, sempre explorando diferentes linguagens. Era a porta de entrada do curso e o primeiro convite aos participantes para ampliar seus olhares, descobrir novos ângulos. A aula Magna sempre foi criada na tentativa de despertar a curiosidade e a vontade dos professores/cursistas em aprender e descobrir novas formas de expressão.

Foi também a responsável pela organização do ambiente virtual Teleduc, a coordenadora não oficial desse ambiente como foi mencionado anteriormente. Além de dar aulas nesse espaço, acompanhava os professores/cursistas para que não se sentissem perdidos. Servia como uma ponte de contato entre os professores/cursistas e os professores do curso. Por exemplo, algumas vezes um professor, depois de um período no Teleduc, não entrava mais no ambiente e um cursista desenvolvia algum trabalho para esse professor, que por não participar assiduamente não tinha conhecimento da atividade realizada. A pesquisadora ficava atenta a esses detalhes e convidava os professores a vir ao ambiente Teleduc quando havia algum conteúdo pertinente ao tema que haviam discutido com os professores/cursistas em sala de aula. Desempenhava a função de mediadora e interlocutora.

Principalmente no início, quando a equipe de professores ainda não estava familiarizada com o Teleduc, a pesquisadora orientava na criação e inserção de agendas, atividades e no uso das ferramentas do ambiente. Estimulava sempre que o trabalho fosse feito em grupo e com um espírito de cooperação e que usassem, sempre que possível, diferentes linguagens para proporcionar diferentes leituras.

Foi também responsável, juntamente com a coordenadora do curso, pelas propostas de atividades de criação e elaboração das avaliações feitas pelos professores/cursistas em relação ao curso de especialização. Essas avaliações eram realizadas no meio e no final do curso por meio de metáforas, expressões artísticas ou outras formas que favorecessem o uso de diferentes linguagens e dessem oportunidade aos professores/cursistas de uma expressão mais abrangente

Houve sempre uma parceria e intimidade muito grande entre a pesquisadora e a coordenadora do curso. O curso de especialização

alimentava e era alimentado por essa parceria, tudo era refletido, discutido e partilhado. A partir de 2006, quando as reuniões com a equipe do GAPP para discutir o curso ficaram mais escassas quem continuou sempre se reunindo com a coordenadora foi a pesquisadora.

Ao serem indagadas a respeito de como percebiam o papel da pesquisadora no curso, duas professoras do GAPP disseram:

“Martha, como sempre entro no curso logo após você, o que percebo é que os alunos ficam muito motivados com a arte....mais do que motivados...ficam sensibilizados. É como se, antes, eles não tivessem percebido como a arte é importante em nossas vidas, como podemos aprender por meio da arte.

Eu entendo esse sentimento deles, quando penso em mim. Eu também, apesar de sempre ter sido muito sensível à arte, não relacionava a arte com aprendizagem. Inclusive, deixei de fazer curso de pintura, na adolescência, porque achava que perderia tempo... uma vez que tinha de estudar Inglês, Francês e todas as outras matérias "sérias". É assim que vejo a maioria de nossos cursistas no curso de Docência Universitária. Eles não viam a arte como algo sério... viam como lazer, apenas. Depois das suas aulas, pelo menos a maioria, começa a perceber a arte de outra forma.

Vejo isso nos trabalhos que realizam no Teleduc, nos textos que escrevem, no final do curso, como todos conseguem relacionar bem a arte com a temática escolhida para o TCC. E os próprios alunos falam isso em sala, escrevem no Teleduc, seja no portfólio ou nos fóruns. Então, vejo sua atuação no curso de uma forma muito positiva. Percebo que você consegue, digamos... .tocar os alunos... e isso é bom para mim que venho logo após, pois meu trabalho fica bem mais fácil... rs.. mas é verdade!!!” (professora I , relato enviado por correio eletrônico, janeiro 2008).

Nas palavras da professora I, destacamos a contribuição da pesquisadora para o curso que ao trazer a arte de certa forma, se assim podemos dizer, “despertou” - no sentido de provocar - a consciência de sua importância nos professores/cursistas e na professora.

A mesma professora continua:

“(...) Acho você não toca só os alunos, toca a todos que estão a sua volta,

trabalhando com você. Eu, muitas vezes, preparo minhas aulas muito inspirada em conversas que temos, seja sobre as aulas ou sobre o nosso cotidiano mesmo. Talvez se você assistir a uma aula minha, vc não se reconheça ali... talvez...porque é lógico que a gente sempre recria, sempre transforma, mas muitas aulas minhas são inspiradas, sim, em conversas nossas!!!” (professora I, relato enviado por correio eletrônico, janeiro 2008).

A outra resposta veio da coordenadora do curso, afirmando a contribuição da pesquisadora no curso, no Teleduc e nas artes, assim como a parceria entre a pesquisadora e a coordenadora referida por nós anteriormente:

“O seu papel no curso de especialização em Docência Universitária, tem sido uma parceria de fundamental importância. Isso, por vários motivos que relato alguns :

a) para nós, da coordenação e corpo docente, foi e é muito importante a visão que você tem pelo ambiente TelEduc, e o seu apoio, envolvimento e intervenções que faz durante o processo, para que o mesmo não se descaracterize do jeito democrático e mais criativo de como ele foi implantado no nosso curso; sem falar do seu companheirismo nas horas difíceis.

b) O seu carisma pela tecnologia, competência e estímulo, permite que deixemos a resistência de lado e até passemos a gostar de lidar com as novas tics, após perceber a importância e abrangência dela na nossa vida. Vc consegue contaminar a gente a buscar novos desafios e a gostar de lidar com a questão.

c) Você é a interlocutora, mediadora, companheira e líder do nosso grupo, pelo seu carisma, sua sensibilidade pela arte, sua competência tecnológica. E, não me refiro apenas ao lado profissional não, mas também pessoal. A sua atitude democrática e humana traz muito equilíbrio e sensatez ao grupo, (profs. e cursistas)”. (professora coordenadora G, relato enviado por correio eletrônico, janeiro 2008).

O diálogo entre a pesquisadora e o grupo do GAPP permeou o seu trabalho no curso. Remetemo-nos a Freire (1987, p. 123) para ressaltar a importância do diálogo para a re-significação da realidade das pessoas envolvidas em um grupo de trabalho e do próprio grupo:

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (...) Através do diálogo, refletindo junto sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (...) O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos a seguir atuar criticamente para transformar a realidade.

Através do diálogo refletimos juntos e reconstruímos o currículo do curso várias vezes, assim como repensamos nossa prática como professores e intervimos em nossa realidade pensando em transformá-la.

2. 3. Abordagem e Desenvolvimento da Pesquisa

É somente no término da pesquisa que nos debruçamos para relatar seu desenvolvimento: os caminhos que foram percorridos, como tudo foi organizado e feito. Ao reler as anotações, rever fotografias, análises, descobertas, ver a pesquisa que foi gerada, não nos percebemos sozinhos. Sim, porque o caminho que se percorre em uma pesquisa é árduo e em muitos momentos nos sentimos muito só diante das teorias que vamos lendo, das análises que vamos fazendo, e diante do teclado e da tela do computador. A pesquisadora percebe-se agora como Ivani Fazenda (1992, p.131), parceira dos professores/cursistas, da equipe do GAPP e de meus teóricos: “nenhum autor é sozinho, todo autor é parceiro, nem que seja apenas de seus teóricos”.

Santos foi um desses teóricos parceiros que ainda no mestrado, ao questionar a abordagem quantitativa, iniciou a pesquisadora na trajetória da abordagem qualitativa . Em seu livro *Um Discurso Sobre as Ciências*

aprendemos que um paradigma dominante de fazer pesquisa marcou presença durante muito tempo. Este paradigma, como ressalta Santos (2001) parte do pressuposto que as “ciências naturais são uma aplicação ou concretização de um modelo de conhecimento universalmente válido, e de resto, o único válido”.

Nesta perspectiva, mesmo que as diferenças entre os fenômenos naturais com os fenômenos sociais sejam muito grandes, sempre se parte do princípio que se pode- estudar os últimos como se fossem os primeiros. Assim, para estudar os fatos sociais é necessário reduzi-los a dimensões observáveis e mensuráveis. Conhecer significa quantificar, dividir e classificar para depois estudar e determinar as relações entre o que foi separado. É um conhecimento que se baseia na formulação de leis cuja realidade pode ser reduzida a uma causa que será observável através da padronização desta realidade em estudo. A objetividade é o ponto central da pesquisa e difunde-se a idéia de que não pode haver afinidade entre pesquisador e pesquisado. Chamamos esta maneira de pensar, de fazer pesquisa, de método quantitativo.

O próprio aprofundamento do conhecimento ao longo dos anos tem nos permitido questionar este paradigma dominante. Einstein contribuiu para este questionamento com seu pensamento sobre a relatividade da simultaneidade, em que relativizou o rigor das leis de Newton, antes inquestionáveis. Também Heisenberg e Bohr demonstraram que é impossível observar ou medir um objeto sem interferir nele, de que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele. Com o princípio da incerteza de Heisenberg fica demonstrada a interferência estrutural do sujeito no objeto observado. Este princípio teve grandes implicações como ressalta Santos (2001, p.26):

Este princípio, e, portanto, a demonstração da interferência estrutural do sujeito no objeto observado, tem implicações de vulto. Por um lado, sendo estruturalmente limitado o rigor do nosso conhecimento, só podemos aspirar resultados aproximados e por isso as leis da física são tão- só probabilísticas. Por outro lado a hipótese do determinismo é inviabilizada uma vez que a totalidade do real não se reduz

à soma das partes em que a dividimos para observar e medir. Por último, a distinção entre sujeito/objeto é muito mais complexa do que a primeira vista pode parecer. A distinção perde os seus contornos dicotômicos e assume a forma de um continuum.

Em face aos novos paradigmas numa sociedade em mudança profunda, cuja realidade é complexa e que cada vez fica mais difícil de ser compreendida de forma isolada e fragmentada necessitamos também de abordagens de pesquisas que as levem em conta enquanto atividades humanas e social, trazendo consigo na realidade, a visão de mundo tanto do observador quanto do objeto a ser investigado. Assim, para desenvolver este trabalho optamos pela pesquisa qualitativa, pois esta abordagem considera o sujeito na sua relação com o objeto e os diferentes pontos de vista dos participantes, há uma atenção aos significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida e uma preocupação com o processo e com a compreensão do sentido dos fenômenos pesquisados, conforme nos aponta Chizzotti (2004, p.1)

Um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica, do construtivismo e adotado multimétodos de investigação para o estudo do fenômeno situado no local onde ocorre, e procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto zelosamente esculpido, com perspicácia e competência científicas, ou significados latentes e ocultos.

As primeiras idéias dessa pesquisa iniciaram-se no final do mestrado quando a pesquisadora questionou, já envolvida em um trabalho sobre arte na formação de professores universitários, como seria a arte neste trabalho. Iniciou-se, nessa época, registros das atividades que fazia, dos trabalhos dos professores/cursistas, de fotografias, de mensagens trocadas, de reuniões com a equipe de professores do curso, e de qualquer documento que achasse que poderia ser útil. Participou e acompanhou durante os últimos quatro anos do ambiente e do universo da pesquisa, o curso de Especialização em Docência Universitária: O Fazer e O Pensar no Cotidiano da Sala de Aula.

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigado o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47).

Tendo como norte o questionamento do problema de pesquisa que é a pergunta “como a arte contribui para a formação pedagógica de professores do ensino superior”, e através da pesquisa qualitativa preocupou-se em buscar a compreensão dos fenômenos vivenciados não apenas utilizando-se de uma observação participativa mas procurando entender os fenômenos como um membro do grupo e não como um mero observador. A intenção assim, foi de uma abordagem Tendo como norte o questionamento do problema de pesquisa que é a pergunta “como a arte contribui para a formação pedagógica de professores do ensino superior”, e através da pesquisa qualitativa, a pesquisadora preocupou - se em buscar a compreensão dos fenômenos vivenciados não apenas utilizando-se de uma observação participativa, mas procurando entender os fenômenos como um membro do grupo e não como um mero observadora. A intenção assim, foi de uma abordagem do tipo etnográfico:

Assim, denominar de etnográfica uma pesquisa apenas porque utiliza observação participante nem sempre será apropriado, já que etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um

determinado grupo (Spradley, 1979 , in LÜDKE, ANDRÉ, 2001, p.14)

André destaca algumas características para a realização de estudos do tipo etnográfico:

(...) uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

(...) A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p. 28-29)

Além desta característica, André (1995) destaca outras quatro:

Subjacente ao uso das técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio este que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise de dados. (...) Outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. (...) Uma quarta característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes. (...) A quinta característica é que ela envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.

Foi um trabalho intensivo de campo que iniciou seu percurso na criação, juntamente com a equipe do GAPP, do currículo do curso de Docência Universitária: O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula, seguindo de sua implantação e acompanhamento. Os dados foram obtidos durante esses quatro anos de existência do curso.

Porém nessa pesquisa houve um desafio metodológico na abordagem do tipo etnográfica, pois parte essencial da investigação do objeto de estudo e campo de trabalho estava no ambiente virtual. Assim, usou-se uma nova forma de conceber a etnografia, a etnografia virtual.

André em publicação em 1995 (p. 120) e posteriormente em 1997 ao falar sobre os novos caminhos da etnografia escolar chamou a atenção para uma tendência na pesquisa do tipo etnográfica de criação de registros interativos divulgados por redes de computadores. Segunda ela, fariam parte desses registros relatos de experiências, materiais didáticos, registros de casos, e descrições de inovações que seriam armazenadas e trocadas por integrantes de uma rede. No mesmo artigo ela diz pensar que a concretização dessa tendência talvez ainda levasse algum tempo, principalmente em países cujo acesso aos micros era restrito. Passaram-se dez anos e a globalização da informação atualmente já é uma realidade. Aliás, foi em 1995, época em que um dos artigos de André foi escrito e referido aqui, que o Ministério das Comunicações e o Ministério da Ciência e Tecnologia começaram a incentivar a criação de provedores privados de acesso à Internet. Até então o acesso era gerenciado por órgãos de pesquisa (como o CNPq) e governamentais. De lá para cá muita coisa mudou no Brasil, como por exemplo, a conexão à internet deixou de ser discada para ser a cabo e a possibilidade de acesso gratuito tornou-se possível, como explica Dornelles (2004):

A conexão à Internet deixou de ser "discada" para ser "via cabo" No final da década de noventa o acesso à Internet era feito, predominantemente, via linha telefônica. O "cabo" (ou cable) era uma novidade lá por 1998. Hoje em dia ele também se proliferou e divide com a "discada" as formas possíveis de acesso. No início os provedores da capital

eram todos pagos. O serviço tinha uma tarifa mensal. O usuário de Internet tinha um número-limite de horas de acesso. Usando mais se pagava mais. Porém em 1999 surgiu o "paraíso": o acesso gratuito.

Em 2005, ano de comemoração dos 10 anos da liberação comercial da internet no Brasil, o portal Terra fez uma reportagem proporcionando uma clara visão de como, em 10 anos, a internet mudou a realidade brasileira.

Tudo começou em 1988 na Universidade de São Paulo quando o professor Oscar Sala desenvolveu a idéia de estabelecer contatos com instituições de outros países e que mais tarde veio a se concretizar com a chegada ao Brasil da Bitnet (Because it's time to Network). Este serviço foi inaugurado oficialmente em 1989 e ligava a Fapesp, Fundação de Amparo a Pesquisa de São Paulo, ao Fermilab, laboratório de Física de Altas Energias de Chicago (EUA). Em 1991, o acesso ao sistema foi liberado e se chamava internet. A internet era reservada a um número muito reduzido de pessoas e era usada para a transferência de arquivos e softwares, assim como também para fóruns de debates e acesso a base de dados nacionais e internacionais.

Em 1992 o uso da internet foi liberado para as ONGs e em 1993 ocorreu a primeira conexão de 64 kbps à longa distância, estabelecida entre São Paulo e Porto Alegre. Em 1994, estudantes da USP criaram várias páginas na Internet.

De acordo com os dados do portal TERRA TECNOLOGIAS, em 1996 o Brasil tinha 100 mil usuários. Em 1999 o número de internautas era superior a 2,5 milhões. Em 2002, o país contava com 7,68 milhões usuários de Internet. Em 2005, tínhamos no Brasil 30 milhões de internautas, sendo 11 milhões de domiciliares, segundo informações fornecidas pelo portal Terra. A inclusão digital já é uma preocupação desde 1999, quando o governo brasileiro lançou o programa Sociedade da Informação, para combater a exclusão. Em 2005 o número de internautas representava 17% da população, uma em cada seis pessoas (53% de homens e 47% de mulheres). O brasileiro navegava uma média de 14 horas e meia por mês. Cinco milhões de pessoas utilizavam banda larga.

Já a pesquisa mais recente feita pelo Comitê Gestor da Internet (2006), abrangendo todas as regiões do Brasil, apontou que 33,32% da população pesquisada já usou a internet, que 19,63% dos domicílios tem computador e desses 14;93% tem acesso à internet.

Recentemente o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas- IBGE (2007) divulgou dados mostrando que 32,1 milhões de brasileiros acessam a internet. Este número corresponde a 21% da população maior de dez anos de idade. A pesquisa também traz um dado interessante ao mostrar que o percentual de pessoas que utilizaram a internet no grupo formado pelos profissionais das ciências e das artes alcançou 72,8%, situando-se no patamar mais alto, sendo o de trabalhadores agrícolas (1,7%) o menor. O acesso ainda é pequeno, mas percebe-se que o uso da internet vem aumentando rapidamente no Brasil.

Como se pode ver, com a chegada e o uso da internet cada vez maior no mundo e inclusive no Brasil, a abordagem ou tendência referida por Erickson (1993) citado por André (1997, p. 117) da busca de um trabalho mais público e aberto do pesquisador, de globalização da informação, abrindo dados para consulta e discussão muito ampla, está se tornando cada vez mais uma realidade.

O enfoque do tipo etnográfico na internet foi desenvolvido como uma resposta à necessidade de estudar comunidades em que o uso de comunicações eletrônicas era uma rotina. Hine (1994) afirma também não se tratar de um novo método que deve ocupar o antigo, mas sim uma maneira de trazer suposições baseadas na etnografia com características que estão presentes nas tecnologias. Pretende-se assim desenvolver maneiras de estudar não somente como as pessoas usam a internet, mas, sobretudo as práticas que fazem com que o uso da internet ganhe sentidos em contextos e locais distintos.

Daniel Miller e Don Slater (2004) vêem a etnografia na internet como uma abordagem que permite que se problematize termos como virtualidade, ciberespaço, internet, cibercafés, on-line, chat e outros . Esses termos foram assumidos por estudos anteriores sobre a internet como se fossem

propriedades da nova tecnologia, ao invés de feitos sociais de atores que reconfiguram tanto as tecnologias quanto os seus contextos, um em relação ao outro.

Muitas vezes quando pensamos em on-line e off-line, computador/internet e o espaço físico da sala de aula, por exemplo, pensamos em dois mundos: um mundo on-line, que é aquele criado pela interação entre as pessoas, de forma virtual e a partir da mídia digital; um mundo off-line, criado pela interação das pessoas sem a mídia digital, sem a internet. No mundo off-line as pessoas interagem face a face e no outro interagem a partir do computador, via internet. Porém, aqui nessa investigação não se está separando os “dois mundos”. Não importa se os indivíduos estão em suas casas a quilômetros de distância um do outro, ou se estão em um mesmo espaço físico de sala de aula, o que importa são as relações que estão sendo feitas através da interação entre os mesmos, e os caminhos percorridos por eles.

Assim, como o objetivo geral da pesquisa foi investigar como a arte, em um curso de especialização em docência universitária, contribuiu para a formação dos professores/cursistas, o olhar voltou-se tanto para as vivências com arte na sala de aula física com os professores/cursistas face a face, quanto para as vivências na sala de aula virtual. Percebeu-se que o virtual e não virtual se entrelaçaram, que um modificou o outro e o processo se tornou único, deixando de ser importante se era virtual ou presencial.

É importante lembrar que Miller e Slater (2004) ao se referirem aos espaços on-line e off-line chamam-nos atenção a uma premissa comum e ao cuidado que se deve ter em não pensar que a etnografia equivale simplesmente à fisicalidade. Estar *off-line* não significa automaticamente que se está fazendo uma etnografia, nem estar *on-line* significa que não se está fazendo uma etnografia. A questão é uma escolha metodológica sobre o que constitui o "contexto", uma decisão que só pode ser feita no contexto dos objetivos específicos de uma pesquisa. A pesquisa realizada por Miller e Slater (2004) foi muito significativa, pois mostrou, dentre outras coisas, ao pesquisar os cibercafés e o uso da internet, que ambos são termos variáveis e nenhum

deles pode ser tratado como o contexto dado e estável para o outro. Isso constituiu o problema para a etnografia, mas também o problema com que só a etnografia poderia lidar.

Muito de nossa pesquisa foi realizada on-line, envolvendo a duração dos cursos, com coleta e análise de dados do Teleduc (Fóruns de Discussão, e-mails, Perfil, Portfólio). Mas também houve coleta e análises de dados face a face. Assim, a intenção foi reunir tudo em um quadro maior mostrando como a arte contribui para a formação do professor universitário.

A pesquisa apresentada teve uma interação direta, grande e constante entre a pesquisadora e os professores/cursistas do curso de Especialização em Docência Universitária, pois a pesquisadora é professora presencial e on-line do mesmo. Também se utilizou vários documentos coletados pela pesquisadora durante o curso, assim como anotações das reuniões do GAPP e mensagens posteriores ao término curso. O olhar investigativo foi o de compreensão do processo vivido tentando apreender e retratar os diferentes significados para o grupo envolvido.

Como participante do curso, como professora e sendo ao mesmo tempo a pesquisadora, iniciamos uma reflexão da ação da pesquisadora em sala de aula e com o grupo do GAPP que resultava em uma mudança na sua atuação nos dois espaços: de pesquisadora e professora.

Somados a esses fatores, as avaliações do curso feitas com a coordenadora e os professores/cursistas e as socializações finais dos Trabalhos de Conclusão de Curso, que depois eram discutidas com o GAPP e que serviam de diretrizes para a reconstrução do currículo, permitiu que o olhar investigativo da pesquisadora fosse ampliado.

Ter atuado como professora do curso, como uma de suas criadoras e estar constantemente envolvida com seu currículo por ter ele característica de currículo em construção, a imersão da pesquisadora no processo investigativo da pesquisa foi facilitada.

Como sempre estive submersa no trabalho de educação com professores no momento de pesquisa e construção da tese, o desejo foi construir um trabalho que não fosse mais um no meio de tantos, mas um

trabalho que levasse uma contribuição aos grupos envolvidos na pesquisa e que também contribuíssem para uma melhor qualidade da docência universitária.

Com relação aos procedimentos optou-se ao de observação participante que se concretizou nos registros, análise documental e depoimentos.

Analisou-se documentos produzidos pelos professores/cursistas tanto durante o período em que a formação pedagógica aconteceu como posteriormente a essa formação. Estes documentos compreenderam:

- material inserido no ambiente digital de aprendizagem TelEduc nas ferramentas fóruns de discussão, correio, perfil e portfólio;
- textos visuais: desenhos, colagens, esculturas;
- registros dos encontros presenciais;
- fotografias;
- relatos de práticas docentes de professores cursistas do curso de Especialização em Docência Universitária da UNIUBE do I Simpósio de Docência Universitária.

Da leitura e análise dos dados buscou-se relacionar partes procurando identificar tendências e padrões relevantes. Foi-se construindo uma rede (fig. 18). No desenho oferecemos uma leitura da rede das categorias que se sobressaíram e seus sentidos na pesquisa.

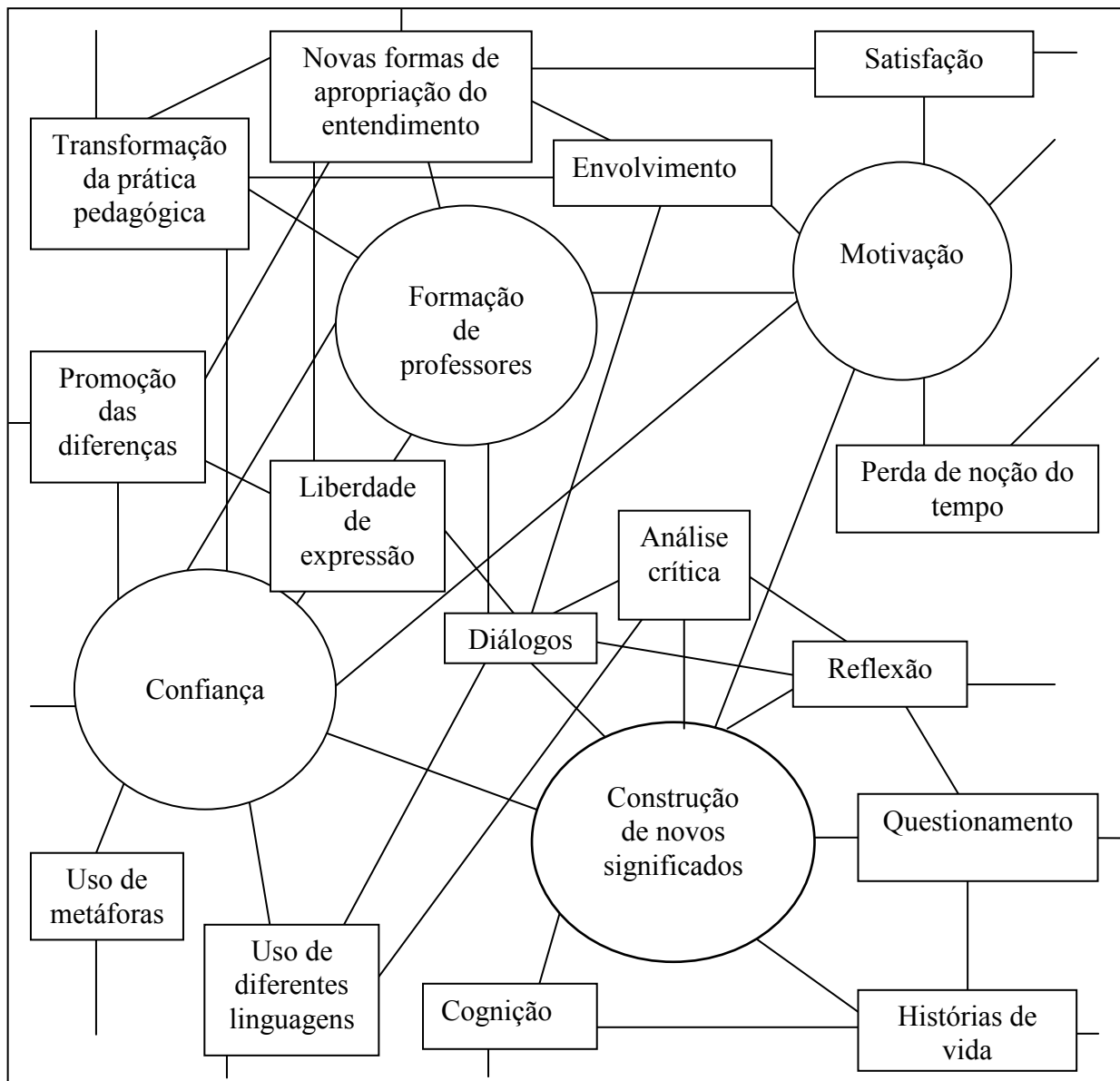


FIGURA18: Desenho da rede de categorias e seus sentidos

Essas categorias que emergiram foram relacionadas com estudos teóricos e são descritas ao longo dos capítulos da pesquisa. A arte é representada pelas linhas, elemento gráfico “___” da figura 18, que fazem as ligações entre as categorias e sentidos.

Usamos as palavras de Couto (2000, p.261) para expressar a intenção de estar trazendo inferências, apontando inquietações e abrindo novos espaços tanto durante o processo da pesquisa como depois de sua conclusão:

[...] a preocupação não deve ser a de apresentar resultados, as tradicionais conclusões redondas, mas fazer inferências, apontar novas inquietações, abrir espaços para outras discussões e possíveis pesquisas. É preciso dar versatilidade e capacidade de adaptação a essa constituição das idéias e saberes que não se completam e, por isso mesmo, sempre estão a nos motivar. É na força dessa dinâmica que a pesquisa deve encontrar a sua validade

Capítulo III

A Formação de Professores Universitários: Um Mosaico de Talentos



A palavra “formar” nos remete a idéias de dar formas, organizar e modelar (HOUAISS, 2001). O sentido que damos aqui a palavra “formar” é o de criar-se, construir, elaborar. Não entendemos a formação como algo externo ao sujeito que chegará até ele somente através de informações, teorias, conteúdos, mas sim como um horizonte auto-formativo, cujo formar é formar-se.²⁴

O conceito de formação deve estar relacionado com a capacidade e a vontade de formação do indivíduo. Segundo Garcia (1999) o conceito de formação inclui também a dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, em face das outras concepções eminentemente técnicas. O indivíduo que está no processo de formação é o responsável último para que esses processos se desenvolvam. Salientamos que isso não quer dizer que a formação deva ser autônoma. É através da interformação que os professores vão encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Nóvoa (1995 p.24) também nos chama a atenção para o desenvolvimento pessoal no processo de formação do professor, dizendo que muitas vezes a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação e que estar em formação implica em um investimento pessoal:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

²⁴ Esse capítulo se inicia com a imagem da página anterior, *Lembranças*, Prata-Linhares, 2006, Kingston. (encáustica com colagem, 19x23 cm)

No Canadá, o termo usado na maioria das instituições é educação de professores (Teacher Education) e algumas vezes vemos o termo treinamento de professores (Teacher Training) associado à formação de professores. Não concordamos com o termo treino, já que defendemos, conforme explicado anteriormente, que os sujeitos professores que fazem parte da formação devem contribuir e serem responsáveis para a sua auto-formação.

Na nossa pesquisa é importante ressaltar que os professores que fizeram parte da análise eram professores universitários. Esse fato dá um caráter diferente à formação, podendo levar-nos a dizer, que por já serem professores a formação de professores desse grupo de docentes tem um conceito de desenvolvimento profissional de professores. Esse conceito vem ao encontro da concepção adotada pela pesquisadora em PRATA-LINHARES (2003, p. 41), de professor como profissional da aprendizagem:

Uma proposta de formação de professores deve encontrar seu sentido no desenvolvimento humano dos professores, tendo na aprendizagem²⁵ a garantia do desenvolvimento²⁶ profissional. O professor nessa perspectiva tem de formar-se como sujeito humano e não como especialista. Deve superar o olhar restritivo, para ser um “profissional de totalidade”, e se quiser situar-se como especialista devemos colocá-lo como um profissional da aprendizagem, especialista no desenvolvimento humano.

Além de Nóvoa (1995; 1999) e Garcia(1999), são vários os autores que vem pesquisando e escrevendo sobre o tema formação de professores e associando-o ao desenvolvimento profissional. Griffin (1983), Masetto (2002, 2003), Tardiff (2000, 2001), Perrenoud (2001), assim como Nóvoa (ibid) e Garcia (ibid) relaciona o professor como um profissional capaz de organizar situações de aprendizagem. Parece óbvio, mas normalmente não nos lembramos que o princípio máximo da docência é a aprendizagem dos alunos. Masetto (2003) chama-nos a atenção para a importância de valorizarmos a

²⁵ Uma aprendizagem construtiva, que interioriza e incorpora a cultura.

²⁶ O termo desenvolvimento aqui tem o sentido de evolução, mudanças, transformações e aprendizagem.

aprendizagem e não a transmissão de informação como ainda vem acontecendo na maioria das vezes.

O professor como um profissional de aprendizagem ao organizar situações e atividades de aprendizagem, utiliza, além de conhecimentos diversos, sua percepção para fazer uma análise. Ao fazer uma síntese e refletir, ou uma avaliação, para decidir que caminhos seguir, traz com ele sua maneira de ver o mundo, sua cultura, seus saberes. Assim, ao interpretar um fato, utiliza-se de suas experiências de vida, de seus conhecimentos, de suas crenças e valores. Portanto, nesse profissional, os processos de profissionalização e personalização se relacionam e os saberes têm um significado diferenciado de outros profissionais, pois além de serem a base da profissão docente, são também, e ao mesmo tempo, o fundamento da qualificação profissional, matéria do processo educativo e de sua formação.

Tardif (2001, p.34) reafirma o que dizemos explicando que o saber profissional dos docentes não é um corpo homogêneo de conhecimentos, mas sim uma larga diversidade de conhecimentos aplicando vários tipos de competências. Para esse autor, nas atividades profissionais, os professores se apóiam em diversas formas de saberes:

O saber curricular, proveniente dos programas e manuais escolares, o saber de formação profissional adquirido da sua formação inicial ou contínua, o saber da experiência saído da prática da profissão e, por fim, o saber cultural herdado da sua trajetória de vida e da sua pertença a uma cultura particular, que partilham mais ou menos com os alunos.

Nesse sentido podemos dizer que para exercer a profissão docente são necessários saberes do professor e saberes para o professor. Os saberes do professor são construídos pelo próprio professor e por ele julgado apropriado. Os saberes para o professor são elaborados por outras instâncias (instituições de formação, universidades, centros profissionais, e outros), em contextos distintos daquele do professor. Em PRATA-LINHARES (2003) afirmamos que um saber depende do outro e que ambos se relacionam. Da confluência de ambos se origina o saber docente. Nesse sentido, o saber docente é, de

certo modo, fruto da experiência docente, construído a partir da prática (saberes do professor) e da sua teorização (saberes para o professor). É um processo em construção ao longo de uma carreira profissional.

O saber aprender para o professor, um profissional da aprendizagem, é um dos saberes de fundamental importância, já que dele precisa para construir o saber docente. Sendo assim, uma proposta de formação de professores tem na aprendizagem a garantia do desenvolvimento profissional.

Nosso entendimento para a formação de professores que estão exercendo sua profissão é de toda atividade desenvolvida pelo professor que está em exercício que tenha uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento pessoal como profissional, que altere ou reafirme a sua prática, crença ou conhecimento e que seja realizada como parte do desenvolvimento profissional, a partir das necessidades e conhecimentos derivados de suas experiências docentes. Ela tem uma conotação de movimento, de evolução e de continuidade.

Tomaremos como referência os princípios de educador proposto pelo Instituto de Formação de Educadores (1999). São eles:

- a) o da criatividade e reinvenção das formas de apropriação do entendimento, pois o profissional da educação deve descobrir novos horizontes e reinventar novas formas de apropriação do saber, integrando-as entre si e com as outras formas de o homem desenvolver-se;
- b) o do respeito à experiência do professor, considerando a importância de suas experiências, analisadas e, compartilhadas com colegas e confrontadas com o conhecimento universalmente sistematizado;
- c) o da permanente reflexão sobre a sua própria prática pedagógica, uma vez que os docentes devem avaliar e reorganizar continuamente todos os aspectos do cotidiano da sala de aula;
- d) o do contínuo trabalho participativo, pois os professores

devem envolver-se na articulação de propostas que busquem aprendizagens mais significativas;

e) o da conjugação do saber teórico com a prática da docência, visto que os professores devem estar constantemente buscando uma fundamentação teórica, que dê suporte as suas escolhas metodológicas;

f) o da utilização de novas tecnologias educacionais, em que os professores dos diferentes cursos de graduação deverão incorporar novas tecnologias ao seu fazer pedagógico;

g) o da proposta de um desenvolvimento pleno do educando, pois os professores precisam contemplar outras dimensões do aluno, que não apenas a cognitiva, em seu trabalho docente.

Nesses princípios as palavras criatividade, experiência, reflexão, trabalho participativo, teoria/prática, TICs e desenvolvimento pleno estão diretamente relacionadas e atreladas à formação dos professores do ensino superior. Ressaltamos também que pensamos que a formação de professores deve ser feita na ação e essa mesma ação faz a formação. É um movimento dialético em que um depende do outro.

É claro que a prática por si só não é formadora e é necessário mobilizar conceitos, teorias e métodos em um contexto de reflexão profissional e com elementos relativos ao trabalho docente. O trabalho participativo, a experiência, a reflexão individual e coletiva sobre práticas e realidades de cada professor são fundamentais para um programa de formação de professores.

Nóvoa (2004:) ressalta que vale a pena insistir na construção de um trabalho que “crie lógicas de trabalhos coletivos dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores”. Afirma também que “um programa de formação continuada está fortemente baseado em “partilha, diálogo profissional, reflexão coletiva sobre práticas e realidades escolares”.

Desenvolvimento profissional de docentes não se trata de uma simples aquisição de conhecimentos, mas de uma transformação da própria pessoa, do professor. O professor universitário precisa se voltar para suas experiências e pesquisas, compartilhá-las, procurar conexões, colocar teoria e prática juntas e levar isso tudo para seus alunos na sala de aula. Assim, essa transformação deverá transformar, também, a sua prática e ou conhecimento profissional.

Existe uma riqueza de experiências, teorias, práticas pedagógicas e talentos muito grande nos grupos de professores. Essa riqueza deve ser celebrada e não restringida, pois ela pode ser uma das responsáveis pela promoção do desenvolvimento profissional dos docentes. Conforme diz Pimenta et all (2002, p. 220), “refletir coletivamente sobre o que se faz é se colocar na roda, é se deixar conhecer, é se expor. Esse movimento em geral não se constitui em hábito para os docentes do ensino superior...”.

É muito importante pensarmos em espaços onde isso possa ser compartilhado, trocado, refletido e recriado. Mas como podemos desenvolvê-los? Na nossa pesquisa a arte foi um elemento diferencial que mudou o estilo e a formação dos professores/cursistas envolvidos, contribuindo para o desenvolvimento desses espaços de formação, promovendo as diferenças e muitas vezes a transformação da prática pedagógica dos docentes.

No desenvolvimento da nossa pesquisa tivemos a pretensão de mostrar as potencialidades da inserção da arte em um programa de formação de professores universitários e ao mesmo tempo chamar a atenção para a necessidade de os programas de formação de docentes voltarem-se mais para a criatividade e reinvenção de novas formas de apropriação do entendimento e dar oportunidades aos docentes da descoberta de novos horizontes integrando-se entre si e com as outras formas de o homem desenvolver-se.

3.1 Docentes Aprendendo: Aprendizagem como Transformação

Para trabalhar com a formação de professores, que tem como característica fundamental a aprendizagem, optamos por desenvolver o conceito de aprendizagem como transformação de Jack Mezirow (1991). Entendemos que esta proposta se encaixa bem no processo vivido pelos professores/cursistas no curso de Docência Universitária: O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula. Assim, privilegiamos trabalhar com esses conceitos como fundamentação teórica principal do processo de formação desses professores/cursistas.

Independente no que os professores estejam engajados e do que estejam aprendendo durante sua formação continuada, seja ela em cursos, oficinas ou em encontros, enfrentamos os desafios da aprendizagem. Os formadores sempre têm propostas e objetivos. Os caminhos e distâncias entre as propostas e os desejos, além de serem extensos não são óbvios. Os professores procuram desenvolver novas habilidades, encontrar novas informações, construir novos conhecimentos e melhorar sua prática.

Nas quatro turmas de especialização em Docência Universitária que o GAPP promoveu (a última ainda em andamento), por exemplo, evidenciamos que os professores/cursistas começam o curso com a expectativa de crescimento, atualização e aperfeiçoamento profissional: a aprendizagem de uma maneira geral. O verbo “aprender” aparece em vários depoimentos: “*aprender bastante com o curso*”, “*aprender bastante uns com os outros*”, “*aprender bastante sobre este universo maravilhoso da docência*”, “*aprender a me conduzir melhor*”, “*aprender muito com meus colegas e professores*”, “*aprender um pouco mais com essa turma tão heterogenia*” e outros. Desejam também melhorar os conhecimentos na área pedagógica, integrar teoria e prática, conhecer novas maneiras de ensinar e aprender e compreender melhor o mundo da docência. É interessante observar que ao preencherem a ferramenta “Perfil”²⁷ no Teleduc, as frases “*conviver com meus colegas*”, “*aprender com os colegas, mestres e o grupo*”, “*fazer amizades*” são freqüentes. Isso mostra uma expectativa de troca com o outro e também de crescimento pessoal (fazer amigos).

²⁷ Solicitamos aos cursistas que preencham seus perfis assim que entrem pela primeira vez no Teleduc. Essa é sempre a primeira atividade a ser feita.

Os professores/cursistas trazem uma enorme bagagem, com uma longa história acadêmica, tanto como professores como enquanto alunos, e experiências de vida. São freqüentes os depoimentos em que expressam que suas experiências os levaram a refletir sobre a docência e a querer mudar:

“Depois de ser universitária durante 5 anos e meio tive a vontade de me tornar professora universitária. Percebi que muitos professores possuem conhecimento, mas não possuem didática e às vezes se importavam apenas em passar o cronograma planejado e não realmente atingir o resultado necessário no que se refere ao conhecimento passado ao aluno. Pude notar também que por falta da prática pedagógica as aulas se tornavam cansativas e improdutivas, trazendo um desinteresse geral da turma e conseqüentemente a falta de absorção de conhecimento.” (C, Perfil, 08/2003)

Assim, somente trazer novas informações e conteúdos para os programas de formação de professores não é suficiente para garantir a aprendizagem dos mesmos. Muitas vezes é necessária uma verdadeira transformação dos conhecimentos dos professores para que haja um desenvolvimento profissional docente.

Anteriormente abordamos os saberes usados no exercício da profissão docente e em como eles se dividem em saberes do professor e saberes para o professor, assim como a necessidade fundamental do saber aprender para a construção do saber docente. Tardiff (2001 p 35) chama-nos a atenção para o fato que muitas vezes o sentido do saber dos docentes não é claro e questiona até que ponto os professores desenvolvem ou produzem verdadeiros “saberes” saídos de sua prática:

Os praticantes do ensino desenvolvem e/ou produzem verdadeiramente “saberes” saídos de sua prática? Se sim, porque, quando, como, sob que forma? Trata-se realmente de “saberes”? Não serão mais propriamente crenças, certezas não fundamentadas, ou habitus no sentido de Bourdieu, esquemas de ação e de pensamento interiorizados no quadro de socialização profissional, por exemplo, da história escolar ou até familiar dos docentes?

Tardiff (ibidem) continua seu questionamento interrogando-nos a respeito de que fazer dos “conhecimentos implícitos, dos saberes processuais, automatismo e rotinas que não atingem a consciência dos atores, mas orientam a sua ação?”.

Como podemos perceber, a formação de professores é um campo complexo que sugere muitas indagações e se relaciona com o desenvolvimento pessoal e profissional.

Durante o estágio de doutorado na Universidade de Queen’s, no Canadá, tive a oportunidade de conhecer de perto a pesquisa de doutorado de Ann Pattenson (2004). A pesquisadora enfoca os desafios da transformação dos conhecimentos. Por meio dela fui introduzida ao pensamento de Jack Mezirow sobre a teoria da aprendizagem transformativa. Nessa teoria encontrei respostas para algumas perguntas, levantei novos questionamentos e também me abasteci de energias para prosseguir minhas pesquisas.

3.1.1 O Sentido da Aprendizagem

Na pesquisa de mestrado (PRATA-LINHARES, 2003) abordamos como o conceito de aprendizagem vem sendo modificado ao longo dos anos. Descrevemos como a aprendizagem humana se originou com a nossa espécie tendo como mola propulsora a necessidade de criar e sobreviver. Abordamos também o início da aprendizagem organizada socialmente, as chamadas “casas das tabuinhas”, as primeiras escolas da história e como a concepção de aprendizagem estava voltada para uma concepção de expansão da memória. Aprendia-se a ler não para ter acesso a objetos de representação, mas sim para expandir a memória.

Durante séculos, se não milênios, a escrita em vez de libertar a humanidade da escravidão da memória sobrecarregou-a ainda mais, pois ela era inacessível e dispendiosa para a maioria das pessoas, obrigando-as a apreendê-la literalmente como se fosse uma memória viva (Pozo, 2002). Nessa época surgiu, na Grécia antiga, a arte da mnemônica para atender à

necessidade de sistemas que aumentassem a eficácia da memória literal, da aprendizagem reprodutiva.

Não se observou mudança da cultura da aprendizagem na idade Média e durante esse período, a apropriação de todas as formas de saber por parte da igreja fez com que a aprendizagem da leitura e da escrita reduzissem ainda mais seu foco. Nessa época o exercício da memorização e o uso de regras mnemônicas passaram a ser virtudes a serem cultivadas (Pozo, *ibid*).

Quando a imprensa foi inventada, a cultura da aprendizagem repetitiva passou por uma fase de declínio, pois as informações ficaram mais fáceis de serem criadas e conservadas nos livros, jornais e revistas da época. Briggs e Burke (2004, p. 76) contam-nos que a impressão gráfica favoreceu a relativa fixação dos textos e “facilitou a acumulação de conhecimento, por difundir as descobertas mais amplamente e por fazer com que fosse mais difícil perder a informação”.

Porém, devemos ser cautelosos ao falar da imprensa gráfica como agente de mudança. Devemos vê-la, como sugere Briggs e Burke (*ibid*, p. 32), como uma nova técnica, “como um catalisador, mais ajudando as mudanças sociais do que as originando”. Assim, com a chegada da imprensa gráfica, juntamente com os escritores, impressores e leitores que passaram a usar a nova tecnologia, e a cultura do Renascimento, iniciou-se uma libertação da necessidade de a memória ter de conservar todo o conhecimento acumulado pela humanidade. Desse modo, a escrita passou a ser a memória da humanidade (Pozo 2002).

É necessário também ressaltar (Prata-Linhares, 2003, p. 34) que o processo de descentração do conhecimento (que aqui tem o significado de abertura de novos centros) contribuiu para a mudança da concepção de aprendizagem como memorização. Com a descentração o modo de perceber o homem no cosmo foi mudando. Alguns teóricos e cientistas contribuíram para que essa mudança ocorresse. Como exemplos, podemos citar Copérnico e Galileu que descobriram que os planetas orbitam o Sol em vez de a Terra, tirando assim a terra do centro do sistema solar e colocando o sol, e conseqüentemente tirando o homem do centro do “universo”. Einsten modificou

nossas referências com relação ao espaço e tempo e trazendo a teoria quântica introduziu novas percepções a respeito da realidade da matéria.

A humanidade vem acumulando uma enorme quantidade de informações. O cientista Stephen Hawking (2001, p. 159) fala-nos a respeito do crescimento exponencial do número de artigos científicos que vem dobrando em menos de 40 anos e nossa dificuldade em acompanhar essas informações: “... se você dispusesse todos os livros um ao lado do outro à medida que fossem sendo publicados, teria de correr a 145 quilômetros por hora apenas para acompanhar o fim da fila”.

Esses fatores assinalam a necessidade de sairmos da concepção de aprendizagem como memorização para um novo sentido, o de aprendizagem como transformação criativa e consciente. Einstein, os cientistas citados e ainda outros não mencionados aqui, trouxeram-nos outras referências, percepções, novas formas de perceber a realidade e a necessidade de compreender que não existem mais verdades permanentes e que tudo é relativo. Assim, como não há verdade que seja eterna e como a realidade está em constante mudança, é importante que o homem esteja sempre redefinindo sentidos e significados. Como diz Pozo (2002, p 38) “conhecer não é refletir a realidade, é elaborar modelos que se pareçam o mais possível ao que sabemos dessa realidade. Todo conhecimento é uma aproximação incerta”.

Com a perda de certeza e a descentração do conhecimento fazendo parte da nossa cultura e por conseqüência da nossa sociedade, uma nova cultura de aprendizagem chegou. A aprendizagem agora deve estar direcionada não para a reprodução, mas sim para a compreensão, “não tanto para reproduzir ou repetir saberes que sabemos parcialmente, sem mesmo pô-los em dúvida, como para interpretar sua parcialidade, para compreender e dar sentido a esse conhecimento, duvidando dele”. (POZO, 2002, p. 40)

Ainda que quiséssemos reproduzir uma realidade, hoje sabemos não ser possível, pois como diz Demo (2002) não temos em nossa cabeça a realidade tal qual ela é, mas uma interpretação biológica, por ser nosso cérebro tipicamente reconstrutivo, e a interpretação historicamente contextualizada, já que a história e a cultura estão diretamente relacionadas à linguagem e à

interpretação de cada um. Portanto, nessa maneira de pensar, a transmissão de conhecimentos seria inviável tanto biologicamente quanto historicamente.

A cultura da aprendizagem atual deve ter um sentido de análise crítica e de reflexão sobre o que fazemos e acreditamos. Em 2001, quando o curso de Especialização em Docência Universitária era um curso de aperfeiçoamento, abordamos em uma de nossas aulas sobre a definição de aprendizagem nos dias de hoje e seu sentido. Refletimos sobre o que era aprender para cada um, como aprendemos, como sei que aprendi e como podemos saber que nossos alunos aprenderam. Um professor universitário de Química chegou a uma definição que acreditamos abarcar o sentido que devemos dar à aprendizagem nos dias de hoje:

Conhecer o que ainda não sei, é transformar meu ser na dança do tempo, é desprender minhas verdades absolutas nas relações interpessoais. É desobstruir meus sentidos onde a ignorância me fez cego. É experimentar a vida sem medo, sem vício na infinita trama de relações. Aprender para mim, é o sentido cotidiano de estar vivo.

Ao trazer verbos como conhecer (o que ainda não sei), transformar (meu ser), desprender (minhas verdades), desobstruir (meus sentidos), experimentar e estar vivo, associados ao aprender, esse professor está dando à aprendizagem um sentido de movimento, de transformação e de desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo em que ao relacionar o aprender com o “eu” e “meu” ele traz o foco para si próprio, para o aprendiz, colocando-o como o centro desse processo.

É importante o aprendiz ser o centro do processo ainda que muitas coisas cheguem até ele sem que ele se dê conta disso. Pozo (2002, p. 40) chama a nossa atenção para a importância de estarmos atentos aos saberes que nos formam, as crenças e modos de fazer fabricados fora de nós:

A cultura da aprendizagem direcionada para reproduzir saberes previamente estabelecidos deve dar passagem a uma cultura da compreensão, da análise crítica, da reflexão sobre o que fazemos e acreditamos e não só do consumo, mediado e acelerado pelas tecnologias, de crenças e

modos de fazer fabricados fora de nós. Requer-se um esforço para dar sentido ou integrar algum desses saberes parciais e que inevitavelmente nos formam, de modo que, ao repensá-los, possamos reconstruí-los, dar-lhes uma nova forma ou estrutura.

Devemos nos educar para nos sentir parte da nossa história e criadores do nosso destino. A aprendizagem é assim vista como algo a ser construído pelo próprio sujeito e está sempre em processo, ao contrário da memorização, cujos homens são vistos como depósitos, seres vazios a serem preenchidos de conteúdos pelo mundo. Paulo Freire (2000) fala-nos disso:

Não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão de ambos.

Assim, estamos sendo chamados a fazer parte da nossa história. Estamos, de acordo com Pozo (2002), vivendo a “sociedade da aprendizagem”, a “sociedade da informação” e a “sociedade do conhecimento (descentrado)”. Há uma cultura à necessidade de aprender, aprender sempre e ao longo da vida.

Desse modo nossa sociedade necessita de professores que dêem conta e tenham um compromisso com a aprendizagem de seus alunos e com a sua. Mas como solicitar isso a esses profissionais se muitos deles não tiveram essa formação? Pensamos que os espaços de formação de professores podem estar contribuindo para essa realidade que se desponta e que a teoria da Aprendizagem Transformativa vem ao encontro desses desafios. Ela descreve as condições e o processo necessário para que adultos aprendizes transformem seus conhecimentos em um processo descrito por Mezirow (1991, p. 167) como:

(...) se tornar consciente crítico a respeito de como e por que nossas suposições restringem a maneira de perceber, compreender e sentir o nosso mundo; mudando essas

estruturas habituais de experiência para tornar possível uma perspectiva mais inclusiva, criteriosa e integrativa; e finalmente, fazer escolhas ou agir a partir desses novos entendimentos.²⁸

3.1.2 Teoria da Aprendizagem Transformativa

Ainda que esteja claro que nossos interesses e prioridades mudem nas diferentes etapas de nossas vidas, ao pensarmos na formação continuada de professores universitários devemos pensar no tempo em que os processos de transformação de significados vão clareando através da expansão da consciência, reflexão crítica, validação do discurso e ação reflexiva enquanto a pessoa se move em direção a uma ação realizadora. Essa ação realizadora muitas vezes é a prática pedagógica do professor.

Um curso de formação continuada de docentes deve pensar nos docentes como eternos aprendizes que estão em constante crescimento e desenvolvimento. E tomando as palavras de Robert Kegan (1994, p.34) quando conceitua o crescimento da mente:

(...) transformar nossas epistemologias, nos liberar daquilo em que fomos moldados, (...). Assim podemos “ser” em vez de “ser feito” por. Essa é a mais poderosa maneira de conceituar o crescimento da mente.²⁹

A aprendizagem com uma perspectiva de transformação de sentidos e significados que damos ao que sabemos, que nos faz pensar criticamente, validar e agir nas nossas (e na dos outros) crenças, interpretações, valores, sentimentos e maneiras de pensar é o que procuramos alcançar nos programas de formação de docentes. Chamamos essa aprendizagem de aprendizagem transformativa. Observamos na nossa pesquisa que a arte é um

²⁸ Tradução da pesquisadora do texto: “ (...) is the processo f becoming critically aware of how and why our assumptions have come to constrain the way we perceive, understand, and feel about our world; changing these structures of habitual expectation to make possible a more inclusive, discriminating, and integrative perspective; and, finally, making choices or otherwise acting upon these new understandings.”

²⁹ Tradução da pesquisadora do texto: “transforming our epistemologies, liberating ourselves from that in which we are embedded, making was was a subject into object so that we can “have it” rather than to “be had” by it _this is the most powerful way I know to conceptualize the growth of the mind.”

elemento que favorece a aprendizagem transformativa. Assim, pensamos ser importante explicar com mais detalhes o que é a aprendizagem transformativa.

Com a publicação do estudo de um grupo de mulheres que voltaram à faculdade para dar continuidade aos seus estudos depois de uma longa ausência, Jack Mezirow (1978, 1991, 2000) iniciou o que deu origem ao desenvolvimento de uma teoria de educação de adultos batizada de Teoria da Aprendizagem Transformativa³⁰.

A pesquisa mostrou que essas mulheres passaram por um processo que teve como centro uma transformação: a compreensão por elas de seus contextos sociais, políticos e ou psicológicos de suas opiniões e sentimentos. Ao tornarem-se conscientes de suas crenças e sentimentos sobre si mesmas no contexto da sociedade, essas mulheres perceberam mudanças na maneira como tinham estruturado suas suposições e expectativas. Essa mudança constitui uma aprendizagem transformadora e o processo resultante dela é chamado por Mezirow de aprendizagem transformativa.

Jack Mezirow é um autor de referência na literatura norte americana no tema educação de adultos. De acordo com ele, suas idéias sobre aprendizagem transformativa (2000, p. xiii) foram influenciadas pela concepção de paradigma de Thomas Kuhn (1962) e do que é descrito como conscientização por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido (2000). Com relação a Paulo Freire, ele faz referencia que na teoria freiriana não foram desenvolvidas idéias sobre como aprendemos, pois Freire voltou-se para as questões mais amplas relacionadas à educação de um modo geral. Recebeu também influencia do construtivismo. Outro autor que o influenciou foi o psiquiatra Roger Gould e também os filósofos da teoria critica da Escola de Frankfurt, em particular Habermans.

A teoria da Aprendizagem Transformativa sugere um modelo geral descritivo da capacidade de aprendizagem de adultos com uma significativa implicação para educadores. Ela descreve o processo pelo qual nós adquirimos um grande grau de *insights* e ação como aprendizes adultos chamando atenção para as compreensões, entendimentos, habilidades e dispositivos

³⁰ Traduzido do inglês “Transformative Learning”

envolvidos e as condições que podem favorecer ou precipitar a aprendizagem transformativa.

Conforme Mezirow, crianças e adultos interpretam e constroem conhecimentos de acordo com o que ele chama de “pontos de vista mentais” e “hábitos da mente”³¹. Pontos de vista mentais são maneiras de pensar que têm a ver com situações particulares, linguagens específicas, crenças e sentimentos que fazem parte da interpretação da experiência. De acordo com Mezirow (1991, p. 7) os pontos de vistas podem ser facilmente mudados, pois são influenciados pelas aquisições de novas habilidades e informações. Por outro lado os “hábitos da mente” estão profundamente fundados e arraigados em nossas psiques adultas. Ambos consistem em pressupostos extensos e gerais que estão psicologicamente integrados com as dimensões do pensar, sentir e desejar.

Com crianças, os pontos de vista e hábitos da mente são normalmente resultados de assimilação cultural e influência de pessoas que têm relação próxima com as mesmas. Muitas vezes carregamos esses pontos de vista até a fase adulta. Assim, conforme Mezirow (2000, p. 18), em uma aprendizagem transformativa o adulto precisa desenvolver um olhar crítico sobre estas coisas para detectar e corrigir distorções que podem agir de maneira a limitar as pessoas.

Nós seres humanos temos uma necessidade urgente de compreender e organizar o significado de nossas experiências para integrá-las com o que já sabemos evitando a ameaça do caos. Se não conseguimos entender algo, geralmente nos voltamos para o tradicional, apoderamo-nos inconscientemente de personagens importantes, ou recorremos a variados mecanismos psicológicos, como projeção e justificativas, para criar sentidos imaginários.

Quando pensamos no exercício da docência sob essa perspectiva, com suas variáveis e dificuldades, compreendemos como é difícil mudar práticas pedagógicas, e como é mais “seguro” nos voltarmos para o tradicional dando as mesmas aulas das mesmas maneiras que sempre demos.

³¹Traduzidos do inglês “points of mind “ e “habits of minds” respectivamente

Por isso é importante que a aprendizagem adulta dê ênfase ao entendimento no contexto, na reflexão crítica das suposições, e na validação dos significados através da avaliação das razões. As justificativas para a maioria das coisas que sabemos, nossas crenças e pensamentos, ou valores e sentimentos, dependem do contexto (biográfico, histórico e cultural) em que fazem parte. Damos significado e sentido às coisas através da consciência e entendimento de diferentes dimensões; na fase adulta podemos entender mais claramente nossas experiências quando compreendemos em que condições uma idéia é verdadeira ou justificável. Na ausência de verdades fixadas e no confronto com mudanças rápidas das circunstâncias, não conseguimos confiar no que sabemos ou acreditamos. Interpretações e opiniões que podem ter funcionado quando éramos crianças na maioria das vezes não funcionam mais na fase adulta.

Como nos explica Martins (2004), precisamos aprender a lidar com o caos criador, perceber nosso próprio processo de criação, e citando Dewey (1959) "suportar o estado de dúvida":

O sistemático esforço de análise, provocado pela reflexão, implica no enfrentamento dos não saberes e na busca constante do educador curioso, inquieto, com uma bagagem cultural enriquecida pelas oportunidades sempre buscadas. Para isso, é preciso que cada um de nós perceba seu próprio processo de criação, aprendendo a lidar com o caos criador, a "suportar o estado de dúvida", como nos diz Dewey, a nos conscientizar de nossos próprios habitus, que moldam nosso modo de pensar, colando idéias em velhas estruturas já conhecidas e não permitindo que a prática e a teoria possam ser vistas por ângulos diversos, opostos e complementares.

Isso foi vivenciado na 2ª aula do curso de Especialização em Docência Universitária 2007/2008, com 50 cursistas. A proposta era o estudo de mapas e redes para que na etapa seguinte fossem criados os mapas genealógicos de cada um da turma. Depois de uma aula expositiva sobre diferentes tipos de mapas, foi proposto que a turma se dividisse em grupos e cada grupo recebeu

uma atividade. Uma das atividades era que uma caixa de chocolate fosse escondida no campus e que o grupo criasse um mapa para que os demais cursistas encontrassem os chocolates. O grupo que criou o mapa ficou decepcionado, porque assim que entregou o mapa (fig. 20) para os participantes, um dos cursistas em poucos segundos saiu correndo e encontrou os chocolates. Isso causou mal estar e muito tumulto, assim como comentários a respeito da falta de companheirismo do colega e da ausência de cooperação.

A pesquisadora, e professora da turma, reuniu todos na sala para discutir o que havia acontecido e refletir em cima das ações tomadas pelos cursistas. O grupo havia recebido um papel com a seguinte proposta: “Fazer um mapa, caça ao tesouro, para os colegas da turma acharem um saco de chocolate”. Ao entregar o mapa com a proposta para o restante da turma, o grupo que criou o mapa explicou que esperava que os participantes “pulassem amarelinha” conforme a proposta do mapa, que seguissem as pistas até chegar ao ponto final. Entre os participantes do grupo de criação do mapa havia uma professora de Educação Infantil, que ficou frustradíssima com a “falta” de ludicidade do grupo que “nem pulou amarelinha”, e um professor de Educação Física, que questionou a falta de um líder no grupo que foi procurar os chocolates. Para ambos a atividade de “caça ao tesouro” não havia dado certo por falta de ludicidade e de liderança. Ao escutar o restante da turma, o cursista que encontrou os chocolates tentou explicar a sua postura:

“Assim que recebi o mapa rapidamente tentei visualizar onde estariam os chocolates, sem me preocupar com as pistas intermediárias ou com o restante do grupo. A minha preocupação principal era encontrar o “tesouro”. Pelo mapa entendi rapidamente onde encontrá-lo e sai correndo para buscá-lo. Achei. Trouxe os chocolates e repartí com o grupo todo. Trabalho como bombeiro e isso exige de mim rapidez no raciocínio e no cumprimento de tarefas. Daí ter agido rápido e sem esperar ninguém.”

Na semana seguinte durante o intervalo da aula, um dos cursistas que propôs o mapa e que apontou a falta de liderança, procurou a professora e

e consciente dos aprendizes, propiciamos oportunidades para que novos significados possam ser criados.

Chamamos também a atenção para uma observação a respeito de como as formas de representação gráfica no mapa, os desenhos dos professores/cursistas, foram criados. Podemos reconhecer as mesmas casinhas e árvores dos desenhos estereotipados de muitos adolescentes. São também apropriações adquiridas ao longo da história de cada um. Muitas vezes isso se dá porque não foram oferecidos suficientes espaços de aprendizagem que proporcionassem oportunidades para a valorização do imaginário e, como nos falam Martins, Picosque e Guerra (1998, p.118), valorizassem “o repertório pessoal de imagens, gestos, “falas”, sons, personagens, instigando para que os aprendizes persigam idéias” despertando suas imagens internas.

A construção de novos significados é muito importante, pois entendemos o processo de aprendizagem como um processo de uso de uma interpretação inicial para que seja construída ou re-construída uma nova interpretação dos significados da experiência como um guia para futuras ações. Apropriamo-nos de modelos simbólicos compostos de imagens e condicionamento a reações afetivas adquiridas através da nossa cultura, do nosso passado idiossincrático (pais, professores) que forma uma estrutura de referência, e fazemos analogias para interpretar o significado das novas experiências sensoriais vividas (Rosenfield, 1988 in Mezirow 2000 p. 5).

O aprender pode ser intencional, resultado de um questionamento intencional; incidental, produzido por meio de uma outra atividade envolvendo uma aprendizagem intencional; assimilação inconsciente. Tanto a intencional como a incidental têm aspectos que acontecem sem que o aprendiz tenha consciência.

Alguns aspectos podem favorecer a criação de significados. Bruner (1996) citado por Mezirow (2000, p. 4) identificou 4 aspectos para a criação de significados:

- criar, dar formas e manter a intersubjetividade³²;
- relacionar eventos, falas e comportamentos com relação à tomadas de decisões;
- interpretar particularidades de acordo com normas – lidando com significados relativos a obrigações, padrões, critérios, padrão de desvio;
- fazer propostas.

Considerando a lista de Bruner incompleta, um 5º item foi incluído por Mezirow (2004):

- tornar-se um crítico consciente das suas, e dos outros, expectativas inconscientes e avaliar sua relevância para fazer uma interpretação.

Ao citarmos a expressão “crítico consciente” é importante lembrarmos que para nós a expressão tem o significado proposto por Freire (1980, p.25), de processo contínuo que exige sair da espontaneidade de entendimento para uma atitude crítica diante da realidade. Assim, conscientização é vista como prática de liberdade, como ato de conhecimento:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.

Kitchener (1983, p.230) também trouxe contribuições importantes ao tema sugerindo a existência de mais 3 níveis no processo de compreensão:

No 1º nível, indivíduos armazenam, calculam, lêem e compreendem. No 2º nível (meta cognição) monitoram seu progresso e produtos, pois estão interessados na compreensão da tarefa. O 3º nível, chamado de “cognição epistêmica”, precisa ser introduzido para explicar como os indivíduos monitoram as soluções de seus problemas

³² Que ocorre entre ou envolve consciências individuais

quando estão interessados em problemas que não tem uma resposta certa específica. Cognição epistêmica tem a ver com reflexões nos limites do conhecimento, as certezas do conhecimento e os critérios para essa certeza. A cognição epistêmica nasce no final da adolescência ainda que sua forma possa mudar durante a maturidade adulta.³³

Como podemos ver ao falarmos em aprendizagem transformativa temos um diferencial, pois procuramos “dar significados”, tornarmo-nos críticos conscientes tanto das nossas expectativas como da dos outros avaliando sua relevância para fazer uma interpretação. O processo envolve um movimento reflexivo e crítico é o estar mais aberto ao que outras pessoas pensam e têm a dizer, ou seja, ser mais receptivo a novas idéias. Esse processo vai além de fazer conexões com novas aprendizagens, envolve a confusão e a incerteza.

Para Mezirow (1996), a aprendizagem é concebida como o processo de utilizar as interpretações anteriores, com vista a construir uma interpretação nova, ou uma interpretação alterada acerca do significado da experiência pessoal em ordem a guiar a ação futura. A representação dos significados da experiência forma uma “construção de referências”³⁴. Envolve dimensões cognitivas, afetivas, conativas e sociais. Seleciona e delimita formas, percepções, cognição, sentimentos e disposições predispondo nossas intenções, expectativas e objetivos. As referências provêm o contexto para dar significados dentro do que escolhermos e como uma experiência sensorial deve ser construída e apropriada.

As perspectivas adquiridas pelo indivíduo constituem o quadro de referência de posteriores interpretações que faz da realidade que o envolve. Construções de referência são os resultados das maneiras como interpretamos nossas experiências e podemos ou não ter consciência delas. Muitas das nossas crenças a respeito de nós mesmo e do nosso mundo, que somos

³³ Tradução da pesquisadora do texto: “At the first level individuals compute, memorize, read and comprehend. At the second level (metacognition), they monitor their own progress and products as they are engaged in first-order cognitive tasks. The third level (...) epistemic cognition, must be introduced to explain how humans monitor their problem solving when engaged in ill-structured problems, i.e. those which do not have an absolutely correct solution. Epistemic cognition has to do with reflection on the limits of knowledge, the certainty of knowledge, and the criteria for knowing. ... (...) epistemic cognition emerges in late adolescence, although it’s form may change in the adult years.”

³⁴ Traduzido do inglês “*frame of reference*”

inteligentes, espertos ou preguiçosos, vencedores ou perdedores, são introjetadas em nossas mentes através de experiências emocionais repetitivas muitas vezes sem que tenhamos consciência delas. Devido a essas diferentes experiências as pessoas dizem viver em realidades diferentes. Quando nos referimos à palavra crença, queremos dizer uma convicção profunda e sem justificativa que uma pessoa possa ter por algo ou uma coisa.

Muitas vezes nossas construções de referências representam paradigmas culturais (construções de referências mantidas coletivamente), aprendendo o que é assimilado pela cultura sem intenção ou através de representações derivadas de idiosincrasia de pessoas que cuidaram desses indivíduos. Nós tendemos a tomar as referências que nos complementam. Particularmente tomamo-as como paradigmas dominantes ou sistemas de crenças que unem o particular com as crenças universais, como por exemplo, a crença no Cristianismo dos tempos da Idade Média e da Reforma, e a Ciência e a Tecnologia do século XX. As construções de referências podem conter intencionalmente ou não aprendizagens de orientações e teorias filosóficas, econômicas, sociológicas e psicológicas.

Um exemplo a ser dado é a maneira como os docentes lidam com a avaliação em sala de aula. Muitas vezes continuam fazendo avaliações da mesma forma como foram avaliados ao longo de sua vivência estudantil, com tempos cronometrados e datas determinadas, como forma de punição e não de aprendizagem.

No depoimento do professor/cursista Ay, ao relatar sobre sua prática pedagógica em sala de aula, ele explica como que o fator tempo e a forma vivenciados o tempo ao longo de sua vida eram determinantes para sua atuação com os alunos em sala de aula:

“Vim de um ambiente machista e muito técnico. O tempo era todo cronometrado por mim: minutos, segundos. Eu cobrava isso dos alunos e se faltavam segundos para acabar a avaliação eu tomava porque o tempo havia acabado.” (Ay, relato de experiência em sala de aula, julho, 2007)

Para mudar sua forma de agir ele precisou ter consciência de que sua maneira de conceber a avaliação acontecia devido ao significado que ele dava

a ela e à forma com que fora avaliado no passado, “*vim de um ambiente muito técnico (...) Eu não tinha formação*”.

Mais adiante ele diz:

“Procurei o curso porque eu senti que não tinha formação, eu era um técnico, era um diamante bruto. Eu pensava: preciso lapidar essa minha formação (ela ainda estava bruta). Senti uma mudança de 180° na minha vida, a começar pela mudança na avaliação. Hoje meus alunos escolhem a data de avaliação . A avaliação deixou de ser um contra para o aluno. A avaliação compensa para o aluno. Esse foi um dos aprendizados que consegui trazer do curso que fiz” (Ay, relato de experiência julho, 2007)

Como podemos ver, as novas aprendizagens dependem e são “condicionadas” pelas aprendizagens anteriores. É na revisão dessas interpretações assumidas anteriormente pelo indivíduo de forma não crítica, que consiste uma das dimensões mais importantes da aprendizagem na vida adulta:

Uma dimensão crucial da aprendizagem na vida adulta envolve o processo de justificação ou validação das ideias comunicadas e das pressuposições das aprendizagens anteriores. As pressuposições assimiladas acriticamente podem distorcer as nossas formas de conhecer, envolvendo pressuposições epistêmicas; os nossos modos de acreditar, envolvendo as normas sociais, culturais, os códigos linguísticos, e as ideologias sociais; e as nossas maneiras de sentir, envolvendo as repressivas proibições parentais durante a infância que controlam os sentimentos e comportamentos na vida adulta através das ansiedades. (MEZIRROW, 1991, p. 5)³⁵

Como já foi citado anteriormente, de acordo com Mezirow (2000, p. 18) as estruturas de referência são compostas por duas dimensões: os hábitos da

³⁵ Tradução da pesquisadora do texto: “A crucial dimension of adult learning involves the process of justifying or validating communicated ideas and the presuppositions of prior learning. Uncritically assimilated presuppositions may distort our ways of knowing, involving epistemic assumptions; our ways of believing, involving social norms, cultural or language codes, and social ideologies; and our ways of feeling, involving repressed parental prohibitions from childhood that control adult feelings and behavior through anxiety.. “

mente e os pontos de vista. Os hábitos da mente são uma série de suposições, amplas, generalizadas, orientadas a agir como filtros para interpretar os significados das experiências. Como exemplo, podemos citar alguns hábitos da mente:

- Sociolinguísticos: *são os mecanismos pelos quais a sociedade e a linguagem limitam as nossas percepções* (códigos culturais, normas e práticas sociais, ideologias, costumes, jogos de linguagem) ;
- Psicológicos: *são a produção de formas de sentir e agir que nos causam sofrimento, porque são inconsistentes com o nosso autoconceito e a nossa percepção de como queremos ser como adultos* (visão sobre si mesmo, tipos de personalidade, proibições e repressões dos pais que ainda continuam presentes mesmo na vida adulta, imagens, fantasias, sonhos);
- Epistêmicos: *são as influências no nosso modo de conhecer e na forma como usamos o conhecimento* (estilos de aprendizagem, preferências sensoriais, focos em partes ou no concreto ou no abstrato);
- Filosóficos – são as doutrinas religiosas, filosofia, visão transcendental do mundo;
- Éticos – são as morais (consciência, normas morais);
- Estéticos – são os valores, gostos, atitudes, padrões e julgamento a respeito da beleza, feiúra, tragédia.

Hábitos da mente incluem orientações conservadoras e liberais, pois são expressos através dos pontos de vista. Um ponto de vista constitui-se de grupos de esquemas de significados, determinados por imediatas expectativas, crenças, emoções, atitudes e julgamentos, que tacitamente direciona e forma uma maneira de interpretar e determinar como julgamos, como moldamos os objetos e atribuímos causalidade. Os esquemas de significado normalmente ocorrem sem que tenhamos consciência deles. Eles atribuem arbitrariamente o que vemos e como vemos: relações de causa e efeito, cenários de eventos, como os outros serão, e como idealizamos nossa

auto imagem. Eles sugerem uma linha de ação que tendemos seguir, a não ser que adotemos automaticamente uma atitude reflexiva crítica.

A maneira como alguém interpreta seu mundo tem a ver com sua história de vida. Na história A Águia e a Galinha, Boff (2000) também afirma o que estamos dizendo e explica que “todo ponto de vista é a vista de um ponto”, e que para entender como alguém lê seu mundo, precisamos conhecer o lugar social de quem olha:

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Em outras palavras, a dificuldade maior nos adultos está em se mover de uma aprendizagem que forma e é determinada por outros para uma aprendizagem transformativa que é determinada pelo próprio aprendiz. Assim, o objetivo da aprendizagem transformativa é que o adulto tenha uma perspectiva mais inclusiva, não discriminatória e integrada. Junto a isso, há também a necessidade dos adultos de ocultar ou evitar confronto, como mecanismo de defesa, em relação às suas dificuldades, para prevenir ou diminuir ansiedade criando um bloco de defesa. Desta forma, uma das prioridades seria remover estes blocos. Assim, na visão de Mezirow sobre aprendizagens de adultos não há maior prioridade para a educação de adultos do que desenvolver suas potencialidades para uma visão (hábitos da mente) mais clara e transformadora.

As situações catalisadoras da aprendizagem transformativa seriam situações em que o aprendiz fosse desafiado com problemas em que não coubesse uma resposta “condicionada”. Assim, o aprendiz seria, de certa forma, desafiado a ter um pensamento mais crítico e a desenvolver outras formas de interpretação. Uma aprendizagem transformativa envolve a transformação de crenças, opiniões e ou reações emocionais que constituem

nossas maneiras de dar sentido às nossas aprendizagens.

A aprendizagem transformativa envolve um vir a ser mais reflexivo e crítico, um vir a ser mais aberto para as perceptivas do outro, menos defensivo e mais aberto a novas idéias.

A confusão e a incerteza fazem parte do processo da aprendizagem transformativa. São elas que farão o indivíduo questionar o conhecimento e questionar a si próprio. Nesse processo a reflexão e análise crítica são de fundamental importância para que a transformação ocorra.

No curso de docência universitária muitas vezes a arte foi a alavanca para a promoção de confusões e incertezas. A introdução da arte provocou o questionamento, pelos professores/cursistas, de seus conhecimentos. Isso foi feito várias vezes. A atividade proposta com o curta-metragem “Forças”, de Lúcio Mazarro³⁶, é um exemplo a citar.

Na turma de 2003/2004 a atividade foi proposta e executada no Teleduc. Na agenda do ambiente Teleduc foi colocada a figura de uma televisão (a imagem realizava um leve movimento como se convidasse o leitor a ver o que havia por ali) com um link para o filme e logo abaixo o convite solicitando que os professores/cursistas colocassem no fórum de discussão as relações feitas entre o filme e o processo vivido por eles no curso de Docência Universitária:

“Olá! Estaremos juntos nas próximas duas semanas. A proposta é que vocês assistam ao filme que está na TV e depois, no fórum de discussão “Forças”, coloquem que relação vocês fazem do filme com o nosso curso de Docência Universitária. Após essa etapa estaremos criando grupos de trabalho no portfólio de grupos. Para maiores detalhes vejam o cronograma na ferramenta ATIVIDADES. Bom trabalho a todos!! Martha” (professora/pesquisadora, Agenda, junho, 2003).

Além disso, foi lembrado que o fórum de discussão é um espaço interativo, por isso os cursistas deveriam discutir as idéias deles e as dos demais

³⁶ Sinopse do filme no site: “Uma flor e um garoto, no confronto de suas respectivas naturezas, protagonizam uma parábola sobre a fragilidade da existência.” O filme está disponível em Cutagora: o espaço do audiovisual na internet. <<http://www.curtagora.com>>

participantes:

“Lembrem-se de que o fórum de discussão é um espaço interativo e sendo assim procurem discutir as suas idéias e as dos participantes” (a professora/pesquisadora, atividades, junho, 2003).

As interações no primeiro fórum de discussão aberto (com a turma toda) foram intensas. O primeiro professor/cursista a se expressar, G, lembra a palavra “morte” e faz analogias com morte, transformação, ciclos, renovação e o curso :

“Sobre a morte e o morrer: Morrer como morrem os vivos. De Cazusa li a impressionante declaração - Vi a morte e ela estava viva. Experimentar o morrer e saber que depois da morte vem a transformação. Aceitar morrer para transformar. Transformar para morrer de novo e assim ciclos se fecham e se impulsionam. Neste curso acho que muitos de nós experimentamos uma agradável sensação de estarmos renovados e podermos reescrever nossa historia multiplicando aquilo que ja era bom em nossas vivencias”. (G, fórum de discussão, 20/06, 2004).

A professora cursista N mais adiante escreve:

“Lições de dores: Devemos aprender as lições que as dores querem nos transmitir... necessitamos passar pelas adversidades para nos tornarmos fortes...” (N, no fórum de discussão, 21/06, 2004)

A professora/pesquisadora pergunta:

“Re: Lições de dores: N, qual a relação das dores, adversidades e nos tornar forte, com o seu processo no curso?” (professora/ pesquisadora, 22/06, 2004)

N responde:

“ Re; Re: O que pretendi expressar foi que, através desse curso, estou me permitindo "morrer"; estou despindo-me de conceitos, paradigmas, valores e outras tantas idéias e ações ...estou em fase de reconstrução. E, é óbvio que esse processo é doloroso. Por isso referi-me às adversidades e dores como meios de tornar-me forte, elas nos dão oportunidade de crescer e prosseguir a caminhada”. (N, 27/06, 2004).

Vários professores/cursistas foram se expressando e depois de 15 dias de aberto o fórum geral a professora/ pesquisadora abriu os fóruns de grupos (seis) e propôs uma síntese da discussão geral.

Nos grupos, alguns relataram não ter conseguido assistir ao filme. O professor/cursista J escreveu a sinopse do filme para outra cursista que não conseguiu assistir o curta-metragem por problemas técnicos no seu computador:

“Suzana, o filme tem uma musiquinha (valsa) marcada com o percurso de uma criança seguindo um carrinho, dirigindo-o por controle remoto. O carrinho (por vontade ou não da criança) tromba e destrói uma flor solitária. A criança escorrega e cai, como uma semente na terra. Essa semente germina e resulta em três flores. Esse é o apertado resumo do filme.” (J, Fórum de discussão, 05/08, 2004).

O mesmo cursista logo em seguida faz a sua interpretação: *“Demonstra a seqüência de AÇÃO/REAÇÃO/AÇÃO. Ou seja, o processo dialético do ENSINO / APRENDIZAGEM / ENSINO, segue, metaforicamente, uma fenda, uma vereda, um caminho (evolução) rumo à perfeição.”* (J, Fórum de discussão, 05/08, 2004).

Depois produzem textos em grupos inserindo-os nos portfólios de grupo, para socializar com todos. Em grupo interpretaram da seguinte forma:

“O filme conta A historia de um menino que brincando com seu carrinho eletrônico encontra no seu caminho uma flor, e irritado força a passagem destruindo-a. No passo seguinte escorrega no seu brinquedo e após uma queda morre e num buraco na terra pode-se observar modificações do processo de morte pelos quais passa. Na próxima cena surgem flores no chão de sua sepultura. Se num ponto penso na vida noutra penso no morrer. Morrer como morrem os vivos. De Cazusa li a impressionante declaração - Vi a morte e ela estava viva. Experimentar o morrer e saber que depois da morte vem a transformação. Aceitar morrer para transformar. Transformar para morrer de novo e assim ciclos se fecham e se impulsionam.” (texto feito em grupo no Portfólio grupo 6, 07/07, 2004).

O grupo 5 escreveu o seguinte comentário:

“Vemos a força como algo que nos impulsiona, que nos faz agir, crescer e transformar. Não existem grandes transformações sem o medo, sem mortes e sem força.” (Portfólio Grupo5, 06/08, 2004)

As palavras chave de suas discussões nos grupos depois do debate online foram:

Grupo 1: desconforto, perdas, transformação, renovação.

Grupo 2: transformar, desafios, criar, inteirar.

Grupo 3: desafio, mudança, morte, reconstrução.

Grupo 4: ação/reação/ação, ensino/aprendizagem/ensino

Grupo 5 e grupo 6: não escreveram palavras chave.

As palavras chave e os dois textos mostram como os cursistas fizeram relações do filme e do curso com a morte, a mudança, a transformação, a perda, o desafio e a transformação. A arte, com sua capacidade de potencializar a nossa imaginação e através dela examinar nossas interpretações, auxiliou os cursistas a refletirem e questionarem o percurso vivido por eles no curso de Docência Universitária. Percebemos também como mudar traz desconforto e está relacionado à morte e transformação.

Podemos dizer que o filme proporcionou uma abertura para um questionamento que gerou uma reflexão a respeito do percurso que os cursistas viveram no curso, gerou confusão e incerteza. Claro que a maneira como o processo foi vivido anteriormente, durante o curso, foi fundamental para que chegássemos às reflexões produzidas. O questionamento e a reflexão fazem parte do processo da aprendizagem transformativa. Como já afirmamos anteriormente, são elas que farão o indivíduo questionar o conhecimento e questionar a si próprio. Nesse processo a reflexão e análise crítica são de fundamental importância para que a transformação ocorra. É sobre isso que estaremos abordando a seguir.

3.1.3 Reflexão Crítica e Transformação

Dando continuidade ao nosso diálogo e reafirmando o que já falamos

anteriormente, pensamos ser muito importante promover a criticidade em relação a nós mesmos e em relação à realidade cultural e social que nos envolve nos processos de formação de professores. Esse conhecimento é construído por meio do processo crítico de nos questionarmos e de questionarmos o mundo em que vivemos. Percebemos ser a arte um importante aliado nesse processo.

Ao falarmos sobre reflexão crítica e transformação na formação de professores voltamo-nos para a prática dos mesmos, para sua ação em sala de aula e a importância da reflexão sobre a sua experiência. É por ela e através dela que o professor pode libertar-se da mesmisse das suas práticas rotineiras, muitas vezes cristalizadas pela falta de oportunidade de um questionamento, levando à uma ausência da curiosidade.

Freire (1998a p. 44) ao falar sobre a exigência da reflexão crítica sobre a prática no ato de ensinar chama-nos atenção para a importância da curiosidade nesse processo e a necessidade que essa curiosidade, que é a matriz tanto do pensar ingênuo como do pensar crítico, passe de curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica. Essa passagem se dá pela reflexão crítica de sua prática:

(...) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, de estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Uma análise crítica dos conteúdos e do processo pode significar uma mudança na ação do educador. Pudemos observar isso em um depoimento feito por um cursista do curso de Docência Universitária turma 2003/2004. O professor/cursista que fez o depoimento era professor da disciplina “Microprocessadores” e inseriu um comentário no Teleduc sobre como os alunos dessa disciplina estavam indo mal na avaliação e como ele costumava

se confortar dizendo a si próprio que faltavam maturidade e dedicação dos alunos:

“(...)esta disciplina apresentava um alto índice de reprovação que se repetiu por 3 semestres. Como professor, eu me perguntava "por que isto ocorria", e como resposta, eu me confortava, acreditando ser: os alunos não estão aprendendo a linguagem de programação C ensinada anteriormente, falta aos alunos maturidade para encarar uma disciplina como esta, os alunos não se dedicam como deveriam, muitos dos que reprovam é porque não gostam da disciplina, grande dificuldade na leitura, etc..” (C, Fórum Discussão, 23/08, 2003)

O professor/cursista, decidindo sobre como avaliar melhor os alunos em sala de aula, acabou por tornar-se um crítico reflexivo sobre o conteúdo do problema: será que os alunos, mesmo tendo passado em uma disciplina estão aptos a colocar em prática os conteúdos que são pré-requisitos para a minha disciplina? Como dar valor e sanar as dificuldades dos alunos e mesmo assim trabalhar o meu conteúdo?

”Não satisfeito com esta situação eu sempre perguntava aos alunos o que eles acreditavam ser a causa do elevado índice de reprovação. Porém com o passar dos semestres eu percebi que eu estava errando como professor por não trabalhar no sentido de sanar a dificuldade de programação que os alunos apresentavam. Comecei, mesmo não sendo o conteúdo da disciplina, a passar atividades extras para os alunos a fim de forçá-los a reviverem os princípios da linguagem C e a orientá-los nos estudos da mesma. O resultado foi muito bom, hoje a disciplina apresenta um excelente índice de aprovação e um melhor nível de trabalhos (mais complexos). Acredito que ainda tenho muito a aprender nesta disciplina, mas para mim é certo que "eu como professor nunca posso deixar de trabalhar, considerando as dificuldades e deficiências de meus alunos.” (C, Fórum Discussão, 23/08, 2003)

As premissas que usamos para definir problemas também são um ponto importante a ser questionado. Quando nos tornamos reflexivos críticos das premissas que usamos para definir problemas podemos transformar nossos hábitos da mente. Muitas vezes a nossa reflexão pode gerar uma ação

transformadora.

Tornar-se reflexivo crítico de suposições, marcando conteúdos, processos ou premissas, é comum tanto na aprendizagem instrumental como na comunicativa. Habermans (1987) auxiliou-nos a entender que existem dois domínios na aprendizagem, com diferentes propósitos: um é chamado de aprendizagem instrumental e o outro de aprendizagem comunicativa. Entende-se por aprendizagem instrumental, aquela que se centra na resolução de problemas e na determinação das relações causa e efeito, como identifica Moura (2000) baseando-se em Habermans:

Ao dar-se conta das diversas relações causa-efeito, a pessoa desenvolve a capacidade de efectuar previsões acerca dos diversos acontecimentos físicos e sociais, ajudando-o a tomar as decisões adequadas. Trata-se do modelo positivista, muito presente nas ciências empírico - analíticas, onde se desenvolvem regras de aplicação das teorias à realidade.

A aprendizagem instrumental, por seguir um modelo hipotético dedutivo foca um aprender a controlar e manipular o ambiente ou pessoas, como em tarefas para resolver problemas ou melhorar desempenho.

Ja a aprendizagem comunicativa foca o aprender o que os outros querem dizer quando se comunicam conosco. Normalmente envolve sentimentos, intenção e questões morais, como cita Mezirow (200, p. 9):

Aprender nos domínios da aprendizagem comunicativa requer que avaliemos o sentido por de trás das palavras; a coerência, verdade e apropriação do que está sendo comunicado; a sinceridade e a qualificação de quem está falando; autenticidade das expressões de sentimento de quem está falando. Isso quer dizer que precisamos ser críticos a respeito das suposições da pessoa que está comunicando. Precisamos saber se a pessoa que nos dirige, se for um médico dando um diagnóstico sobre nossa saúde se é um profissional qualificado, se for alguém nos dando instruções no trabalho se tem autoridade para isso

(...). O significado das palavras que uma pessoa que não conhecemos usa tem a ver com suas suposições, crenças.

37

É através desse tipo de conhecimento que os indivíduos entendem-se e fazem-se entender aos outros, permitindo-lhe identificar e validar significados. É importante lembrar que neste domínio, quando a pessoa comunica com os outros, interpreta o que lhe dizem através das suas perspectivas pessoais, daí a importância da reflexão crítica.

A reflexão envolve racionalização e/ou intuição e ambas são influenciadas significativamente por respostas emocionais condicionadas ao longo do tempo. Muitas das maneiras dos nossos modos de pensar e agir são generalizadas através de interações repetitivas inconscientes. As transformações podem ser focalizadas e conscientes, envolvendo reflexão crítica, resultado de interações afetivas repetitivas ou inconscientes. Um exemplo disso é quando alguém se muda para uma cultura diferente da sua e de forma não crítica assimila seus cânones, normas e maneiras de pensar. Outro exemplo é como uma pessoa, ao conviver com outras culturas, começa a questionar criticamente suas normas e maneiras de pensar e modifica-se, transforma-se.

As transformações podem ser de hábitos da mente ou de pontos de vista. Mudamos nossos pontos de vista tentando outros pontos de vista, mas não podemos fazer isso com os hábitos da mente. As transformações muitas vezes envolvem uma repentina e dramática reorientação interior, envolvendo uma série progressiva de transformações em determinados pontos de vista que culminam com a transformação dos hábitos da mente.

Por exemplo, uma professora educada de uma maneira mais tradicional e rígida, em que somente a mulher é responsável pelos afazeres domésticos e a criação dos filhos, poderá ao ter mais oportunidade de estar com outros

³⁷ Tradução da pesquisadora do texto: “Understanding in communicative learning requires that we assess the meanings behind the words; the coherence, truth, and appropriateness of what is being communicated; the truthfulness and qualification of the speaker; and the authenticity of expressions of feelings. That is, we must become critically reflective of the assumptions of the person communicating. We need to know whether the person who gives us a diagnosis about our health is a trained medical worker, that one who gives us direction at works authorized to do (...). The meaning of the words the stranger uses depends on his or her assumptions.”

professores em reuniões, cursos ou outro tipo de encontro, começar a pensar o porquê muitas mulheres podem viajar para participar ou apresentar trabalhos em congressos enquanto ela tem que ficar em casa para cuidar dos afazeres domésticos. Ela poderá se envolver em uma aprendizagem transformativa através do pensamento crítico reflexivo de seu ponto de vista sobre esse assunto, poderá começar a questionar o porquê seu marido não reparte com ela os afazeres. Se ela experimentar um progresso nas suas reflexões críticas sobre essas suas suposições em diferentes situações, poderá transformar seu hábito da mente com relação a sua situação de mulher. As mais pessoais significantes e emocionais transformações envolvem uma prévia crítica de premissas pessoais que não são questionadas.

O processo de transformação comumente segue algumas fases. Ann Patteson (2005 p.10) reorganizou as 10 fases delineadas por Mezirow (2000 p.23) em 3 grandes períodos:

1. Desorientação³⁸: um dilema desorientador, uma nova experiência aparece e demanda que o adulto envolvido desista da aprendizagem ou escolha fazer um auto-exame, uma avaliação crítica de suas suposições e das possibilidades na vida. Muitas vezes esse período vem acompanhado de sentimentos de inadequação ou culpa;
2. Reconfiguração³⁹: o reconhecimento de descontentamento e o processo de transformação são compartilhados. O adulto explora novas opções, oportunidades, relacionamentos e ações e renegocia antigas relações. Adquire conhecimentos e habilidades para implementar um programa e experimenta provisoriamente novos papéis e relacionamentos. Com isso vai construindo outras competências e auto-estima.
3. Novas perspectivas⁴⁰: muitas vezes o adulto re-visita algumas das fases anteriores até que emerja um grande sentimento de auto-estima e de possibilidades de uma “outra” vida. A experiência passa a ser tão forte que não há possibilidades de retorno aos estágios anteriores. Há uma reintegração a uma nova vida.

³⁸ Tradução da pesquisadora da palavra “disorientation”.

³⁹ Tradução da pesquisadora da palavra “reconfiguration”.

⁴⁰ Tradução da pesquisadora da palavra “new perspectives”.

Esses estágios são visíveis nas análises feitas anteriormente, quando os professores/cursistas assistiram ao curta-metragem “Forças” e estabeleceram relações com o percurso vivido por eles no curso. Eles expressaram sentimentos de desorientação (as palavras chave “desconforto”, “perdas” e “desafios” fazem a síntese da análise desse sentimento), de reconfiguração (palavras chave “transformação”, “mudança”, “morte” e “criar” sintetizam a análise) e as palavras chave “inteirar”, “renovação” e “reconstrução” sinalizam as possibilidades de uma “outra vida” conforme descrito na fase 3- novas perspectivas.

3.1.4 A Reflexão não deve ser Solitária : A Arte como Facilitadora na Articulação de Nossas Experiências

Como já abordamos anteriormente, a reflexão é importante e faz parte do processo de transformação. Porém, ainda que a reflexão seja feita na solidão, devemos promover ocasiões e atividades para que ela não seja somente solitária. É no diálogo com o outro que os indivíduos se dão conta de suas limitações, sejam elas sociais ou culturais. Neste sentido Nóvoa (1995, p.26) afirma que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando". Os professores nem sempre se dispõem a trocar experiências, nem sempre há uma cultura de cooperação e participação na investigação que eles desenvolvem. Comumente professores têm trabalhado e concebido sua ação de modo isolado e solitário.

Para que as pessoas se sintam à vontade para colocar suas idéias e dialogar é preciso estabelecer a confiança do grupo e quebrar barreiras. Pelas nossas análises pensamos que conseguimos criar um ambiente de interação, colaboração e de trocas nas aulas do curso de especialização. As atividades, na maioria das vezes, tiveram um retorno grande dos professores/cursistas e a aprendizagem aconteceu entre todos. Muitas vezes o Teleduc foi o ambiente que proporcionou uma abertura maior e um espaço “mais protegido” para os tímidos. Isso foi constatado por nós professores e pelos próprios professores/

cursistas.

Na turma de 2005/2006 alguns depoimentos nos mostram isso. O depoimento de AC em seu Perfil, depois de iniciado o curso, mostra seu desejo de ser menos tímida:

“Preciso saber o nome de todos e começar a quebrar a barreira da minha timidez”.(ACr, Perfil, março, 2005)

Depois de um mês e de estar presente e participar em várias discussões a mesma professora/cursista se expressa em seu Portfólio Individual no Teleduc em um texto que chama de “Paralelo: texto professor Moran / aula presencial / experiência teleduc “ :

“Não tive muito tempo no começo da semana, quando entrei no ambiente de estudo só para ver o que estava programado para semana, e senti logo o peso das “atividades” que estavam a minha espera. Fui completando aos poucos de acordo com a minha disponibilidade e estou achando ótimo estar finalizando a última tarefa agora. Senti que não tem como ficar “omisso”, que apesar de eu ser tímida, vou ter que expressar minha opinião em tudo. O mais interessante é que não estou fazendo rascunho, que utilizei minha vida toda. Estou pensando e digitando direto no editor de texto. Acho, que percebi que temos que nos adaptar.(...) Gostei da experiência. “ (ACr, Portfólio Individual, abril, 2005).

No correio a mesma professora/cursista também se expressou como foi bom falar e ouvir, mas agora falando de uma aula presencial:

“Olá Colegas, o nosso reencontro foi ótimo. Acho que todos estávamos precisando falar um pouco. A pressão do dia a dia, o nosso corre corre não nos dão chance de parar e pensar sobre nós mesmos. Foi um momento de reflexão muito gratificante. Agradeço à professora Toninha por conduzir tão bem este nosso último encontro. As nossas vidas precisam deste tipo de aconchego de vez em quando. Espero poder partilhar de outros momentos como esse. Abraços a todos. “(ACr, Correio, agosto, 2005)

O professor/cursista Ev conta um pouco de como seu receio no início do curso foi modificando ao longo dos encontros:

“Na primeira aula presencial, quando a prof Suemi pediu para que fizéssemos uma apresentação de forma diferente, acredito que todos nós estávamos de certa forma um pouco receiosos , afinal de contas, havia um certo medo de se passar por ridículo, principalmente na frente de pessoas que mal conhecíamos. Aos poucos , fomos nos libertando de nossos medos, receios, trabalhando os nossos conflitos internos.” (Correio,11/2005)

O relato de M, já no andamento do curso, também mostra como estava se sentindo “em casa”:

“As relações interpessoais nas aulas presenciais para mim, foi algo que me identifiquei muito com a turma, todos com o mesmo comprometimento, sinceridade, humildade, com a mesma garra, vontade e determinação. Nunca comentei nada com ninguém sobre isso, mas quando chegava na sala de aula, eu me transformava, me sentia numa liberdade muito grande como se tivesse chegando em casa, ou num lugar muito íntimo, pois sentia prazer, e recebia uma energia tão boa e ao mesmo tempo também conseguia transmitir o mesmo. Como se todos ali fossem de minha família, nunca me senti em casa como neste curso. Quero que todos saibam que os considero até mais do que irmãos, tanto os colegas como os professores. Obrigado a todos !! (Correio,março, 2006).

Na turma de 2003/2004, as palavras do professor/cursista Ay, antes do término do curso e as últimas deixados por ele em seu portfólio, também expressam seu envolvimento no curso e a saudade já anunciada:

“Este é o meu último acesso no teleduc. O que sinto é aquele nó na garganta... Sentirei muita falta deste ambiente. Sentirei muita falta de todos vocês... Amei este portfólio, mesmo contribuindo pouco com minhas palavras... Valeu por tudo.” (Ay, Portfólio Individual, 09/2004)

A C na turma 2005/2006 faz referencia a união do grupo como uma das conseqüências da oportunidade de chegar “ao fim”:

“Não são despedidas. São agradecimentos por termos podido reunir durante esse tempo e confraternizarmos todos os sábados! É essa união que nos ajudou a vencer! É essa amizade que nos ajudou a chegarmos na reta final! São presentes que a vida nos deu e não podemos negar. Foi muito bom!

Valeu o sacrifício! Sei que todos estão sentindo assim também.” (C, Correio, 17/03, 2006).

Percebemos que ao trazer a arte para os encontros de formação contribuímos para que esse espaço de confiança fosse criado. A oportunidade de poder expressar em diferentes formas muitas vezes potencializou o diálogo e abriu portas para que as pessoas se colocassem, se sentissem mais livres para falar e expor suas idéias.

Podemos exemplificar o que falamos pelas análises de depoimentos de professores/cursistas. Após uma aula em que foi feita uma caminhada até uma escultura do artista plástico Amílcar de Castro, ao retornarem para a sala de aula os professores/cursistas receberam o desafio de criar sua própria escultura⁴¹. Após esse momento colhemos alguns depoimentos que reafirmam o que estamos dizendo:

A professora/cursista A.Cr. exemplifica o que falamos no seu texto “Escultura em Papelão – Sentimento em Forma de Arte”, colocado em seu Portfólio Individual:

“Para ilustrarmos o que a arte pode fazer pelo homem no sentido de expor seus sentimentos, vamos à descrição de uma aula de pós-graduação para docentes: A turma de pós-graduação em Docência Universitária recebeu um desafio de sua professora. Deveriam usar um pedaço de papelão e tesoura. Sem separar nenhuma parte e nem usar cola, foi pedido aos alunos que “construíssem” uma escultura, em miniatura, que poderia ser exposta, em tamanho natural, em uma praça pública. Um desafio para diferentes profissionais que compõem esta turma: engenheiros, professores, médicos, enfermeiros... O passo mais difícil foi a escolha do que fazer. Todos deveriam colocar seus sentimentos em um pedaço de papel. Não com palavras, que nos ajudam a descrever o que sentimos. Mas, com um objeto que representasse o que levávamos na alma. Agitação, apreensão, indecisão. Sentimentos confusos que aparecem quando temos que mostrar um pouco de nós. Invasão de privacidade. Mas, como todo exercício, esta tarefa a ser cumprida, de desafio passou a ser prazerosa. E os profissionais, agora alunos, cumpriram o

⁴¹ Em 4.1.2. Amílcar de Castro e as Oficinas de Escultura, retornaremos a essa aula e explicaremos com detalhes seu planejamento.

pedido de uma forma espetacular. Muita criatividade, que estava reprimida, teve oportunidade de se manifestar. O final da aula foi um sucesso. Os alunos tentaram entender o que colega queria representar com a escultura. As descobertas mostravam um pouco mais das pessoas e os sentimentos puderam ser compartilhados entre os colegas. Concluindo, pudemos perceber que a arte colabora na expressão dos sentimentos do ser humano. As, a arte auxilia a expressarmos o que temos de mais belo dentro de nós. (A.Cr., Portfólio Individual, 11/2005).

O professor/cursista D coloca a arte como facilitadora para que a expressão de pensamentos, inclusive os não convencionais, seja mais livre:

“A arte facilita o fluxo livre de pensamentos que permite a identificação de idéias antes reprimidas pela imagem que fazemos de nós mesmos. A preocupação com o olhar alheio e com as impressões e opiniões geradas no outro cria barreiras muitas vezes inconscientes que impedem a expressão natural das idéias. Mas devemos lembrar que tal mecanismo também tem uma função importante ao evitar atritos e agressões, facilitando (até certo ponto) o convívio social. Por fim, talvez a arte crie condições para um momento de liberação. A manifestação artística pode criar uma “permissão social” para expressão de idéias “não convencionais”, ao criar um ambiente próprio para tais manifestações.” (D, Portfólio Individual, 09/09, 2005)



Professora/cursista com escultura de papelão

AL fala em tolerância e respeito à diversidade como valores que podem ser proporcionados pela experiência com arte:

“As várias formas de arte são um dos registros da nossa diversidade cultural, que aqui será vista como uma riqueza humana a ser explorada, fonte de novos conhecimentos e material a ser utilizado em vários locais, nos quais se pretendam desenvolver aprendizagens significativas. Devemos aproveitar as oportunidades para aprendermos uns com os outros. Tolerância, reconhecimento das diferenças e respeito a diversidade são valores dentre outros que podem ser transmitidos ou trabalhados a partir das artes.” (A.L., Portfólio Individual, 11/2005)

O diálogo entre professores pode acontecer de diversas maneiras, formais e informais: durante um cafezinho, em cursos ou oficinas de formação de professores, em reuniões, em ambientes de aprendizagem e em listas de discussões, entre outros. Um exemplo disto é a lista “gapp-UNIUBE”, uma lista de discussão no yahoo⁴². Foi um espaço criado com a intenção de troca de informações, idéias e discussões sobre a docência universitária. Foi criado em outubro de 2004. Nesse espaço estão presentes ex professores/cursistas de nossos cursos e também outros professores universitários. Convidamos todos os ex-professores/cursistas a participar e a participação foi voluntária. A manifestação também foi voluntária. Muitos só leram as mensagens, não se manifestaram, mas quando se encontravam conosco comentavam o que liam.

Consideramos esse espaço, a lista de discussão “gapp-UNIUBE” uma comunidade virtual. De acordo com Costa(2005 as comunidades são uma nova forma de fazer sociedade:

(...) Essa nova forma é rizomática, transitória, desprendida de tempo e espaço, baseada muito mais na cooperação e trocas objetivas do que na permanência de laços. E isso tudo só foi possível com o apoio das novas tecnologias de comunicação.”

É importante diferenciar o conceito de “comunidade” do de “comunidade virtual”. Costa (2005) em seu trabalho a respeito de um novo conceito de comunidades discorre sobre como a revolução nos meios de comunicação

⁴²< <http://br.groups.yahoo.com/group/gapp-UNIUBE/>

provocaram uma mudança na forma de interação dos indivíduos, no modo como cada um poderia estar no meio dos outros e interagir com eles. Assim, as comunidades virtuais seriam um exemplo dessa nova forma de interagir e estar junto. As pessoas estão juntas por simpatia, para compartilhar dúvidas, buscar informações:

A possibilidade de integração de simpatias dentro da cibercultura é da ordem do jamais visto em nossa história. Os homens conseguem encontrar zonas de proximidade lá onde isso pareceria impossível: pessoas compartilham idéias, conhecimentos e informações sobre seus problemas, dificuldades e carências. O que na maior parte dos casos não seria possível fazer entre "próximos", simplesmente porque as redes locais são por definição limitadas no tempo e espaço. As redes locais ou "comunidades" no sentido mais tradicional são, justamente, o resultado da parcialidade natural do ser humano. Expandi-las é o que enfrentamos como desafio (COSTA, 2005).

Desde a sua criação até dezembro de 2007, a lista conta com 81 associados. Muitos ainda ficam silenciosos apesar da tentativa das moderadoras em provocar um debate. São compartilhadas várias informações de encontros e congressos e percebemos que as manifestações são maiores quando alguém pede uma ajuda mais técnica, como por exemplo instruções para usar um software. Um convite que foi feito por um dos participantes para experimentar um novo ambiente virtual também gerou muitas manifestações. Mas ainda não se conseguiu um debate ou uma reflexão em que os participantes precisem se colocar mais. Não há a opção de anexos devido ao receio de vírus e sendo assim o uso de outras linguagens além da escrita fica limitado. Como podemos propiciar e dinamizar uma cultura de troca, de interajuda nos ambientes universitários além dos nossos cursos? Fica-nos a suspeita que talvez o uso de outras linguagens além da escrita proporcionassem uma participação maior dos mais tímidos.

Falamos anteriormente sobre como é importante criar sentidos e como essa criação resulta em um processo de aprendizagem. Assim, ao falarmos de

comunidades virtuais chamamos atenção para o uso da linguagem, pois é através dela que articulamos nossas experiências para nós mesmos e para os outros.

Não podemos também deixar de lembrar que existem aprendizagens que não necessitam de palavras para construir significados, como acontece quando experimentamos presença, movimento, cor, textura, direção, experiência estética ou cinestésica, empatia, sentimentos, apreciação ou inspiração. Usamos as palavras nessas circunstâncias somente se nos sentimos em dificuldades para compreender algo ou se queremos socializar nossa experiência. As crenças também não precisam ser decodificadas em palavras. Elas podem ser decodificadas com interações repetitivas e generalizadas.

As variadas expressões artísticas como artes plásticas, música, e dança dentre outras, são outras formas de linguagem e maneiras de articular nossas experiências. Intuição, imaginação e sonhos são também outras maneiras de fazer conexões e construir sentidos. Inspiração, empatia e transcendência são importantes para o auto-conhecimento e para chamar atenção para o efeito da poesia na expressão humana.

Os escritos de Dirk (2000) sobre a importância do uso das imagens na aprendizagem transformativa e o que chama de “aprendizagem através da alma⁴³”, são exemplos de construção de sentidos na articulação de nossas experiências. Para ele, em experiências como essas o mundo emocional encontra com o do intelectual, o mundo de dentro e o de fora convergem.

Psicoterapeutas usam o que chamam de “transferência” para facilitar a formação de sentidos de seus pacientes. A maneira do professor ensinar, assim como tornar-se um crítico reflexivo de suas suposições também pode influenciar na maneira como um aprendiz dará sentido as suas aprendizagens.

Assim, reforçamos a necessidade de proporcionarmos variadas expressões, diferentes linguagens, nos programas de formação de professores.

⁴³ Tradução da pesquisadora da expressão “learning through soul”.

Normalmente quanto mais avançamos em séries mais nos distanciamos do uso da linguagem artística.

Capítulo IV

A Arte na Formação de Professores Universitários



*“O que caracteriza um artista é ele
olhar para dentro de si mesmo.
Toda experiência em arte é um
experimentar-se, é a experiência de si
mesmo, é uma pesquisa em você mesmo.
Você não pode fazer experiência com os
outros.
Este silêncio do olhar para dentro a
procura da origem das coisas é que é o
grande problema da arte.
Procurando a origem você fica original,
e não, querendo fazer uma coisa
diferente.
É por isso que eu acho que criar está
junto com viver, que arte e vida são a
mesma coisa.”*

Amilcar de Castro

Conforme abordamos e ressaltamos no capítulo anterior, nossas análises indicam que a arte tem sido uma parceira no processo de formação pedagógica dos docentes universitários⁴⁴. Nos exemplos já citados a introdução da arte alavancou a promoção de confusões e incertezas, provocando o questionamento dos conhecimentos dos professores/cursistas e trazendo depoimentos à tona para uma reflexão crítica e consciente dos participantes envolvidos no processo, propiciando oportunidades para que novos significados fossem criados e conseqüentemente novas aprendizagens. Também ao trazer a arte para os encontros de formação dos professores, mostramos que houve uma contribuição para que fosse criado um espaço de confiança entre os participantes, fazendo com que as pessoas se sentissem mais livres para expressar suas opiniões e expor suas idéias.

Nesse capítulo contaremos um pouco mais sobre a experiência da relação entre o fazer e ver arte e a formação de professores.

4.1 Vendo e Fazendo Artes no Curso de Docência Universitária

Desde a criação de nosso curso de especialização em docência universitária em 2003, temos proporcionado um envolvimento dos nossos cursistas com a arte. Isso tem sido feito através de oficinas de criação e expressão, experiências com mediação de obras de arte em galerias de arte ou com o uso de imagens e filmes. Temos feito isso tanto em ambientes presenciais como no ambiente de aprendizagem virtual Teleduc. Usamos também a arte como texto visual.

Entendemos arte como um fazer que utiliza variadas e diferentes matérias como o barro, a tinta, o papel, o concreto, o ferro, a voz humana, o corpo humano, sons da natureza e sons artificiais, o vídeo, a fotografia, o

⁴⁴ *Chair*, Prata-Linhares, janeiro, 2006, Kingston, abre este capítulo.

computador e muitos outros. O limite das técnicas e do material utilizado está no limite da criação humana.

É através da imaginação, da percepção do homem de mundo, de suas experiências e conhecimentos que ele dá forma às suas idéias, produz, cria cultura e cria arte.

O conceito de arte está relacionado à experiência cognitiva. Segundo Eisner (2002, p.3) a arte faz o trabalho de potencializar a cognição refinando os sentidos e alargando a imaginação. Trabalhar com as artes não é somente uma forma de criar apresentações ou produtos, é uma maneira de criar nossas vidas expandindo nossas consciências, dar forma as nossas características, satisfazer nossas buscas pelos sentidos, estabelecer contato com outros e compartilhar cultura.

Barbosa (2005, p.100) ressalta sobre os processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte:

Desconstruir para reconstruir, selecionar, re-elaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência do mundo cotidiano.

Outro aspecto importante relacionado à arte e experiência é o ritmo.

Normalmente ritmo é associado à periodicidade ou a um tipo de repetição. Na música ou poesia, é associado à variação da duração de sons com um tempo. Mas podemos pensar também em ritmo na educação. Neste caso o fenômeno se torna ainda mais complexo e muitas vezes indefinido.

Um exemplo a citar da valorização do ritmo na educação é a educação Waldorf. Nos princípios da educação Waldorff o ritmo tem um lugar importante e seu conceito é muito mais que o senso musical de ritmo. Incluem-se aqui, como nos explica Smithrim (2005), um sentido de equilíbrio dos movimentos físicos, da mente, do aprender, do corpo, das atividades e da energia.

Uma metáfora interessante usada pelos professores da educação Waldorff é o “inspirar” e o “expirar”⁴⁵ (SMITHRIM, 2005). Estes dois verbos estão ligados ao processo de aprender, ao ritmo necessário para que a aprendizagem aconteça. Assim, as atividades de “inspirar” se relacionam com leituras de textos, aulas expositivas, seguir instruções, enquanto o “expirar” está relacionado ao movimento físico como falar, cantar, desenhar, se expressar.

Os ritmos ocorrem continuamente, eles fazem parte do próprio processo da vida. Assim como o ritmo, a experiência também ocorre continuamente e faz parte do processo da vida. Estamos todos continuamente experimentando algo, seguindo ou não um ritmo. Mas, na maioria das vezes, não nos damos conta disso.

Em *A Arte Como Experiência*, Dewey (1974, p.247)⁴⁶ explica que estamos sempre “experienciando” as coisas, mas nem sempre de modo tal que se componham em uma experiência. Isso ocorre porque há interrupções ou letargias internas, começamos e logo nos detemos, não vamos até o fim. Há um descompasso entre o pensamento, o desejo e o que se quer alcançar. Uma experiência acontece quando o material “experienciado”, seja ele um trabalho, um problema, um jogo, ou uma criação plástica, segue seu curso até a sua realização.

Em experiências como essas, como ressalta Dewey (1974, p.248), temos um fluxo que vai de algo a algo. Como exemplo ele cita o fluxo do rio, que vai de um ponto até outro. Uma parte do rio conduz a outra, e a outra parte trás aquela que veio antes. Assim, cada parte ganha distinção própria e o todo é permanentemente diversificado por fases sucessivas que constituem ênfases de seus variados matizes.

Ainda de acordo com Dewey (1974, p. 254) atividades que incluem o fazer arte e o responder a estímulos proporcionados por trabalhos artísticos já existentes podem promover uma experiência educativa.

⁴⁵ Tradução da pesquisadora dos verbos “breath in” e “breath out”.

⁴⁶ A edição original é de 1934

A experiência, conceito central do pensamento de Dewey, consiste em ter a ação e sua consequência juntas na percepção. Esta relação é que proporciona sentido e captá-la é o objetivo de toda compreensão. Muitas vezes a nossa experiência pode ser intensa, mas pela falta de conexões com uma experiência passada, as relações de sentir e fazer são captadas de maneira pouco intensa e assim a experiência não tem profundidade nem extensão. Quando vivenciamos uma experiência, temos uma energia de ida e vinda, unindo as relações de fazer e sentir. No fazer artístico, como nos explica Dewey (1974, p. 257), percebemos a realização de uma experiência, o resultado percebido controla a produção:

O homem talha, esculpi, canta, dança, gesticula, modela, desenha e pinta. O fazer ou obrar é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que suas qualidades enquanto percebidas controlaram a produção. O ato de produzir, enquanto produzir alguma coisa gozada na experiência imediata do perceber tem qualidades que uma atividade espontânea ou não-controlada não tem. O artista incorpora a si próprio a atitude do que percebe, enquanto trabalha.

Pensamos que a idéia de fluxo de Csikszentmihalyi (1999)⁴⁷ tem muitas similaridades com as idéias de Dewey de uma experiência. O fluxo é caracterizado por um envolvimento grande em atividades de fazer e uma ausência da consciência do tempo por quem está envolvido na atividade. Os momentos de fluxo são sustentados e alimentados por conexões estabelecidas entre atividades passadas e presentes. Quando pessoas experimentam a experiência do fluxo elas estão interessadas, e como interessadas desejam aprender.

Assim como Dewey, Csikszentmihalyi descreve que as atividades artísticas são atividades que têm condições propícias para que o fluxo ocorra.

É sobre esse fazer e ver arte e suas contribuições na formação dos professores que estaremos abordando a seguir.

⁴⁷ Em 4.1.2 Amílcar de Castro e as Oficinas de Escultura, p.121, abordamos com mais detalhes a idéia de fluxo de Csikszentmihalyi.

4.1.1.A Galeria de Arte da Fundação Cultural

“Aprendemos com o tempo que um acervo hoje, não é um amontoado de obras guardadas servindo de alimento às traças e cupins. Colocando-o visível ao público, com certeza ele alimentará o espírito dos mais sensíveis. Numa época em que tudo é descartável e passageiro, uma obra de arte será, ao bom entendedor, um diálogo de muitas palavras....” Hélio Ademir Siqueira, fevereiro, 2004

Em fevereiro de 2004 a Galeria de Arte da Fundação Cultural de Uberaba promoveu uma exposição intitulada “Acervo”. Foi uma exposição muito bem organizada com obras de arte que fazem parte do acervo da galeria: pinturas, esculturas, desenhos e colagens de 48 artistas.

Percebemos nessa exposição uma excelente oportunidade para uma aula extra-muros e convidamos a turma de 2003/2004 de Docência Universitária para passar uma manhã de sábado na galeria.

As novas tecnologias de informação e comunicação têm nos proporcionado trazer a arte para dentro das salas de aula. Porém, ainda nada se compara a ver um show, teatro ou uma pintura, por exemplo, ao vivo. Martins et all (1998, p. 78) ressalta que ainda é na freqüência aos locais onde temos acesso à arte ao vivo é que podemos estabelecer relações mais intensas com a obra de arte:

Ainda é na freqüência de museus, galerias, salas de concerto e espetáculos que podemos estabelecer relações mais intensas com a obra, seja pelo nosso olhar capaz de ver proporções, texturas, formas e cores que são roubadas nas reproduções ou no ato de girar em torno da obra para captar toda a sua tridimensionalidade, seja pelo nosso ouvir ao vivo o som da voz que canta ou de instrumentos musicais ou, ainda, de nossa percepção direta da gestualidade de atores ou bailarinos no palco.”

A intenção foi aproximar a arte dos docentes, experimentar novas formas de ver e explorar as possibilidades que um objeto artístico proporciona: provocar perguntas e estruturar o conhecimento em diferentes domínios, estabelecer conexões entre objetos e eventos aparentemente não relacionados,

Convidar e propor a leitura de obras de arte é mediar, dar acesso, instigar o contato mais sensível e aberto acolhendo o pensar/sentir do fruidor, ampliando sua possibilidade de produzir sentido. É um processo de recriação interna como fala Martins (1998). Foi com esse sentido que a pesquisadora planejou as atividades da aula.

Eram na maioria obras contemporâneas. Logo na entrada à esquerda uma pequena e curiosa latinha na parede chamava a atenção. Coberta com renda, parecia uma caixinha de jóias, uma criação da artista plástica Mônica Rubinho (fig. 24). A cadeira de Tereza Portes com fundo vermelho (fig. 27) também era um convite a uma parada para uma observação mais detalhada. A pintura com técnica mista do artista plástico uberabense José Otávio Lemos (fig. 23) chamou atenção dos professores/cursistas primeiramente pelo “*ar misterioso*” (palavras de um dos professores/cursistas) e depois por ser um artista que mora em Uberaba.

No meio da galeria havia uma escultura de Bassano Vaccarini que atraiu muitos professores/cursistas, levando três deles a ficar muito tempo conversando e olhando os detalhes da peça. A escultura chamava atenção pelos seres humanos, aliás meio humanos se assim podemos dizer, talhados em pedra sabão. As pessoas pareciam uma massa querendo de desprender da pedra (fig. 26).

Para muitos era a primeira vez que iam a uma galeria de arte. A pesquisadora chegou antes de todos e colocou para tocar, baixinho, valsas de Chopin (a música continuou tocando até o final da aula):

“Assim que todos chegaram começamos a passear pelos cômodos da exposição e um som de música parecia fazer parte do ambiente.”
(professora/cursista, depoimento oral, março, 2004)

“Tudo parecia muito real. Por ser minha primeira visita a uma exposição de

artes, tudo era encantador, emoção e criação eram palavras-chaves para o encontro que participei e espero repetir por mais vezes.” (professora/cursista, depoimento oral, março, 2004)

Quando todos chegaram, logo na porta foram convidados a entrar e passear pelo espaço com o único compromisso de olhar, apreciar as obras de arte. Foi solicitado que em uma primeira volta pelo ambiente procurassem não conversar com ninguém, que o diálogo fosse somente entre cada um e a obra de arte. Depois de já estarem mais familiarizados, aí então, se desejassem, podiam conversar.

“O lugar não é tão grande, mas é aconchegante. Ao chegar senti curiosidade e depois de matar esta “curiosidade” de ver todas as obras, fui olhá-las novamente com mais calma vendo os detalhes não percebidos anteriormente.” (professora/cursista, depoimento oral, março, 2004)

Depois desse primeiro encontro com as obras cada professor/cursista foi convidado a se dirigir até a produção artística que por algum motivo havia chamado mais a sua atenção. Cada duas pessoas interessadas em uma mesma obra receberam um bloquinho com perguntas. Explicou-se que não havia resposta certa ou errada, e que as perguntas seriam uma maneira de explorar as obras que lhe chamaram mais atenção, uma forma de refletir sobre como é possível pensar um objeto artístico em diferentes perspectivas. Pediu-se, também, que a princípio não olhassem nem os títulos nem o nome dos autores das obras de arte. Foi explicado que não havia respostas certas ou erradas e que as perguntas seriam uma maneira de explorar as obras que lhe chamaram mais atenção, uma forma de refletir sobre como é possível pensar um objeto artístico em diferentes perspectivas. Foi pedido, também, que a princípio não olhassem nem os títulos nem o nome dos autores das obras de arte.

O questionário distribuído fazia parte de cinco bloquinhos com os títulos: estético, narrativo, lógico-matemático, existencial e experimental. As duplas podiam escolher um dos bloquinhos de acordo com seus interesses pessoais: o estético estava relacionado a cores, nuances, tonalidade e ambigüidade de significados; o narrativo a histórias, literatura; o lógico-matemático a números e

relações; o existencial a uma abordagem filosófica, questões sobre a existência; e o experimental aos interessados pela oportunidade para trabalhar com materiais físicos de modo dinâmico e interativo.

Em alguns grupos aconteceu, também, da escolha ser justamente porque a dupla não conseguia imaginar olhar a obra de arte, por exemplo, com um olhar lógico-matemático. As duplas também pediram para experimentar mais de um bloquinho e justificaram essa escolha dizendo que acharam a experiência muito interessante e assim quiseram experimentar os outros olhares.

Foi dito aos cursistas que a proposta do encontro tinha como referencial o projeto MUSE (Museums Uniting with Schools in Education) desenvolvido no Projeto Zero na Faculdade de Educação da Universidade de Harvard⁴⁸. Esse projeto explora como os museus de arte podem se transformar em agentes ativos da educação. Barbosa (2005, p 17) diz arriscar afirmar que o *Project Zero* foi a maior fonte de pesquisa em cognição em arte e cognição por meio da arte.

As perguntas abertas dos bloquinhos são como pontos de entrada para perceber, aprender e ler arte. Partem da teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. De acordo com Gardner (1999b) as pessoas têm pelo menos oito formas separadas de inteligência: lingüística, lógica matemática, musical, espacial, corporal cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. As inteligências refletem o potencial, um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma ou mais determinada comunidade. Essa teoria sugere que quando os indivíduos se entregam a atividades para as quais possuem algum talento podem ser motivados para aprender. Como já vimos anteriormente, Csikzssentmihalyi (1999) abordou o poder da motivação, experimentado quando ficamos a tal ponto absorto em uma atividade física ou mental que perdemos a noção de espaço e tempo. Chamamos essa maneira de estar de “entrar em fluxo”. O fluxo está relacionado com a vontade de aprender.

As perguntas foram separadas por pontos de entrada estético, narrativo,

⁴⁸ A pesquisadora já esteve por duas vezes (1999; 2001) fazendo curso de verão no Project Zero.

lógico-matemático, existencial e experimental. Essas perguntas são uma adaptação do jogo “Generic Game”⁴⁹, desenvolvido nos anos 90 no projeto MUSE. A primeira pergunta de todos os bloquinhos, que inicia o diálogo com os cursistas é: “Você gosta deste trabalho de arte? Por que sim ou por que não?”. Como muitos participantes não têm um conhecimento específico em artes, mas normalmente sabem dizer qual trabalho apreciam ou não, essa pergunta é para deixá-los confortáveis e encorajá-los a continuar o diálogo com o parceiro sobre a obra de arte.

As outras perguntas que se seguem são também simples e contêm aspectos relativos a cores, tema, ação e associações pessoais relativas à obra de arte. Depois as perguntas evocam um aprofundamento maior, solicitando que o participante volte-se à sua realidade e faça relações, por exemplo, da obra de arte que está sendo observada com o seu trabalho diário ou expressar e construir suas idéias através da arte.

Cada bloquinho contém aproximadamente 10 perguntas que vão aos poucos e de forma seqüencial, fazendo com que o leitor vá se aprofundando em observações e criando significados nas obras de arte⁵⁰.

Através das perguntas os participantes da atividade são levados a refletir e trazer respostas verbais e não verbais em diferentes domínios. Como o trabalho é realizado em duplas, ao mesmo tempo em que refletem e respondem as suas questões, os professores/cursista ouvem as respostas do outro e tem oportunidade de questionar e até refazer suas respostas.

Essa aula com a turma de 2003/2004 foi registrada com algumas fotografias. Pelas imagens percebe-se a variedade das técnicas e formas dos objetos artísticos empregadas nas obras: colagem, trabalho com sucata, escultura, pintura. Percebe-se também o envolvimento dos cursistas no diálogo, inclusive por meio da expressão corporal de cada um deles. Fato esse observável em algumas fotografias, cujas mãos dos cursistas estão aliadas à expressão oral como forma de linguagem.

⁴⁹ Traduzindo pela pesquisadora para o português: “Jogo Genérico”

⁵⁰ Anexo estão as cópias das perguntas dos bloquinhos



FIGURA 23:Professores/cursistas na Galeria de Artes.



FIGURA 24: Professores/cursistas na Galeria de Artes



FIGURA 25:: Professores/cursistas na Galeria de Artes



FIGURA : 26 :Professores/cursistas na Galeria de Artes



FIGURA 27:Professores/cursistas na Galeria de Artes.

Depois das atividades desenvolvidas na galeria de artes foi solicitado aos cursistas que refletissem, no Teleduc, na ferramenta Portfólio, sobre as

relações entre arte e docência.

Uma das professoras/cursistas, partindo de uma pintura de Magritte, reflete sobre a docência:

“ARTE E DOCÊNCIA: esta belíssima pintura de René Magritte é uma bela representação do tema: arte e docência. Sem dúvida nenhuma arte e docência estão entrelaçados. Ao olharmos esta pintura podemos refletir sobre o ontem, o hoje e o amanhã de cada um de nossos educandos, no que eles podem se transformar através do desenvolvimento de suas habilidades, na nossa responsabilidade como educadores e do quanto podemos fazer, e do quanto ainda há por fazer”.



René Magritte - 1936

FIGURA 28: Arquivo anexado ao Portfólio individual, Ai, 25/03/2004

Percebemos que a cursista Ai usa a arte como forma de expressão para falar da docência. A pintura de Magritte “fala” o que palavras não conseguem dizer. A arte auxilia-a a expressar o que para ela significa ser docente. Ao mesmo tempo ela procura fazer relações, assim como foi feito na exposição de artes.

Ao ler as reflexões da cursista Ai, nos reportamos a Einsner (2004, p.7), que faz referências às metáforas ao dizer o que a arte pode ensinar para a educação. A relação forma-conteúdo seria, de acordo com o autor, uma das lições a serem ensinadas pela arte para a educação. Nem tudo que sabemos ou conhecemos pode ser articulado em formas propostas. Nosso conhecimento é geralmente muito maior que nossa capacidade de expressá-lo e não podemos definir o limite de nosso potencial cognitivo pelo limite de nossa linguagem. Estamos acostumados a sempre valorizar palavras para expressar e afirmar o que sabemos, quase tudo necessita de uma afirmação.

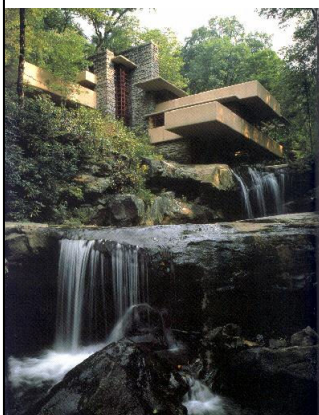
Mas nem sempre isso é possível. A necessidade de afirmação nos parece ser uma necessidade de precisar garantias para o que sabemos. Como questiona Einsner (2004, p. 7), “será que no caso de não termos uma afirmativa quer dizer que não sabemos?”. A resposta vem em Michael Polanyi (1967) que ao abordar sobre conhecimento tácito fala-nos que sabemos mais

do que podemos dizer.

Outro cursista ao refletir sobre o tema arte e docência, ao final do texto, coloca uma imagem de uma casa do arquiteto Frank Lloyd Wright e outra do “mictório” de Marcel Duchamp com um texto, como podemos ver na figura 29.

"Quando a tua mão direita estiver hábil, pinta com a esquerda; quando a esquerda ficar hábil, pinta com os pés." (Paul Gauguin)

Arte e docência: Como entender a arte na docência, e principalmente no ensino superior? Pensando sobre isso, logo me lembrei dos conceitos de inteligências múltiplas. Usar a arte como recurso para a aprendizagem é um desafio. Desenvolver no professor os conceitos de arte, o seu interesse pela arte é desafiá-lo. O professor, o artista. A docência, a arte. Descobrir leituras, desenvolver potenciais. Ver sob novos prismas, novos pontos de vista. Fazer diferente. Integrar habilidades, competências. Unir expressão com compreensão, conceitual com científico, pensar com fazer, sentimento com pensamento. Unir arte com docência. Docência com arte é usar todo o potencial de si, do aluno, do meio para formar a Pessoa. É acreditar em si, nos outros e criar. Quadros sem nome que se nomeiam, sem assinatura do autor, como em nossa visita à galeria de arte com quadros e esculturas que não continham mais que a si mesmas, e nem por isso estavam órfãs. Puderam ser apreciadas, decifradas. O desafio da arte é o mesmo da docência, é ir além."



"Em todas as suas manifestações, a arte é uma expressão do sentir humano transformado em símbolos, não convencionais, que necessariamente não precisarão levar o observador a significados conceituais, pois antes de mais nada, a arte deve ser sentida e não pensada."

Maria de Fátima Seehagen

FIGURA 29 Arquivo anexado ao Portfólio Individual, G, 13/03, 2004.

Como podemos perceber o professor/cursista G faz analogias com a arte e a docência. Fala no professor como artista e da docência como arte. Para ele o importante é trazer a arte para o exercício da docência, é o saber ver, o descobrir, o desenvolver novos prismas, novos pontos de vista e

como ele mesmo disse ir além. Usa também a palavra “decifrar” quando se refere às obras de arte da galeria que “... puderam ser decifradas” e ao lermos o que ele diz com relação à docência com arte, “Docência com arte é usar todo o potencial de si, do aluno, do meio para formar a Pessoa.” Fica claro que para ele na docência com arte o professor usa todo seu potencial e o do aluno e também aproveita o potencial do ambiente, que ele chama de “meio”.

A professora/cursista L. escreveu:

“(...) Ensinar é uma arte, o docente universitário além de desenvolver seu potencial no exercício da arte, conduz o aluno a desenvolver-se como pessoa, a interessar e expressar melhor suas idéias através de suas habilidades artísticas, sejam manuais ou através da expressão.” (L, Portfólio Individual, 17/03, 2004)

Escreveu ainda sobre artes e alunos:

“(...) ao conhecer e compreender melhor as artes os alunos tornam-se pessoas mais sensíveis, capazes de perceber de modo acurado modificações no mundo físico e natural e também experimentar sentimentos.” (L, Portfólio Individual, 17/03, 2004)

A cursista L também faz referência ao desenvolvimento do potencial do docente e à possibilidade de se expressar melhor no exercício da arte. Assinala também que a arte torna as pessoas mais sensíveis e capazes de perceber modificações no meio ambiente e experimentar sentimentos. Relembramos aqui o conceito de cognição citado anteriormente como todo o processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente. Desse modo podemos dizer que possivelmente por ter vivenciado a aula na galeria de artes, experimentado vários olhares para a arte, em seu depoimento posterior à aula a cursista refere-se a arte como uma maneira de potencializar a capacidade cognitiva dos indivíduos.

Continuando a análise dos textos escritos pelos professores/cursistas no “portfólio”, após a ida a Fundação Cultural, mais um depoimento, do professor/cursista Mc, chama-nos atenção:

“Creio que existe uma total relação da arte com a docência universitária à

medida que a arte é a expressão do belo, é contradição, envolve não apenas habilidade, mas imaginação" arte implica na interação contínua e constante entre o artista e a sociedade". "O artista interpreta o mundo em que vive e não pode estar alheio às mudanças da própria sociedade". O educador cria, recria, transforma, provoca interação, expressa o belo, é contraditório, hábil e imaginativo, artista e interlocutor da sociedade da informação. Trabalha com os diferentes e as diferenças provocando transformações e mudanças de pensamentos e atitudes." (Mc, Portfólio Individual, 08/03, 2004)

Encontramos nesse depoimento as palavras "imaginação", "interpretação" e por fim a frase "trabalha com os diferentes e as diferenças provocando transformações e mudanças de pensamentos e atitudes" que nada mais é do que o processo de uma aprendizagem transformativa como descrito anteriormente.

Também parte das palavras da professora/cursista S reporta-nos ao aprender transformativo:

"Assim, desenvolve seu potencial criador na qualidade do Ser – Sentir – Fazer – Aprender, dando uma resposta adequada a uma situação nova ou uma resposta nova a uma situação do passado." (S, Portfólio Individual, 17/03, 2004).

Passados três anos do curso, perguntamos por e-mail para os oito professores/cursistas que apresentaram relatos de suas práticas em julho de 2007 no encontro que tivemos ⁵¹, se teria alguma aula ou detalhe específico do curso Docência Universitária que tivesse marcado mais e recebemos duas respostas. Uma das respostas para a aula que mais havia marcado: a aula da ida à exposição de artes e a aula em que exploramos a escultura do Amílcar de Castro.

Da aula da exposição, o que havia marcado o professor/cursista era a diferença entre os pontos de vista dos professores/cursistas participantes e como após as reflexões cada ponto de vista ficou interessante. Mencionou também que a experiência resultou em uma maior autonomia por parte dele para usar a arte sem medo:

⁵¹ Em 5. Relatos de Práticas Docentes, p. 130. descrevemos esse encontro.

“Eu sempre me lembro da visita à exposição de arte. Tivemos vários momentos, mas o tempo de expor o que cada um havia descoberto ainda está claro na memória. Descobrimos que cada ponto de vista era interessante, o que parecia sem importância para uns foi motivo de reflexão para outros. A liberdade para sentir a arte me deu mais autonomia para utilizá-la sem tanto medo. (G, agosto/2007).”

As palavras do professor/cursista G: *“descobrimos que cada ponto de vista era interessante”*, nos reporta a capacidade da arte de potencializar a cognição e auxiliar a ver o mundo. Ao expressar um aumento de autonomia para o uso da arte podemos relacionar com seu depoimento, também por e-mail, em que fala sobre como a arte contribuiu para a sua formação e prática docente:

“A introdução da arte como prática pedagógica através do curso de especialização contribuiu e, contribui muito para minha formação docente. Hoje, a arte é um recurso presente na minha prática docente e percebo que, também, de vários colegas. Vários módulos dos conteúdos que ministro envolvem a arte”. (G, agosto/2007)

Assim, o depoimento do professor/cursista G, juntamente a outras análises que mostraremos⁵², nos apontam que a arte contribuiu para a mudança da prática pedagógica do professor/cursista G.

Em relação à visita à escultura do Amílcar de Castro, anteriormente⁵³, já apresentamos alguns depoimentos e fizemos algumas análises dessas aulas. Nelas encontramos a arte relacionada à promoção do reconhecimento das diferenças e respeito à diversidade, da criação de um espaço de confiança para que as pessoas se expressassem e colocassem suas idéias com liberdade.

O professor/cursista J respondeu o seguinte quando perguntado sobre se havia um detalhe na obra de Amílcar que mais marcou:

“Sim. Aquela visita ao gigantesco monumento de aço do Amilcar de Castro na entrada do Campus. Passara centenas de vezes por ele sem o notar! Nessa

⁵² Em 5.Relatos de Práticas Docentes.

⁵³ As análise estão em 3.1.4. A Reflexão não Deve ser Solitária: a arte como facilitadora na articulação de nossas experiências.

visita entendi que material aparentemente simples pode carregar complexo significado se lhe dermos a devida atenção". (J, 28/08/2007))

4.1.2 Amílcar de Castro e as Oficinas de Escultura

Todas as turmas de Especialização em Docência Universitária até o ano de 2007, sem exceção, vivenciaram uma oficina com a obra de arte do Amílcar de Castro.

O artista Amílcar de Castro foi escolhido porque na rotatória da entrada da universidade existe uma escultura de aproximadamente 8 metros de altura de autoria dele. É interessante que mesmo sendo alta na maioria das vezes as pessoas não prestam atenção e acabam nem se dando conta da existência da obra de arte. Em todas as turmas, pelo menos 50% dos cursistas disseram, antes da oficina, nunca terem visto a escultura.

Amílcar de Castro foi um grande escultor brasileiro. Buscou também uma definição para a escultura através de palavras: “a escultura é a descoberta da forma do silêncio onde a luz guarda a sombra e comove” (AMILCAR DE CASTRO) mas somente as palavras não são capazes de definir suas esculturas. As oficinas foram organizadas de maneira que a escultura fosse visitada in loco, que conversássemos sobre o que estávamos vendo e sobre as nossas impressões. E após, no retorno à sala de aula, que fizéssemos arte.

A proposta da oficina consistiu em quatro momentos:

1º momento: conversa em sala de aula sobre “algo” na entrada da universidade. As perguntas foram feitas pela professora/pesquisadora no sentido de saber quem já havia notado a escultura de Amílcar de Castro e o que havia notado: o que lhe parecia, o que achava do que havia visto, como era. Poucos se referiram à escultura como obra de arte, mas sim como símbolo da universidade, monumento, uma coisa esquisita, um pedaço de ferro. Nesse momento a curiosidade dos que nunca tinham observado que havia algo na rotatória foi atizada;

➤ 2º momento: ida até a escultura. No local foi solicitado aos

professores/cursistas, que andassem em volta da escultura, que a observassem com atenção e em todos os ângulos. Esse foi um momento de grande surpresa para os que nunca haviam percebido a escultura. Primeiramente se surpreenderam com o fato de não terem percebido “uma coisa” tão grande na entrada da universidade. Depois, a surpresa foi em relação à própria escultura, pois na medida em que iam se familiarizando e olhando os detalhes, percebiam que ela mudava de acordo com a posição que se observava. Eles tocaram a escultura, sentiram sua textura.

- 3º momento: a volta ao espaço físico da sala de aula. A proposta na sala foi a de fazer esculturas com um procedimento semelhante ao empregado por Amílcar de Castro, só que em papelão. Antes, os cursistas assistiram a um vídeo com uma entrevista do Amílcar em seu ateliê, viram seus trabalhos, cenas dele fazendo arte em pintura e escultura e apresentando como suas esculturas foram criadas. O vídeo proporcionou uma aproximação entre os cursistas e o artista, pelo fato de Amílcar de Castro ser mineiro como eles, falar de uma maneira “caipira” (expressão usada pelos professores/cursistas) e por gostarem de sua simplicidade e humildade.
- 4º momento: a sociabilização das expressões artísticas realizadas pelos cursistas. Em algumas turmas os professores/cursistas falaram sobre o que fizeram, em outras não. Também em algumas deram título para as esculturas criadas.

Após uma análise dos textos dos cursistas no Teleduc, percebe-se que o impacto do “criar arte” é forte. Isso é especialmente evidenciado na turma do curso de 2005/2006.

Apresentamos a seguir algumas fotografias tiradas durante a aula, que mostram o processo da oficina seguido da análise dos textos, comentários sobre a aula que os cursistas inseriram no Portfólio.

As duas imagens a seguir são dos cursistas no 2º momento da oficina, quando foram até o local da escultura para vê-la *in loco*:



2º momento da oficina



2º momento da oficina

Nas próximas quatro fotografias podemos ver dois cursistas construindo suas esculturas, o processo e o produto final no 3º momento da oficina:



3º momento da oficina



3º momento da oficina



3º momento da oficina

3º momento da oficina

Registrada a seguir, os cursistas com suas criações no 4º momento, na socialização das criações artísticas:



4º momento da oficina

Nos registros escritos do encontro presencial pela professora/pesquisadora, do dia 24/06, com a turma de 2005/2006, encontramos:

“2º Momento: interessante como ao passearmos pelo campus o pessoal parece observar árvores e pássaros como se nunca tivessem estudado ou estado aqui (...) Levam susto com o tamanho da escultura e o fato de não terem notado antes (...) Exploram diferentes ângulos da escultura (...) Eles querem saber por que o Amílcar não pintou a escultura, se morreu antes do tempo, acham-na muito grande e interessante ser de ferro. Lamentam estar pichada.

3º Momento: me parece que gostaram do filme e que o filme esclareceu muita coisa. Entenderam porque a escultura não foi pintada e acharam o Amílcar bem mineiro e simples. O fato de ser simples e mineiro parece-me que fez com que se sentissem mais próximos a ele e sua escultura. Gostaram do vídeo, foi esclarecedor. A princípio acharam complicado não usar fita crepe ou cola e somente dobrar e colar.(...) Percebo que os que estão conseguindo estão achando muito bom. Alguns estão demorando para terminar. Uma dupla que acabou antes solicitou para fazer outra em dupla. (...) Encontro dificuldades com a professora/cursista Ge, ela parece ter uma espécie de bloqueio, está vermelha. Comentou comigo que foi desde que o irmão morreu. Falou que detesta fazer coisas que tem que usar as mãos, está ficando cada vez mais vermelha e até parece que está se sentindo mal.... Melhorou. Percebo que a turma está feliz e empolgada com o que estão fazendo. Penso que o fato de não poder usar nenhum material para colar o papelão trouxe um desafio a mais e proporcionou mais imaginação ao grupo

4º”Momento: não deu tempo de socializar então pedi que os que desejassem podíamos continuar nosso diálogo no Teleduc” (Professora/pesquisadora, anotações de aula, 24/06, 2006)

A turma de 2005/2006 de Docência tinha 16 cursistas. Somente cinco cursistas não registraram comentários sobre a aula Amílcar de Castro em seus portfólios individuais do Teleduc. O registro do comentário foi espontâneo.

Relendo os comentários, destacamos alguns:

“Impecável... Não consigo encontrar palavras para representar o como fui feliz enquanto ALUNO nesta aula. Começando com o passeio até a entrada da UNIUBE, o vídeo, a confecção da minha obra em papelão!!!... Adorei muito!!!”

(Alx, Portfólio Individual, 20/07, 2006)

“A aula do dia 24/06 foi ótima” (A.Ca. Portfólio Individual, 03/07, 2006)

“Apesar de não ter participado desta aula presencial, pelo motivo de meu filho estar doente, fiquei sabendo através de meus colegas de sala e pelas fotos que vi que a aula foi um sucesso!!!” (Dn, Portfólio Individual, 20/07, 2006)

“Eu aprendi muito neste dia, foi uma experiência fantástica.” (Mi, Portfólio Individual, 31/07, 2006)

“Devo revelar que fui até a faculdade com certo cansaço de final de semestre. Ao iniciar a aula, meu envolvimento, e a forma com que ela foi conduzida, me absorveu que nem senti o tempo passar.... Agradeço os momentos proporcionados de conhecimentos e prazer de um sábado de final de semestre. Éta planejamento...” (Mr, Portfólio Individual, 20/07, 2006)

A professora/cursista que escreveu o parágrafo abaixo vivenciou uma experiência difícil, pois não conseguia colocar a mão no papelão e criar. Na ocasião explicou para a professora/pesquisadora e os colegas que tinha um bloqueio com tudo todo tipo de trabalho manual ou que necessitasse o uso das mãos na criação. Explicou que esse bloqueio veio da morte do irmão. Nas anotações da aula, a professora/pesquisadora relatou que a professora/cursista teve muitas dificuldades, ficou extremamente nervosa e vermelha nas faces, mas que depois superou e terminou a aula com sua escultura criada. Ela revela nas suas palavras um pouco dessa dificuldade:

“Permitam-me ser sincera: se eu soubesse que em algum momento faríamos qualquer tipo de trabalho manual eu não teria ido ao curso naquele dia. Tendo participado da aula posso dizer que a ignorância, às vezes, é desafiadora e pode privilegiar seus adeptos.” (Ge, Portfólio Individual, 27/06, 2006)

Esses dois últimos comentários foram dirigidos diretamente à professora/pesquisadora:

“Que aula! (...) são atividades como as suas que faz com que os alunos aprendam usando todos os sentidos, o caminhar até a escultura de Amílcar, o bate papo trocando conhecimentos e experiências sobre os diversos tipos de arte. E o que é mais significativo, a arte de ser feliz enquanto aluno.” (V,

Portfólio Individual, 10/09, 2006)

“ AH! Sua aula foi encantadora. Vc faz parte da minha lista dos professores NOTA 10!!” (M.R., Portfólio Individual, 03/09, 2006)

Impecável, encantadora, um sucesso, conhecimento, prazer, experiência fantástica, ser feliz e nem senti o tempo passar, são expressões que os cursistas usaram para dizer como sentiram a aula. Nas anotações da aula a pesquisadora também relata que o produto final, a escultura em papelão, surpreendeu os cursistas e que eles ficaram felizes com suas produções, pois acreditavam não ter talento para isso. Um dos cursistas exemplifica a incredibilidade em seus talentos na seguinte frase:

“Também gostei de ter feito o trabalho no papelão, apesar de pensar não ter nenhum talento pra isso.” (Alx, Portfólio Individual, 20/07, 2006).

Csikszentmihalyi (1999 p. 29) faz uma relação entre se sentir feliz e se sentir ativo. De acordo com ele quão ativos, fortes e alertas nos sentimos depende muito do que fazemos e esses sentimentos se tornam mais intensos quando estamos envolvidos em uma tarefa difícil e ficam mais atenuados quando fracassamos ou quando não tentamos fazer nada. Temos mais probabilidade de nos sentirmos felizes quando nos sentimos ativos e fortes. Assim, podemos pensar que o sentimento de felicidade alcançado pelos professores/cursistas nessa atividade de fazer arte pode estar relacionado ao fato de se sentirem envolvidos ativamente em uma tarefa difícil e que foi bem sucedida, pois ficaram satisfeitos e entusiasmados com as produções finais.

Existem momentos que são excepcionais e que Csikszentmihalyi (1999, p. 36) denomina de experiência de fluxo ou de experiência ótima. Uma pessoa tem uma experiência de fluxo quando está envolvida em atividades que requer habilidades, concentração, envolvimento. Nesses momentos a consciência está repleta de experiências, e essas experiências estão em harmonia uma com as outras. Esse tipo de experiência costuma acontecer quando a pessoa tem que superar um desafio e todas as suas habilidades estão envolvidas nessa tarefa, assim como o desafio está no limite de sua capacidade de controle.

A palavra envolvida, envolvimento, usada aqui é uma tradução da

palavra inglesa “engagement”. Tem o sentido de estar integralmente envolvido, engajado. A palavra engagement se origina da palavra francesa “engageh” e é usada para descrever escritores ou artistas, quer dizer um estado de espírito de comprometimento. Assim, o sentido de envolvido aqui falado inclui uma dimensão de envolvimento psíquico, emocional, cognitivo, social e espiritual.

A importância da experiência do fluxo para a formação de professores está em proporcionar um crescimento cada vez maior da consciência. O fluxo também leva ao crescimento pessoal e como explica Csikszentmihalyi (1999, p. 39) a experiência do fluxo age como um ímã para o aprendizado, para o desenvolvimento de novos níveis de desafios e habilidades. Se as pessoas experimentam o fluxo é porque estão engajadas e quando estão engajadas querem aprender. Na experiência do fluxo novos conhecimentos são criados nos participantes e também na cultura.

De acordo com Csikszentmihalyi (2000) podemos enumerar algumas características em relação a como nos sentimos quando experimentamos uma experiência de fluxo. São elas:

1. completamente envolvido no que se esta fazendo, concentrado;
2. um sentido de êxtase, de estar fora da realidade;
3. um grande sentimento de saber o que precisa ser feito e o quão bem estamos fazendo;
4. saber que temos capacidade para realizar o que estamos nos propondo fazer;
5. senso de serenidade, não se preocupar sobre si mesmo e o sentimento de ir alem das fronteiras do ego;
6. sentimento de eternidade, de não ver o tempo passar.

Ao comentar sobre a aula, ao relatarem sentimentos de felicidade, apesar de não se sentirem com talento para criar uma escultura e ter gostado das expressões artísticas criadas, de aprender com prazer, aprender usando todos os sentidos e de não sentir o tempo passar, os professores/cursistas relataram alguns dos sentimentos que experimentamos quando vivenciamos

uma experiência de fluxo.

Capítulo V

Relatos de Práticas Docentes



No capítulo anterior relatamos algumas experiências sobre a relação entre o fazer e ver arte e a formação de professores. Contamos sobre como tem sido proporcionado o envolvimento dos professores/cursistas com a arte. Trouxemos as idéias de Dewey de uma experiência e relacionamos com as idéias de fluxo de Csikszentmihalyi mostrando, por meio das análises, como os professores se sentiram envolvidos em atividades em que a arte se fez presente, vivenciando uma experiência de fluxo. Também trouxemos análises em que percebemos que a arte contribuiu para uma leitura maior de mundo dos professores/ cursistas. Chamamos Eisner para um diálogo mostrando que nosso conhecimento é muito maior que nossa capacidade de expressá-lo e sendo assim não podemos definir o limite de nosso potencial cognitivo pelo limite de nossa linguagem.

Nesse capítulo narraremos um encontro de ex-cursistas do Curso de Especialização em Docência Universitária e descreveremos aspectos importantes que se fizeram presentes e que estão relacionados à concepção e princípios de formação descritos por nós nos capítulos anteriores. Esse capítulo encerra as nossas análises mostrando relatos de práticas de alguns docentes após alguns anos de conclusão do curso. É um fim que nos retorna ao começo de tudo: nossas origens, com nossas transformações ao longo do tempo quando passamos a “ser” em vez de “sermos feitos por”. por quando aprendemos.⁵⁴

5.1. 1º Simpósio de Docência Universitária: fazendo e pensando o cotidiano da sala de aula.

No dia 27 de julho de 2007, foi promovido *I Simpósio de Docência Universitária: relatos de práticas docentes de professores cursistas do curso de Especialização em Docência*. Professores da comunidade da Universidade

⁵⁴ A fotografia *Manhã de Sábado*, tirada por Prata-Linhares em uma manhã de 2007, na aula de Docência Universitária no museu MADA, abre este capítulo.

foram convidados a participar. Os convites foram enviados por correio eletrônico e o simpósio foi divulgado na página da universidade. A intenção era promover um diálogo entre os docentes a respeito de suas práticas pedagógicas.

No final do primeiro semestre de 2007 enviou-se um informativo pela lista de discussão do GAPP⁵⁵ convidando os associados da lista para o simpósio. O convite era dirigido a quem tivesse práticas pedagógicas em sala de aula que pudessem ser socializadas e assim contribuíssem para uma reflexão em torno dos saberes docentes. O relato da prática deveria durar no máximo 20 minutos. A proposta incluía, após os relatos, um espaço para troca de idéias sobre as práticas pedagógicas socializadas entre os participantes. Oito professores de diferentes áreas aceitaram o convite e apresentaram seus relatos. Seis professores que fizeram parte da turma de 2003/2004, um professor da turma de 2005/2006 e uma da turma de 2005/2006.

Os títulos dos relatos foram: “Uma Experiência Sobre Trabalho de Conclusão de Curso”; “Transformação: uma experiência docente”; “Um Pouco de História, de Sonhos e de Transformações”; “Avaliação por Meio de Blog no Componente Curricular Ciências Morfológicas, no Curso de Medicina Veterinária”; “Interações e Transformações: meu perfil como egresso do curso de docência universitária”; “Relato de Experiência da Utilização de Seminário para Estudo de Módulo de Neuro Anatomia”; “Experiências Interdisciplinares na Docência Universitária”; “Pensar na Teoria, Fazer a Prática no Cotidiano do Aprendizado do Piloto Bacharelado na Universidade de Uberaba

Os relatos foram gravados e transcritos. A pesquisadora esteve presente durante todo o evento, assim como foi ela quem fez a transcrição. O relato do professor/cursista M. teve problemas técnicos com a gravação e não foi possível a transcrição, havendo a necessidade de recorrer à memória e as poucas anotações que foram feitas durante a apresentação. A pesquisadora escreveu solicitando ao professor M. a apresentação, mas o mesmo disse não

⁵⁵ Explicamos sobre essa lista em 3.1.4 A Reflexão não deve ser Solitária : A Arte como Facilitadora na Articulação de Nossas Experiências, p. 101

poder enviar por ser um arquivo pesado. Apesar do pouco registro a pesquisadora achou relevante a inserção do relato de M.

1. Professor Al (professor nos cursos de Enfermagem, Medicina e Bioquímica, professor/cursista da turma de 2003/2004). Título do relato: Uma Experiência Sobre Trabalho de Conclusão de Curso.

O professor Al relatou seu trabalho como orientador de alunos em trabalhos de conclusão de curso. Contou como os alunos sofrem um estresse muito grande nesse processo e como o processo exige técnicas e afetividade, mais do que domínio do tema, por parte do orientador.

Usou poucas palavras e muitas imagens e metáforas. Um exemplo foi uma escala de dor que ele criou para mostrar o nível de estresse que os alunos vivenciam durante o processo do fazer o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC de graduação:

“Fiz essa escala de dor para mostrar o processo do aluno até o auge da loucura, do desespero.” (Al, relato oral, julho, 2007).

Mostrou uma pessoa com fome na frente de um prato de comida olhando para os hashis (os “palitos” usados para pegar os alimentos japoneses) e usou a expressão *“ensinar a comer”* para uma das sensações do professor ao iniciar a orientação de alunos em trabalhos de TCC.

A imagem de um gato acompanhou a sua apresentação para explicar como os alunos e o professor se sentiam durante o processo descrito. O gato cada vez estava de uma maneira: subindo escada para explicar o desafio, a escalada; feliz quando encontrava uma saída e no final um sorrindo.

Relatou que teve um aluno sem habilidades com computador que fez um trabalho excelente, que aprendeu muito no processo.

Falou da importância da relação entre professor e aluno nesse processo:

“Para conseguir sair do momento da incerteza , passando pelo momento da loucura total e chegar a felicidade é um percurso muito difícil e exige-se técnica para trabalho com os alunos, afetividade na relação, muito mais do que o conhecimento específico do tema que o aluno escolheu (...) e não era o que

eu pensava. Eu achava que o domínio do tema era o principal.” (Mc, relato oral, julho, 2007).

Em sua apresentação usou projetor multimídia e muitas imagens.

2. Professor Mc (professor nos cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Arquitetura e Urbanismo, professor/cursista da turma de 2003/2004). Título do relato: Transformação: uma experiência docente.

Iniciou contando que sua apresentação seria um apanhado de seu Trabalho de Conclusão de Curso da Docência Universitária. Prosseguiu falando da *“resistência”* dos alunos da Arquitetura com a área de cálculos:

“Da mesma forma que na Engenharia encontramos resistência a tudo que vem da área de humanidades, lá na Arquitetura encontramos uma certa resistência na parte de cálculos. Então tentamos algumas dinâmicas para tentar de maneira criativa e divertida que os alunos entendam cálculo”. (Mc, relato oral, julho, 2007).

Usando a palavra transformação foi mostrando a transformação dos alunos e sua como docente.

Através da pintura do Salvador Dali, *Metamorfose de Narciso*, 1937, e da *metamorfose da borboleta* iniciou suas analogias com o termo transformação:

“A transformação do casulo em borboleta foi um processo de autodestruição da larva. O trabalho de autodestruição é ao mesmo tempo um trabalho de auto reação. É um processo de destruição de toda larva com exceção do sistema nervoso. Comparando com o docente, ele se autodestroi, se transforma, mas não perde a sua identidade.”. (Mc, relato oral, julho, 2007).

Continuou fazendo analogias com a borboleta e dizendo que:

“A borboleta passa por diversas transformações até poder voar”. (Mc, relato oral, julho, 2007).

“A lagarta alimenta para crescer. O alimento são nossas vivências. A lagarta tem um tempo de casulo. Esse tempo é nossa maturação. A lagarta sai do casulo. Tem o curso de Docência Universitária e depois saímos. É o final de nossa transformação.”. (Mc, relato oral, julho, 2007).

Relatou sobre a criação de um projeto em que seus alunos de arquitetura têm que criar casas inspirados em casas de animais e mostrou o projeto de sua aluna que idealizou um parque no formato de uma borboleta em processo de transformação. Contou que os alunos têm que vir vestidos de animais para a apresentação de seus projetos, e que após a apresentação foi incorporada ao projeto uma festa que se chama “Festa da Fantasia”. (Mc, relato oral, julho, 2007).

Trouxe também a linguagem arquitetônica através de imagens (estrutura tensional) para mostrar a transformação da borboleta.

Comparou a música “Aquarela” do Toquinho, às transformações que passamos ao longo da vida.

Citou a música “Metamorfose Ambulante” de Raul Seixas e disse que o seu desejo era trazer a gravação, mas que teve problemas técnicos e não funcionou.

Ao final do relato a coordenadora do curso disse que se lembrava dele contar a respeito do início de sua carreira docente:

“Lembro-me de você contar que no início da sua carreira, quando você iniciou sua carreira aqui na universidade com aquela turma grande, você enfrentou um desafio enorme dos alunos não te respeitarem, de indisciplina. E quando você partiu para usar a arte, de lá para cá, hoje, a partir desse processo que você conta de transformação, você ainda vê essa resistência dos alunos, deles não aceitarem esse tipo de aula que você propõe?”, (coordenadora do curso de Docência Universitária, relato oral, julho, 2007).

Respondeu:

“Não, principalmente os de arquitetura. No dia da apresentação do projeto os alunos vão fantasiados de bichos e depois temos a Festa dos Bichos⁵⁶. Essa festa já virou uma tradição e os alunos já entram perguntando quando será a festa” (Mc, relato oral, julho, 2007).

O relato do Mc foi feito com projetor multimídia, por meio de muitas imagens. Ele também usou o desenho e a arte para se explicar suas idéias.

⁵⁶ A festa dos bichos é a mesma festa da fantasia. O professor usou as duas expressões

3. Professora Ag (professora de Metodologia do Trabalho Científico em diferentes cursos de graduação, professor/cursista da turma de 2005/2006). Título do relato: Um Pouco de História, de Sonhos e de Transformações.

Ag relatou sua trajetória na instituição até se tornar professora universitária. Agradeceu muito à equipe do curso de Docência Universitária e disse como o curso foi importante para a sua formação:

“Ao mesmo tempo em que aprendia como aluna no curso de Docência Universitária teorizava minha prática como professora. Isso foi uma experiência muito boa na minha vida” (Ag, relato oral, julho, 2007)

Usou uma música de fundo.

Falou em sonhos:

“Se quisermos conquistamos o mundo (...) Se sonhar e quiser eu posso.” (Ag, relato oral, julho, 2007)

Falou em poder:

“Conquistamos o mundo se quisermos. Eu fiquei mais forte.” (Ag, relato oral, julho, 2007)

Disse que ser aluna no Teleduc foi muito importante para sua formação, pois aprendeu e soube usar bem esse ambiente como docente:

“No curso de Docência Universitária aprendi como aluna então hoje consigo fazer um bom trabalho como docente.” (Ag, relato oral, julho, 2007).

Mostrou através de slides o ambiente digital Teleduc que é onde ela dá aula e trouxe alguns depoimentos de alunos que, no início, não gostavam do ambiente, o *“negavam”*, e que posteriormente, passaram a gostar. Ressaltou a importância das relações interpessoais nos ambientes digitais de aprendizagem.

Seu relato foi feito com projetor multimídia. Ag usou muitas imagens e trouxe a música.

4. Professor CY (professor no curso de Veterinária, professor/cursista da turma de 2004/2005). Título do relato: Avaliação por Meio de Blog no

Componente Curricular Ciências Morfológicas, no Curso de Medicina Veterinária.

CY contou como montou o plano de sua unidade temática no curso de Veterinária a partir de 2003. Relatou a dificuldade de os alunos em fazer relações nos diferentes conteúdos, relacionar a parte macro com a micro. Explicou que para ele o “nó” de tudo era a avaliação e a ausência de prazer por parte dos alunos nos estudos:

“O aluno não tinha prazer em estudar, só estudava se tivesse prova, para a prova e se caísse na prova (...) a avaliação era um obstáculo que ele tinha que passar”. (CY, relato oral, julho, 2007).

Contou que percebeu que aí era seu desafio e que a avaliação poderia ser uma forma de ajudar a fazer as relações entre o macro e micro e tornar a aprendizagem do aluno mais prazerosa. Falou também de sua busca em relacionar avaliação e valores culturais:

“Busco fazer uma avaliação bem elaborada, com valores culturais ligados à avaliação.” (CY, relato oral, julho, 2007).

Pensou que seria uma boa idéia criar o blog que considera “*um diário virtual*”. O blog passou a fazer parte da avaliação e ajudar a aula prática. Pelo blog os alunos passaram a se avaliar e avaliar seus colegas. Ressaltou que fotografias, filmes e imagens foram colocados no blog:

“A grande maioria dos alunos fizeram os blogs e com prazer. Gostaram da experiência e penso que aprenderam”. (CY, relato oral, julho, 2007).

No relato recebeu os parabéns de professores presentes por conseguir mudar a idéia de avaliação dos alunos, tornando a avaliação uma “*coisa prazerosa*”.

Sua apresentação foi feita com o uso de projetor multimídia, muitas imagens (inclusive imagem em movimento) e metáforas.

5. Professor Sb. (professor dos cursos de Biomedicina e Licenciatura em Química, professor/cursista da turma de 2003/2004). Título do relato: Interações e Transformações: meu perfil como egresso do curso de docência

universitária.

Iniciou explicando o porquê de seu título:

“Por que esse título interação e transformação? Porque na Química as substâncias se interagem, se transformam através dos reagentes, para formar uma nova substância. A interação entre hidrogênio e oxigênio, que são gases, com características e propriedades diferentes, apesar de serem moléculas diferentes, se interagem em condições adequadas para formar a molécula que conhecemos a água.”

(...) O que isso tem a ver com meu curso de Docência Universitária? Foi em busca de transformação que busquei o curso. Me formei em bacharel em Química e nunca havia dado aula. Me deparei com um mundo diferente, avaliação formativa, interdisciplinaridade... Meu Deus!! Onde que eu estou? Aí surgiu a oportunidade de realizar o curso. Foi muito bom para mim, porque pude mudar minha postura em sala de aula: eu queria dar todo o conteúdo. (...) A minha experiência como aluno do curso me fez reavaliar meus alunos.” (Sb, relato oral, julho, 2007).

Posicionou-se como professor de Química em seu relato, seja por meio de metáforas como a citada acima, seja fazendo relações na posição de professor de Química atuando em sala de aula, seja na posição de professor/cursista do curso de Docência Universitária:

“Como aluno eu interagira da minha forma. O Teleduc foi importante, pois eu interagira da minha forma, às vezes ficava quieto. Assim vi que cada aluno era diferente, que eu precisava respeitar os alunos em sala de aula, que cada um interagiria da sua forma, como os gases. (...) Eu ficava quietinho lá trás, mas estava interagindo.” (Sb, relato oral, julho, 2007).

Contou que os alunos tinham muito medo e não gostavam de Química, que o conteúdo era excessivo e não havia relação entre teoria e prática:

“Uma vez uma aluna me procurou porque queria fazer qualquer curso que não tivesse Química no currículo. Precisamos tirar esse medo dos alunos, não ficar preocupado somente com a quantidade de conteúdos e mostrar que a tabela periódica tem a ver com o dia a dia das pessoas.” (Sb, relato oral, julho, 2007).

Falou na necessidade de contextualização e prazer:

“Apesar do conteúdo de Química ser o mesmo, eu não posso dar da mesma maneira em todos os cursos, preciso contextualizar. Relacionar teoria e prática para uma construção mais prazerosa.

(...) Usei técnicas diferente que aprendi no curso. Fiz e experimentei coisas em sala de aula que aprendi no curso. (Sb, relato oral, julho, 2007).

Contou que a mudança não foi somente profissional, mas também pessoal:

“Consegui levar isso para dentro de minha casa: as relações entre eu e minha família, isso também mudou muito. (...) Aprendi que cada um tem suas especificidades e temos que aprender a respeitar isso.” (Sb, relato oral, julho, 2007).

A coordenadora do curso de Docência Universitária, que também é colega no curso de Licenciatura em Química do professor Sb, falou do Sb professor/cursista e do Sb professor de Química:

“De repente você explodiu em sala de aula, me surpreendeu como colega de curso e como cursista.” (coordenadora do curso de Docência Universitária, relato oral, julho, 2007)

Citou como palavras chave de seu trabalho: teoria-prática, avaliação formativa e interdisciplinaridade.

Em sua apresentação usou projetor multimídia e empregou metáforas.

6. Professor G (professor dos cursos de Medicina, Fisioterapia, professor/cursistas da turma de 2003/2004). Título do relato: Relato de Experiência da Utilização de Seminário para Estudo de Módulo de Neuro Anatomia.

G iniciou seu relato contando como se tornou professor universitário:

” A minha história como docente começou por acaso, fui convidado por acaso. Eu tinha 20 anos de profissão como médico e nunca tinha sido atraído pela docência. Aí me pediram para dar aula. Cheguei para a Martha e disse: Não sei o que faço, não sei avaliar, sei o conteúdo mas não sei o que faço. E ela me disse que estava dentro de mim e me chamou para desenvolver isso. Toda

minha formação, vivência, iniciou dentro do curso de Docência Universitária.”
(G, relato oral, julho, 2007)

Trouxe uma fotografia da turma do curso e disse que marcou muito e deixou muitas saudades. Mostrou também fotografia de uma produção artística sua e de outros colegas, criada em uma aula no curso de Docência Universitária. Seu relato foi intercalado entre a fala do médico professor e a do ex professor/cursista. Dava a impressão que a “descoberta” havia acontecido não só para os alunos como também para o médico professor:

“Eu queria que os alunos fizessem uma relação do que aprenderam na prática com a teoria. Eu pretendia que durante a apresentação do seminário os alunos pudessem ir percebendo como cada estrutura do cérebro funcionava dentro do que podiam usar como fisioterapeutas. Também pretendia que relaxássemos, eu estava tenso e os alunos também. Era minha primeira turma como docente. A avaliação foi feita na hora e foi uma experiência muito boa: brincamos muito. (...) Essa é minha experiência e o curso de Docência ajudou a desenvolver. Como médico eu daria a aula somente como palestra e hoje acho que consigo pelo menos despertar nos alunos uma vontade de descobrir.” (G, relato oral, julho, 2007).

“Os alunos achavam o conteúdo muito chato, não tinham interesse.” (G, relato oral, julho, 2007).

Contou sobre atividades de artes plásticas e teatro que desenvolveu com os alunos.

Foi perguntado pela coordenadora do curso de Docência Universitária, que estava presente, a respeito de como os alunos estavam hoje, se estavam mais a vontade para vivenciar “encenações” e sentar no chão:

“Sempre sentimos que você era um educador. Como seus alunos estão hoje? São resistentes para sentar no chão? Você tinha esse temor.” (coordenadora do curso de Docência Universitária, relato oral, julho, 2007)

Respondeu:

Acho que essa vivência no curso incorporou tanto que apesar de ser médico consegui tirar um pouco dessa coisa. Na verdade muita mudança foi

acontecendo na Medicina. O pessoal me acha meio estranho, sou tímido, eles pensavam: como esse professor tímido e esquisito dá aulas assim? Ainda tenho problemas em quantificar a avaliação, mas já fiz varias experiências nesse sentido. A cada ano invento uma história e minha relação com os alunos tem sido muito receptiva. (G, relato oral, julho, 2007)

Outro professor presente falou:

“As brincadeiras já estavam dentro de você e precisavam de uma oportunidade para sair.” (um professor presente, relato oral, julho, 2007).

G respondeu:

“A experiência com o curso de Docência Universitária foi tudo. A satisfação minha em relação aos professores e colegas . A relação é muito forte até hoje.” (G, relato oral, julho, 2007).

Terminou seu relato com a frase:

“Comecei pensando: eu preciso dar aulas na universidade. Esse curso vai me ensinar? Ensinou!” (G, relato oral, julho, 2007)

Sua apresentação foi feita com projetor multimídia. Usou imagens.

7. Professor M: (professor do curso de Engenharia Civil, professor/cursista da turma de 2006/2007) Título do relato: Experiências Interdisciplinares na Docência Universitária.

Com um fundo musical, trouxe um breve relato em que disse:

“O aprender está em todo lugar. (...) Na interdisciplinaridade como troca de conhecimento, precisamos ter humildade para aprender com o aluno. (...) Nós trocamos conhecimento, não passamos conhecimento para os alunos” (M, relato oral, julho, 2007).

À medida que falava foi mostrando fotografias de excursões que fez com seus alunos em diferentes usinas. Explicou que a sala de aula nesses dias estava debaixo do sol e ao ar livre.

Terminou dizendo:

“Precisamos ver o ser humano por trás do aluno.” (M, relato oral, julho, 2007).

Usou projetor multimídia, fotografias e fundo musical.

8. Professor Ay (professor do curso de Ciências da Aeronáutica, professor/cursista da turma de 2003/2004). Título do relato: Pensar na Teoria, Fazer a Prática no Cotidiano do Aprendizado do Piloto Bacharelado na Universidade de Uberaba.

O professor Ay fez um trocadilho do nome do curso de Docência Universitária: o fazer e o pensar no cotidiano da sala de aula, com o título de seu relato.

Em seu relato pontuou várias mudanças consideradas positivas por ele, que ocorreram ao longo de sua carreira docente durante e após o curso de especialização em Docência Universitária. Relatou a experiência vivida por ele e pelos discentes do curso. Iniciou contando um pouco sobre seus alunos e dizendo a origem da sua formação:

“Meus alunos já trazem uma bagagem técnica e o curso também é muito técnico. Vim de um curso de um ambiente muito machista, de formação militar e também muito técnica. Meus professores eram muito rígidos, quando entravam em sala de aula fechavam a porta e ninguém mais podia entrar. Hora era hora, tudo muito rígido. Quando me convidaram para ser professor eu disse ao diretor do curso que precisava lapidar a minha formação.

(...) Hoje meus alunos escolhem o dia e a forma da avaliação. Se foi mal na avaliação ele pode repetir. Ele marca e ele faz. A avaliação era uma força para meus alunos. Hoje não é mais. Foi uma das aprendizagens que eu trouxe do curso de docência.” (Ay, relato oral, julho, 2007).

“No nosso curso, os estudos sobre inteligências múltiplas de Howard Gardner e a palestra do professor Vasco Moretto sobre avaliação me ajudaram muito.” (Ay, relato oral, julho, 2007).

Também falou em autonomia:

“Outra coisa que aprendi com o curso foi dar autonomia aos meus alunos.” (Ay, relato oral, julho, 2007).

Para mostrar a questão da autonomia relatou um projeto que fez com os alunos e que eles tiveram completa autonomia para fazer. Organizaram uma

grande jornada científica, criaram o logotipo da Jornada e toda a infra-estrutura do encontro. Disse que os alunos passaram a falar:

“Não nos pergunte se somos capazes.. Dê-nos a missão.” (G, relato oral, julho, 2007)

Mostrou o logotipo da Jornada Científica e o significado dos desenhos que os alunos criaram no logotipo.

Citou também a necessidade de respeitar a opinião dos alunos e que pode crescer com eles:

“Eu aprendi que eu penso assim, mas meus alunos pensam diferente. (...) Aprendi que posso crescer com meus alunos” (Ay, relato oral, julho, 2007).

Enquanto dava esse depoimento colocou um slide que mostrava uma plantinha crescendo em um terreno árido e disse:

“Esse sou eu.”

Salientou algumas mudanças que aconteceram “depois do curso de Docência”:

“Depois do curso mudei minha visão de professor: não sou carrasco, não sabemos no meu curso quem é o aluno e quem é o professor. Tem professores que se colocam no pedestal e falam: estejam em mim, usem minha luz e sigam-me (...) Eles me falavam que os alunos não iam conseguir, que não ia dar certo. (...)Eu e meus alunos viramos uma família.(...) Meus alunos estão muito bem e quase todos formados e bem empregados.

(...)Essa forma de trabalhar eu trouxe do nosso curso de Docência. Antes eu era muito fechado, eu tinha uma meta e só pensava nisso. Eu não podia mudar a rota do meu curso. Agora vejo a necessidade de ser flexível.” (Ay, relato oral, julho, 2007).

Pontuou como na execução da Jornada Científica os alunos aprenderam conteúdos importantes do curso de Ciências Aeronáuticas, assim como construiu habilidades e competências necessárias a um profissional da aeronáutica.

Trouxe a imagem de uma panela de brigadeiro e disse que dar aula tem

gostinho de raspar uma panela de chocolate e que é gostoso.

Em seu relato Ay usou o projetor multimídia, mostrou fotografias dos alunos e de momentos do projeto e usou muitas metáforas.

Após uma releitura atenta da transcrição dos relatos, pontos considerados relevantes pela pesquisadora sobressaíram como: o uso de diferentes linguagens e metáforas nas apresentações, o uso da arte nas práticas docentes, histórias de vida (dos professores e de seus alunos), mudanças nas práticas pedagógicas durante e após o curso e a reflexão sobre a prática pedagógica promovendo a construção de novos significados.

Sobre o uso de diferentes linguagens e metáforas nas apresentações:

- na apresentação do Al ele usou muitas imagens e metáforas. Dentre elas mostrou a imagem de um jovem comendo com “hashis” e fez uma relação com a necessidade dos professores ensinarem seus alunos a “comer”. Também usou uma escala de avaliação de dor para expressar o nível de stress que os alunos sentem ao fazer seus trabalhos finais de curso.
- na apresentação da Ag ela usou diferentes linguagens, imagens e música, para se expressar e disse ter aprendido isso com o curso de Docência Universitária, que é permeado pelas linguagens;
- na apresentação do CY ele também usou muitas imagens (inclusive com movimento);
- o Mc usou música, imagens e metáforas. Falou sobre “transformação” e fez diversas analogias com essa palavra, usou a metamorfose da lagarta, assim como a música do Raul Seixas “Metamorfose Ambulante”;
- o Ay usou muitas imagens e metáforas em seu relato. Por exemplo, fez relações entre raspar panela de chocolate e dar aulas, para dizer que dar aulas tem gosto de raspar uma panela com brigadeiro, ou seja, é gostoso;
- M fez sua apresentação usando fotografias e música;

- G trouxe fotografias e imagem de sua produção plástica.

Sobre o uso da arte em suas práticas:

- G fez uma apresentação contando sobre o uso da arte, artes plásticas e artes cênicas, nas aulas de neuro-anatomia;
- A apresentação do Mc mostrou um projeto feito com alunos perpassado pela arte;
- A apresentação do Ay é um relato em que ele, dentre outras coisas, conta como o processo de criação artística de uma logomarca para um evento, feito pelos alunos, contribuiu para a formação e engajamento dos estudantes;
- CY ao relatar o uso do blog explicou que uma das vantagens desse recurso é ter a possibilidade de trabalhar com filmes, músicas e imagens.

Com relação às histórias de vida:

- O A falou sobre a história de vida de seus alunos;
- A Ag contou sobre a sua história de vida profissional e como foi aprendendo ao longo de sua trajetória de vida;
- G falou sobre a sua história de vida;
- Sb falou sobre a sua história de vida;
- Ay contou como começou a ser professor.

Sobre mudanças em suas práticas pedagógicas durante e após o curso:

- Ag falou na mudança da sua pessoa, ficou mais forte;
- G lembrou como era ser um médico e não um professor/médico em sala de aula;
- Sb contou que a mudança de sua prática pedagógica mudou também sua vida familiar;
- Ay falou de sua mudança na forma de avaliar.

Como a reflexão a partir de experiências em sala de aula promoveu a

construção de novos significados:

- o estresse dos alunos durante a fase de elaboração de trabalhos de conclusão de curso fez com que o Al. refletisse e percebesse a necessidade da afetividade no seu relacionamento com os alunos;
- a falta de assiduidade à avaliação, havia falta de interesse. O CY pensou que o aprender devia estar ligado à avaliação, procurou formas prazerosas de “chegar” mais perto de seus alunos e ter uma avaliação mais formativa, com maior flexibilidade. Criou um blog com a sua turma;
- a falta de entusiasmo dos alunos pela aprendizagem levou o G. a refletir como poderia deixar de ser um professor somente de aulas expositivas. Resignificou sua prática, trouxe a arte para a sala de aula;
- o excesso de conteúdos em suas aulas e a falta de relação entre teoria e prática junto ao medo que os alunos tinham da Química fez com que o Sb desse mais atenção a todo tipo de relação e iniciasse uma avaliação mais formativa;
- a avaliação era uma “força” para os alunos. A partir desse fato o Ay buscou mudanças na forma de avaliar, trazendo a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e dando mais autonomia para os alunos;
- Mc aborda a transformação em todo seu relato falando metaforicamente de mudanças e resignificação.

Na análise dos relatos percebe-se a presença da concepção de formação de professores descrita na pesquisa, assim como os princípios propostos por nós no Capítulo III A Formação de Professores Universitários: Um Mosaico de Talentos⁵⁷.

⁵⁷ P. 68

A Criatividade e reinvenção das formas de apropriação do entendimento foi percebida nos professores que usaram diferentes linguagens e metáforas em seus relatos e mostraram a arte em suas práticas.

O Respeito às experiências dos professores está presente nos relatos que têm em seu interior as histórias de vida deles. Percebe-se que eles se dão conta disso ao refletir sobre sua ação docente;

A Reflexão sobre a prática pedagógica e a conjugação do saber teórico com a prática da docência encontram-se nos relatos em que os docentes abordam a mudança a partir da reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

O trabalho participativo permeou o próprio encontro dos professores.

A utilização de novas tecnologias esteve presente tanto na forma das apresentações que foram feitas como no conteúdo dos relatos.

A Proposta de um desenvolvimento pleno do educando é encontrada nos relatos em que os docentes usaram a arte em suas práticas.

É muito significativo que na análise dos relatos das apresentações estejam presentes a concepção e princípios de formação de professores descritos pela pesquisadora, assim como a inclusão, nas apresentações, de diferentes linguagens e metáforas, de depoimentos do uso da arte nas práticas docentes dos relatores e de referências mencionadas pelos mesmos a respeito da relevância de suas histórias de vida e de seus alunos, e das mudanças ocorridas nas suas práticas pedagógicas após a participação no curso.

Capítulo VI

Considerações Finais



Nessa pesquisa nos propomos a investigar como a arte contribui para a formação pedagógica dos professores do ensino superior.⁵⁸ Investigamos um curso de especialização em Docência Universitária e seus professores/cursistas. Das análises que fizemos percebemos que a inclusão da arte é um elemento novo que pode mudar e contribuir para a formação pedagógica dos professores universitários.

Notamos que algumas características foram importantes:

- a introdução da arte;
- ambientes que promovam o diálogo;
- a reflexão crítica;
- a aprendizagem transformativa.

Percebemos que ao introduzirmos a arte nos cursos de Especialização em Docência Universitária, proporcionamos o desenvolvimento de ambientes de formação em que as diferenças entre cada um eram promovidas e não excluídas. Assim, como os professores/cursistas se sentiram à vontade para se colocar, seus depoimentos se fizeram presentes nos encontros. Com a presença dos depoimentos, abriu-se um espaço para que a reflexão crítica e consciente pudesse ser realizada. Com isso novos significados puderam ser criados ampliando a visão de mundo dos envolvidos no processo.

Com relação aos depoimentos dos professores/cursistas, o fato deles poderem ser orais, escritos, visuais, musicais ou corporais, também favoreceu uma oportunidade maior de entendimento e leitura de mundo de cada um. Percebemos que a oportunidade de poder expressar em diferentes formas muitas vezes potencializou o diálogo e oportunidades para que as pessoas se colocassem e se sentissem mais livres para falar e expor suas idéias.

A inclusão da arte na formação de professores foi importante também, porque equipou os professores/cursistas com ferramentas para questionar e desenhar seu mundo, sua realidade. Usamos metáforas e elas desempenharam o papel de dar significado à construção do mundo dos participantes do processo, dos aprendizes. Nesse processo de aprendizagem,

⁵⁸ Neste último capítulo um texto visual de Prata-Linhares, 2006, Kingston (encáustica e pastel, 30x50 cm)

as ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas incluíram a imaginação como uma função que esquematiza e a metáfora, como uma extensão da imaginação. Assim, a metáfora desempenhou um papel de dar significado à construção do mundo dos professores/ cursistas aprendizes. A arte, com sua capacidade de potencializar a imaginação e através dela examinar as interpretações auxiliou os cursistas a refletirem e questionarem suas práticas pedagógicas.

Também observamos na nossa pesquisa que a arte é um elemento que favorece a transformação de sentidos e significados que damos ao que sabemos. Para que essas transformações aconteçam precisamos pensar criticamente, validar e agir nas nossas (e na dos outros) crenças, interpretações, valores, sentimentos e maneiras de pensar. Uma análise crítica dos conteúdos e do processo pode significar uma mudança na ação do educador. Chamamos essa aprendizagem de aprendizagem transformativa e a vimos presente nos professores/cursistas.

Voltamos novamente a atenção para o fato que a formação de professores universitários não se trata de uma simples aquisição de conhecimentos, mas de uma transformação da própria pessoa – no caso, do professor. O professor universitário precisa ter um espaço para que possa voltar-se para suas experiências e pesquisas, compartilhá-las, ouvir seus colegas, procurar conexões, colocar teoria e prática juntas e levar isso tudo de volta à sua sala de aula. Assim, essa transformação deverá transformar, também, sua prática pedagógica. Sem dúvida, a nossa análise mostrou que a arte é um grande aliado nesse processo.

Em cada releitura da nossa pesquisa sentíamos a incompletude presente, e um estado de permanente inacabamento. Era difícil chegar ao fim, pois novas ampliações se abriam e despertava-nos a vontade de seguir adiante. Foi nessa procura pela exatidão que encontramos refúgio nas palavras de Cecília Salles (2004, p. 78) e nos sentimos artista:

(...) o inacabado tem valor dinâmico na medida em que gera esse processo aproximativo na construção de uma obra específica e gera outras obras em uma cadeia infinita. O artista dedica-se à construção de um objeto que, para

ser entregue ao público, precisa ter feições que lhe agradem, mas que se revela sempre incompleto. O objeto “acabado” pertence, portanto, a um processo inacabado.

Assim, o que nos propusemos pesquisar chegou ao fim, mas deixamos portas abertas, caminhos, para que o movimento continue.

Referências

ABRAMOWICZ, Mere (org). **Quando a universidade vai à escola pública.** Oficinas pedagógicas na formação docente. Uma prática curricular sob inspiração de Paulo Freire. São Paulo: Lúmen, 2004.

ABREU, Sueli de; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; PRATA-LINHARES, Martha M.; PARONETO, Glaura Morais ; RODRIGUEZ, Margarita M.; FARIA, Domingo Goulart de. Grupo de apoio pedagógico e pesquisa: *educadores em travessia*. 24ª Reunião anual **Anped**, Caxambú. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0893347916797.doc>> Acesso: 2/04/2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. 26ª Reunião anual **Anped**, Caxambu, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf>> . Acesso: 02/04/2007.

_____. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: Silva, Marco (org.). **Educação on line**, São Paulo: Loyola, 2003, p. 201-215.

AMARAL, Marcia Amira Freitas do. **O ensinar e o aprender através da arte.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006, 148p.

AMILCAR DE CASTRO. Disponível em: <<http://www.amilcardecastro.com.br/esculturas.asp>> . Acesso: 02/04/2007

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. Cad. **CEDES**. Campinas, v. 18, n. 43, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 30/05/2007. Pré-publicação.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Papirus: São Paulo, 1995.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BERNARDES, Sueli, Terezinha. A.; CAMARGO, Ana Maria Faccioli; CAMPOS, Maria das Graças C.; PRATA-LINHARES, Martha M. O Fazer e o pensar no cotidiano da sala de aula. 25ª Reunião anual Anped, Caxambú. 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/sueliteresinhavernardesp08.rtf>> Acesso: 01/07/2007

BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação contemporânea**. Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOYER, Ernest L. **Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate**. 1a ed. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. United States of America: 1990.

BRAGA, Patrícia Colavitti. **Na estrada dos enigmas, leituras e linguagens- imagem e palavra em cena**. Tese de Doutorado. São paulo: Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2006, 300p.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**. - de Gutemberg à internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CAMARGO, Ana Maria; PARONETO, Glaura Moraes; BERNARDES, Sueli Teresinha De Abreu; PRATA- LINHARES, Martha Maria; RIBEIRO, Ormezinda Maria. **Sala de aula e produção de subjetividades medos e perigos**. Educação - PUCRS, Vol. 28, No 2 (2005).

Center for Teaching and Learning. Queen's University. Disponível em: <<http://www.queensu.ca/ctl/>> Acesso: 29/07/2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa**. São Paulo: CED/PUCSP, 2004. (Texto para uso interno do programa).

Comitê Gestor da Internet no Brasil – **CGI.Br**. TIC domicílios e usuários 2006, julho/agosto. Disponível em: <http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/index.htm> . Acesso: 04/05/2007.

COUTO, Edvaldo Souza. **O homem satélite** – estética e mutações do corpo na sociedade tecnológica. Ijuí: Editora Ijuí, 2000.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: the joy of reading**. Yearbook (Clarmont Reading Conference), 2000, 1-14. 2000.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo**. Rio de janeiro: Rocco, 1999

_____. **Creativity, flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Happer Collins, 1996.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface** (Botucatu). Botucatu, v.9, n. 17, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000200003&lng=en&nrm=iso > . Acesso em: 20/03/2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S1414-32832005000200003.

COUTINHO, Gisele Cássia de Almeida. **Os significados e sentidos da arte na formação de professores**. Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, 2006, 137p.

DAVIS, Jessica. **The muse book**. A report on the work of project muse (this work is a working draft). President and Fellows of Harvard College. 1996.

DEMO, P. Instrucionismo e nova mídia. In: **Educação on line**. São Paulo: Loyola, 2003.

DEWEY, John. **A Arte como Experiência**. LEME, Murilo Otávio Rodrigues Paes (Trad.). Coleção Os Pensadores, vol. XL. São Paulo: Abril, 1974. p.245-263

DIRKX, J. M. Transformative Learning and the Journey of Individuation. **ERIC Digest** No. 223. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 2000. (ED 448 305). Disponível em: <http://ericacve.org/digests.asp> . Acesso em 03/03/2007.

DORNELLES, Jonatas. **Antropologia e Internet**: quando o "campo" é a cidade e o computador é a "rede". **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 10, n. 21, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30/05/2007. Pré-publicação.

DOWDOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento**. Os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mãe (org). **Arte/educação contemporânea**. Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 318-345.

EISNER, Elliot W. **The Arts and the Creation of Mind**. Yale University Press/ New Haven & London, 2002.

EISNER, Elliot W. (2004, October 14). What can education learn from the arts about the practice of education? **International Journal of Education & the Arts**, 5(4). Disponível em: <http://ijea.asu.edu/v5n4/>. Acesso em: 03/03/2007.

ERICKSON, F. **Novas tendências da pesquisa etnográfica**. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, 1993. In ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. Cad. **CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 Maio 2007. Pré-publicação.

ForGRAD 2005-2006 - **Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras**- Disponível em: http://www.forgrad.org.br/arquivo/Formacao_Docente_Regionais.ppt#258,3,Diagnóstico. Acesso em 04/08/2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998a.

GIL, Gilberto.

_____. **Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998b.

_____, P. & Shor I. **Medo e Ousadia – O cotidiano do professor**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores – para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro, uma abordagem cognitiva da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GRIFFIN, Gary A. **The Elementary School Journal**, Vol. 83, No. 4, Special Issue: Research on Teaching (Mar., 1983), pp. 414-425 Implications of Research for Staff Development Programs. University of Chicago Press. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0013-5984%28198303%2983%3A4%3C414%3A1ORFSD%3E2.0.CO%3B2-C>>. Acesso: 07/08/2007

HABERMAS, Jurgen. **Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1987.

HAWKINS, Stephen. **O mundo numa casca de noz**. São Paulo: Mandarim, 2001

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HINE, Christine., (2007). Connective ethnography for the exploration of e-science. **Journal of Computer-Mediated Communication**, 12(2), article 14. Disponível em <<http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue2/hine.html>>. Acesso em 05/05/2007

HINE, Christine. **Virtual ethnography in International Symposium** “When science becomes culture”, Montreal, 10-13 abril, 1994. Disponível em:

<<http://www.cirst.uqam.ca/PCST3/papers.htm>>. Acesso em 05/05/2007

HOUAISS. **Dicionário da língua portuguesa**, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –**IBGE**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet/default.shtm>> . Acesso: 05/05/2007

INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Princípios do trabalho acadêmico no Instituto de Formação de Educadores da **Universidade de Uberaba**, elaborado a partir de um texto de Joel Pimentel de Uihôa. Aprovado em Colegiado em 22 dez. 1999. Uberaba, 1999.

INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Projeto do Curso de Especialização em Docência Universitária: O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de aula (1ª versão); Elaborado pela equipe do Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa, GAPP, da Universidade de Uberaba, UNIUBE, Uberaba, 2002.

INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. **Projeto do Curso de Especialização em Docência Universitária: O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de aula**; Elaborado pela equipe do Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa, GAPP, da Universidade de Uberaba, UNIUBE, Uberaba, 2003.

KEGAN, Robert. **The evolution self**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994.

KITCHENER, Karem Strohm. **Cognition, metacognition and epistemic cognition**. Human development , 1983, 26, 222-232.

KENSKI, V.M. Crise na rede, a angustia dos “incluídos”. In: **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: 1997.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH. Harlow and London: **Longman Group Limited**,1978.

MacEachren, Z. . Examining art and technology: Determining why craft-making is fundamental to outdoor education. **Australian Journal of Outdoor Education**, 9, 23–30, 2005.

MARTINS, Miriam Celeste; PISCOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte, a língua do mundo**: poetizar, fluir e conhecer arte.FTD: São Paulo, 1998.

_____. A inquietude investigativa nutrindo a formação continuada. **Espaço Pedagógico**, onde ensinar é aprender, 2004. Disponível

em < <http://www.pedagogico.com.br/edicoes/12/artigo2255-1.asp?o=r>> . Acess: 10/10/2007.

MASETTO, M (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 2002.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MERRIAN -WEBSTER ON LINE. United States of América, 2005. Disponível em:<<http://www.m-w.com/>> Acesso: 23/01/2007.

MEZIRROW, Jack. **Education for Perspective Transformation**: Women's re-entry programs in community colleges. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University, 1978

_____. **Transformative dimension of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991

_____. **Comtemporary paradigms of learning**. *Adult education Quarterly*, 46 (3), 158-173, 1996.

_____ & Associates. **Learning as transformation**: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

MILLER, Daniel; SLATER, Don. **Etnografia on e off-line**: cibercafés em Trinidad. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v. 10, n. 21, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 May 2007. Pré-publicação.

MORAES, Maria Cândida . **Tecendo a rede, mas com que paradigma?** In: *Educação à distância*. Fundamentos e práticas. São Paulo: UNICAMP/NIED, 2002

MOURA, Rui. Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Professor: uma reflexão da e para a Educação de Adultos in **Revista Educare/Educere** da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Ano V nº 8, jun2000 . Disponível em: < <http://members.tripod.com/RMoura/devprof.htm#pub>>. Acesso: 05/04/2007

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), **Os professores e a sua formação** (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote, 15-33: 1995.

NÓVOA, ANTÓNIO. Os Professores Na Virada Do Milênio : **Do Excesso Dos Discursos À Pobreza Das Práticas**. *Educação E Pesquisa : Revista Da Faculdade De Educação Da Usp*, São Paulo: v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 1999.

_____. (Entrevista concedida por email em outubro de 2004 ao **CRE**

Mario Covas/SEE-SP). Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf> . Acesso: 06/08/2007.

ORECK, Barry. Artistic choices: A study of teachers who use the arts in the classroom. **International Journal of Education & the Arts**, 7(8), 2006. Disponível em: < <http://ijea.asu.edu/v7n8/>> . Acesso: 03/03/2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na roda da dança**: formação - transformação. Tese de Doutorado. Campinas: Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas, 2006, 250p.

PATTESON, Ann Kathleen. **Present moments, present lives**: Teacher transformation through art-making. Phd Queen's University at Kingston (Canada), 2005, 261 Pages.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. **Cenários de educação através da arte**: bordando linguagens criativas na formação de educadores. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2006.

PERRENOUD, P., LÉOPOLD Pasquay; ALTEL, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais**. São Paulo: ARTMED, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea; CAVALLET, Valdo José. In: **Docência no ensino superior: construindo caminhos** - Antonio Severino e Ivani Catarina Arantes Fazenda (org.) - Campinas, S.P.: Papyrus, 2002, p. 207-222.

POLANYI, Michael. Polyani, M. **The tacit dimension**. London: Routledge and Kegan Paul, 1967.

POZZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADA., Luis E. Alvarado. **Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba**, maio de 2007. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/websemec/formacao/entrevista.pdf> . Acesso: 03/07/2007.

PRATA-LINHARES, Martha. Carta ao reitor. Documento particular, janeiro, 2006.

PRATA-LINHARES, Martha. M.; MELO, Janete. A. P.; PINHEIRO, Nilza. C. A.; LACERDA, Rowena. B. M.; Pesquisadores: A Produção Acadêmica Sobre Professores Na Região Centro-Oeste. 29ª Reunião anual **Anped**. Caxambu. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-2212--Int.pdf>> . Acesso: 07/07/2007.

PRATA-LINHARES, Martha M. **O sentido da arte na formação continuada de professores de ensino fundamental**: uma contribuição mágica. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em

Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003, 140p.

RIBEIRO, Ormezinda M.; CAMARGO, Ana M.; PARONETO, Glaura M.; NUNES, Iolanda; PRATA-LINHARES, Martha; SILVA, Suemi H. M.; BERNARDES, Sueli T. A. Entre teias e tramas: o percurso de construção de um curso de formação continuada de professores na universidade de Uberaba. Anais do XII **ENDIPE: Conhecimento Local e Conhecimento Universal**. Curitiba, 2004. Disponível em <<http://www.uniube.br/institucional/institutos/gapp/prod.php>> . Acesso: 01/06/2007.

ROCHA , Heloisa Vieira. **Teleduc: software livre para educação a distância**. In: Educação on line. Loyola, 2003.

ROOT-BERNSTEIN, M., ROOT-BERNSTEIN, R.. **Sparks of Genius, the Thirteen Thinking Tools of the World's Most Creative People**. Houghton Mifflin Company: New York., 1999.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. LSão Paulo: FAPESP: Annablume, 1999.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2001.

SMITHRIM, Katherine. Rhythm in the Turning: A Case Study of Rhythm in Waldorf Teacher Education. Presented at Holistic Learning: Breaking New Ground 2005, **OISE**, University of Toronto, october 28-30, 2005.

Spradley, James P. The ethnographic interview. New York: Holt, Rinehart, Winston: 1979. IN LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU: 2001

SULLIVAN, E..**Aprendizagem transformadora**. São Paulo: Cortez, 2004

TARDIF, MAURICE. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores. Revista brasileira de educação, São Paulo: n. 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

TARDIFF, Maurice, LESSARD Claude, GAUTHIER, Clermot. **Formação dos professores e contextos sociais- perspectives internacionais**, Portugal: Porto, 2001.

Terra Tecnologia. Internet no Brasil 10 anos. Disponível em: <<http://tecnologia.terra.com.br/internet10anos/index.html>> Acesso: 01/05/2005

TORNIZIELLO, Tânia Maria Paolieri. **Docência universitária**. Campinas.Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2001, 151 p.

UPITIS, Rena, SMITHRIM, Katharine . Sustainable teacher develop in and

through the arts. **Faculty of Education, Queen's University**, Kingston, Ontario, Canada, 2002.

UPITIS, Rena; SMITHRIMN, Katherine; PATTESON, Ann & MEBAN, Margaret. The Effects of an Enriched Elementary Arts Education Program on Teacher Development, Artist Practices, and Student Achievement. **International Journal of Education & The Arts (IJE)**, volume 2, number 8. 2001. Disponível em: < <http://www.ijea.org/v2n8/index.html> > . Acesso: 06/05/2007

UPITIS, Rena; SMITHRIMN, Katherine; GARBDTI, Jordana; OGDEN, Holly Ogden. The Impact of Art-making in the University Workplace. **International Journal of Education & The Arts (IJE)**, submetido em Novembro, 2007. No prelo

VALENTE, José Armando. Criando oportunidades de aprendizagens continuada ao longo da vida. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, ANO IV, número 15, nov. 2000/jan. 2001, p 09 - 12, 2001.

Anexos

Anexo I – Adaptação do Jogo Genérico

Perguntas do bloco Narrativo:

- 1) Você gosta deste trabalho? Por que sim ou por que não?
- 2) Qual é a história que você vê nesse trabalho? Como as cores ajudam a contar essa história?
- 3) Na história que você vê, quem ou qual você acha que é o mais importante personagem, forma ou objeto? O que faz você pensar assim?
- 4) O que você acha que irá acontecer posteriormente nesse trabalho artístico?
- 5) Alguma coisa que você vê acontecendo nesse trabalho o faz lembrar alguma passagem da sua vida, ou alguma outra história que você conheça?
- 6) A história que você vê nesse trabalho artístico é verdadeira? De onde você acha que surgiu essa história?
- 7) Que emoções estão expressas nesse trabalho? O que faz você pensar assim?
- 8) A partir desse trabalho artístico, o que você pode contar a respeito da pessoa que o criou, do tempo que ela vive ou viveu?
- 9) Observando os outros trabalhos próximos a este, o que mais você pode descobrir a respeito de história ou história da arte?
- 10) Se você estivesse contando a história desse trabalho artístico, que título você daria à ele?
- 11) Pensando nas histórias que você criou, o que você aprendeu ao olhar esse trabalho artístico? Você aprendeu alguma coisa a respeito da sua história ou de outras pessoas?

Perguntas do bloco Lógico – Matemático:

- 1) Você gosta deste trabalho? Por que sim ou por que não?
- 2) Qual cor você mais vê e qual cor você menos vê nesse

trabalho artístico?

- 3) Qual a primeira forma ou objeto que você vê primeiro nesse trabalho artístico? Por que acha que isso primeiramente te chamou atenção?
- 4) Esse trabalho é mais novo ou mais velho do que você? Como pode afirmar isso?
- 5) Observe o que está acontecendo nesse trabalho de arte. As “coisas” estão movendo lentamente ou rapidamente? Como pode afirmar isso?
- 6) Crie um argumento para afirmar por que esse trabalho artístico é real. Crie um argumento para justificar o motivo desse trabalho ser irreal.
- 7) Encontre uma idéia ou emoção neste trabalho artístico. Quais as pistas que você teve para pensar assim?
- 8) Se você quisesse descobrir como o artista criou e executou este trabalho, quais perguntas você faria à ele?
- 9) Você acha que esta obra de arte tem o mesmo valor que as outras que estão ao seu redor? O que a faz valer menos ou mais?
- 10) Leia o título desse trabalho artístico. Sabendo o seu título o que o faz mudar a sua maneira de entender, ler ou apreciar esse trabalho? Como?
- 11) Imagine que alguns educadores ao observarem este trabalho artístico chegaram a conclusão que os alunos não terão nada a aprender ao apreciar esta obra de arte. Crie alguns argumentos mostrando o que eles poderão aprender ao observar este trabalho.
- 12) Você gosta mais ou menos desse trabalho artístico depois de ter vivenciado esta experiência? Você acha que tem alguma importância você gostar ou não dele?

Perguntas do bloco Existencial:

- 1) Você gosta deste trabalho? Por que sim ou por que não?
- 2) Dê uma olhada nas cores desse trabalho artístico. Por que você acha que essas cores foram usadas? As cores tem significado?
- 3) O que você vê nesse trabalho artístico na sua frente? Você acha que todos vêem o mesmo que você?
- 4) O que você vê nesse trabalho é bonito? O que não é bonito ou te causa mal estar pode ser considerado arte?
- 5) Esse trabalho artístico te diz alguma coisa? O que pode ser dito através da arte que não pode ser dito através de palavras?
- 6) Você acha que esse trabalho artístico é real?
- 7) Esse trabalho artístico expressa emoção? Você acha que a arte deve expressar emoção? Quais emoções a arte expressa?
- 8) Por que você acha que o artista fez esse trabalho? Por que os artistas fazem arte?
- 9) De uma olhada nos trabalhos artísticos que estão ao seu redor. Por que você acha que eles são considerados arte?
- 10) Leia o título desse trabalho. Por que você acha que ele tem esse título? Arte deve ter título?
- 11) Reflita nas perguntas e respostas que você fez. Você considera o que você descobriu importante? De que maneira esse trabalho artístico pode mudar as pessoas que o observam?
- 12) Você acha que gosta mais desse trabalho agora do que no início? Você acha que isso tem alguma importância?

Perguntas do bloco Estético:

- 1) Você gosta desse trabalho? Por que sim e por que não?
- 2) Olhe para as cores desse trabalho, qual você vê primeiro? Foi a cor a primeira coisa que você percebeu? O que mais chamou a

sua atenção?

- 3) Converse e descreva as linhas e formas que você percebe nesse trabalho artístico (por exemplo: “Eu vejo uma linha curva”. “Eu vejo um quadrado muito pesado”).
- 4) Você vê movimento nesse trabalho artístico ou lhe parece parado? As cores, linhas e formas o fazem parecer assim? De que forma?
- 5) Descreva o espaço que você vê nesse trabalho artístico. Ele te lembra algum lugar da sua infância?
- 6) O que faz com que esse trabalho artístico pareça real para você? O que faz com que ele pareça irreal?
- 7) Esse trabalho artístico te expressa uma idéia ou uma emoção? As cores, linhas, formas e movimento fazem com que isso aconteça? De que forma?
- 8) Ao fazer esse trabalho artístico que materiais ou/e ferramentas você acha que o artista precisou usar? Que problemas você acha que ele encontrou em seu processo?
- 9) Dê uma olhada nos outros trabalhos de arte que estão ao redor desse que você está observando. Eles se parecem feitos com os mesmos materiais e ferramentas? Qual a diferença entre eles?
- 10) Baseado no que você observou (cores, linhas, formas, texturas, materiais ou ferramentas), pense em um título para esse trabalho. Agora observe o título que foi dado a esse trabalho. Em que você pensa que esse título foi baseado?
- 11) Reflita a respeito das suas respostas. O que você descobriu a respeito do fazer e olhar um trabalho artístico? Você aprendeu alguma coisa a respeito de você ou de outras pessoas?

Perguntas do bloco Experimental:

- 1) Você gosta desse trabalho? Por que sim ou por que não?
- 2) Se você fosse uma cor ou textura desse trabalho, qual você

seria? Por que?

- 3) Dê as costas para esse trabalho. Tente desenhar os objetos ou formas que você mais se lembra. Por que você acha que se lembrou disso?
- 4) O que está acontecendo nesse trabalho artístico? Faça um movimento mostrando o que você acha que vai acontecer posteriormente.
- 5) Cante ou componha uma música para expressar a emoção que você vê nesse trabalho.
- 6) Teve algum acontecimento em sua vida que esse trabalho artístico te faz lembrar? Faça uma descrição dessa experiência.
- 7) Olhe esse trabalho artístico de diferentes lugares da sala. Ele se parece mais ou menos real visto de outros pontos?
- 8) Cante uma música que expresse as emoções que você percebe nesse trabalho artístico. Você pode se lembrar de uma melodia ou inventar uma.
- 9) Se este trabalho artístico fosse parte de um diálogo que o artista estivesse tendo com você o que você responderia à ele?
- 10) Se você pudesse modificar os lugares que os trabalhos artísticos estão dispostos na sala onde você os colocaria? Faça um esquema com as novas posições.
- 11) Olhe o título deste trabalho artístico. Escreva um poema ou dance uma dança que teria o mesmo título.
- 12) Qual das atividades feitas anteriormente por você que você mais gostou? O que ela pode contar a respeito de você? O que mais você aprendeu com estas atividades?
- 13) Você gosta mais ou menos desse trabalho artístico depois de ter vivenciado essas atividades? Você acha que tem alguma diferença, você gostou ou não desse trabalho de arte?

Anexo II – Carta ao Reitor

Caro Dr. Marcelo,

Ainda tomada pelo entusiasmo de ter conhecido hoje o “Center for Teaching and Learning”, que equivale ao GAPP da UNIUBE, não resisti a vontade de escrever para dizer que acredito estarmos no caminho certo! Esta foi uma de varias constatações que estou podendo fazer durante este período aqui em Kingston, no Canadá.

Na Universidade de Queen’s estou tendo a oportunidade de conhecer um trabalho voltado à formação de professores universitários, com o objetivo de proporcionar a melhoria contínua da qualidade dos professores, tão ao estilo do nosso GAPP aí da Uniube! Este País como senhor sabe, tem se mantido na vanguarda da educação, inovando e valorizando cada vez mais, o que acreditam ser a principal base de seu desenvolvimento sócio econômico.

Penso cada vez mais que a Uniube está com a visão correta, fortalecendo a base de seu valor acadêmico, aumentando cada vez mais sua competitividade, em um mercado cada vez mais tomado por instituições que não colocam a educação em primeiro lugar, e fazendo seu trabalho social, preparando bem seus professores que, por sua vez, estarão formando profissionais mais preparados a exercerem sua profissão com cidadania, em nosso País.

Dizem que de longe se vê melhor. Sinto-me feliz e entusiasmada, pois estamos com um trabalho diferenciado ai na Uniube. Poucas universidades brasileiras têm investido na formação de seus professores constituindo um grupo de apoio pedagógico como o nosso. Aqui no Canadá tem ate uma associação de “GAPPs”. Precisamos divulgar ainda mais o que estamos fazendo e já comecei a fazer isso por aqui!

Bem, tive vontade de compartilhar estes sentimentos com o nosso reitor que sei que tem, assim como eu, um grande entusiasmo pela educação.



Um grande abraço,

Martha

Kingston, janeiro de 2006

**Anexo III – Convite da Socialização dos Trabalhos da
Turma do Curso de Docência Universitária de
2005/2006**

Curso de Docência Universitária: O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula

O GAPP, por meio da coordenação do
Curso de Especialização em
Docência Universitária: o fazer e o
pensar no cotidiano da sala de aula,
tem o prazer de convidá-los a
participar conosco da socialização dos
trabalhos de
conclusão de curso dos alunos-
professores da turma 2, ano 2005-
2006

Dias:

05/05/2006

06/05/2006

13/06/2006

Horários:

19h às 22h45m

8h às 12h30m

8h às 12h30m

Local:

Anfiteatro da biblioteca - Aeroporto

Cecília Palmério - Campus Centro

Anfiteatro da biblioteca - Aeroporto

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)