

DOCÊNCIA, DISCÊNCIA, VIDA, SENTIDOS... REFLEXÕES EM TORNO DE UMA TRAJETÓRIA

TEACHING, LEARNING, LIFE, MEANINGS... THOUGHTS ABOUT A JOURNEY

DOCENCIA, DISCENCIA, VIDA, SENTIDOS... REFLEXIONES EN TORNO A UNA TRAYECTORIA



Maria Isabel da Cunha*
cunhami@uol.com.br

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: CUNHA, M. I da. Docência, discência, vida, sentidos...

Reflexões em torno de uma trajetória. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 36, p. 173-189, set./dez. 2015.



RESUMO: o presente texto é uma autobiografia do pensamento e trajetória intelectual da educadora Maria Isabel da Cunha. O texto produzido pela própria autora apresenta os principais momentos da sua vida pessoal e profissional, além de elencar as suas produções intelectuais e acadêmicas resultado dos projetos e grupos de pesquisa dos quais ela participou e que resultaram em textos e livros que até hoje são referências para quem se dedica à reflexão sobre a formação de educadores.

Palavras-chave: Docência. Pesquisa. Autobiografia.

ABSTRACT: The hereafter words expose Maria Isabel da Cunha thoughts and intellectual journey, brought by her own expression. Presenting the main personal life and professional moments, the article intends to show her academic production and research lines, which resulted in texts and books considered a strong reference

for those who are dedicated to reflect about educators formation.

Keywords: Teaching. Research. Autobiography.

RESUMEN: El presente texto es una autobiografía del pensamiento y de la trayectoria intelectual de la educadora Maria Isabel da Cunha. El texto producido por la propia autora presenta los principales momentos de su vida personal y profesional, además de enumerar sus producciones intelectuales y académicas resultantes de los proyectos y grupos de investigación de los cuales participó y que resultaron en textos y libros que hasta hoy son referencia para quién se dedica a la reflexión acerca de la formación de educadores.

Palabras clave: Docencia. Investigación. Autobiografía.



* Mestrado e Doutorado em Educação. Docente da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e colaboradora do PPG Educação da UFPel.

Para ser o que sou hoje fui vários homens e, se volto a encontrar-me com os homens que fui, não me envergonho deles. Foram etapas do que sou. Tudo o que sei custou as dores das experiências. Tenho respeito pelos que procuram, pelos que tateiam e pelos que erram. E, o que é mais importante, estou persuadido de que minha luz se extinguiria se eu fosse o único a possuí-la.

(Goethe)

1 INTRODUÇÃO

Encontrei a citação desse importante pensador no admirável livro que meus amigos Mario Sergio Cortella e Terezinha Azeredo Rios escreveram com o título *Vivemos mais! Vivemos bem?* e que me estimulou a aceitar o convite que recebi para participar do Dossiê *Pensamento Pedagógico da Região Sul: recuperando biografias, autobiografias, legados e contributos para a educação brasileira*, da Revista Pedagógica da UNOCHAPECÓ. Não tomei o convite como homenagem, pois dessa creio não ser propriamente merecedora e nem imagino que seja o sentido da proposta. Mas, talvez, como reconhecimento de que a história precisa ser registrada como contribuição ao futuro.

O ano de 2015 me encontrou com 70 anos de vida e 50 de magistério. O vivido por uma geração tem sentido quando serve para as que a sucederam. Mesmo assumindo que experiência não se transfere, reconhecemos que ela inspira e favorece novas perspectivas.

O uso da memória como instrumento de reflexão tem sido cada vez mais recorrente nas ciências humanas e, em especial, na área da educação. Fomos compreendendo, ao longo do tempo e atingidas pelas rupturas paradigmáticas contemporâneas, que a subjetividade está presente na forma como vemos o mundo e que a história é a matriz de nossos saberes. Como Sousa Santos (2002), assumimos a compreensão de que todo o conhecimento é autobiográfico.

Nessa perspectiva – e sempre que tenhamos a condição da lucidez – reconhecemos que aprendemos com o vivido e que nossas trajetórias podem ser um marco de reflexão. Parece que vivemos para contar histórias e são elas a condição da nossa humanização, que transcende o agora, pois todo o fato humano não acontece aleatoriamente, é sempre produzido em circunstâncias históricas e culturais.

Entretanto, *re-cordar*, como lembra Galeano, passa pelo coração, de acordo com a raiz da palavra, *cor*, *cordis*. Mas lembra, também, *coragem*, como afirma Cortella, pois vem para nós do francês: *courage*, ligado a *couer*, na mesma raiz latina: o que não para de pulsar. Portanto reconheço que meu exercício de memória passa pela coragem e pelo coração, marcado pelos afetos e limites com que retomo o vivido.

Tenho dito, em várias oportunidades, que sei cada vez menos fazer palestras e mais contar histórias. A história de que falo se constituiu na minha jornada junto com a geração que me acompanhou. Todas as minhas compreensões vêm da relação entre a experiência, o conhecimento, a intuição, a convivência e a investigação e assim foram se construindo. Não tem um princípio ou um fim.

2 IDASE VINDAS: FORMAÇÃO E TRABALHO...

Minha mãe era professora primária, formada em 1936, no conhecido Instituto de Educação Gal. Flores da Cunha, em Porto Alegre. Contava que minha avó já havia sido, por algum tempo, professora no Colégio Sevigné em Porto Alegre. Então, desde pequena eu vivi o ambiente de escola. Participava intensamente do cotidiano de diretora do Grupo Escolar e da responsabilidade da minha mãe nessa condição. Somente mais tarde fui descobrir que, por conta do cargo, recebia as provas finais que seriam aplicadas aos alunos, quando essas eram unificadas. Nos anos 50, a Secretaria da Educação mandava a mesma prova para todas as escolas do Rio Grande do Sul e elas eram aplicadas ao final do ano, sendo as diretoras fiéis depositárias, até a data de sua aplicação.

Faço esse relato para testemunhar a relação de confiança que existia entre o Estado e as direções de escolas. Imaginem que essas provas eram guardadas em cima de um guarda-roupa da minha casa e eu, que seria objeto delas, jamais desconfiei dessa situação! Havia uma ética, uma condição profissional reconhecida. Certamente não se teorizava tanto sobre a escola e a função do professor, mas se vivia sob a égide de um código tácito que sustentava as relações pedagógicas e sociais.

Fiz Escola Normal como uma opção natural entre as jovens da minha geração e também porque fui uma aluna ginasiana pouco aplicada. Não me saía bem em Latim, Matemática e Ciências. Sempre gostei mais da área das Ciências Humanas, de escrever; gostava de História, Geografia e sempre tive facilidade em falar e me comunicar. Na geopolítica da sala de aula fui da *turma do fundo*, da cola solidária, da partilha de saberes, onde me tocava, quase sempre, fazer a redação dos colegas em troca da resolução de teoremas de matemática. Na época tínhamos exame oral e exame escrito; o exame oral era um terror para as pessoas que estudavam, mas eram tímidas; mas eu, ao contrário, não saía bem no exame escrito e chegava a tirar dez no exame oral!

Menciono este fato porque acredito que em nossas escolhas de vida têm uma condição sociológica do ambiente em que estamos, mas também interferem as questões como personalidade, temperamento e tendências pessoais. Fiz o Curso Normal no Instituto de Educação Assis Brasil, em Pelotas, numa época em que esse era um espaço privilegiado da formação de professores. Poucas professoras

tinham acesso à universidade e não era um valor a formação nesse nível para quem atuava na escola primária.

Nessa época as condições de exercício da profissão tinham certa valorização. Minha formação de normalista, realizada nos anos 60, foi inspirada na visão escolanovista, movimento divulgado no Brasil, desde a década de trinta, por Anísio Teixeira, que foi discípulo de John Dewey. Anísio trouxe para o Brasil as concepções de seu mestre, denunciando que a criança não era um adulto em miniatura, mas alguém com características próprias. Assumia as teorias do desenvolvimento infantil, onde se defendia a ideia de que a criança é um ser ativo e essa característica deveria dar direção aos métodos pedagógicos.

O Rio Grande do Sul, assim como Minas Gerais, era um dos Estados destacados em termos de tradição na educação primária. A Secretaria de Educação possuía um órgão denominado CPOE (Centro de Pesquisa e Orientação Educacional) que emanava as diretrizes para as práticas escolares do Estado. Havia, na época, a Revista do Ensino, que praticamente se constituía num manual orientador para todas as professoras. Na minha casa transitava muito esta Revista. Era uma publicação a que os professores tinham acesso e, através dela, faziam uma espécie de processo de formação continuada.

As ideias da Escola Nova marcaram a importância das relações humanas na minha forma de pensar a docência. As questões do afeto, da conquista e do respeito pelo outro eram muito valorizadas. Mais tarde aprendi com Paulo Freire que o diálogo cognitivo é precedido pelo diálogo afetivo, mas, essa perspectiva já estava na base da minha formação escolanovista. Esse movimento rompeu com o predomínio da disciplina e da ordem e trouxe a ideia da afetividade e da participação com referentes do desenvolvimento infantil. A psicologia era a grande fonte da pedagogia, e essa visão marcou minha trajetória de formação. Logo que me diplomei comecei a trabalhar no Grupo Escolar Félix da Cunha, escola pública tradicional e reconhecida na cidade de Pelotas. Lá tive uma verdadeira iniciação à docência, pelas mãos de duas professoras experientes, Dona Noemi Gigante Antunes e Dona Manoelita Pereira Lima que me acolheram e orientaram os meus primeiros passos profissionais.

Fiz Faculdade depois disso, concluindo a graduação em 1968. Vivíamos um momento de ruptura forte, em pleno regime militar no país, mas não se tinha ideia do que realmente estava acontecendo. Na minha geração, as normalistas noivavam no último ano do Curso, casavam logo depois da formatura e no ano subsequente tinham o primeiro filho. Todas as minhas colegas viveram esse processo. Estávamos distantes das discussões sobre política, mesmo estando o país em pleno regime de exceção.

Cursei Ciências Sociais na Universidade Católica de Pelotas, numa condição complicada. A profissão de sociólogo não era reconhecida e as disciplinas humanísticas

tinham sido substituídas pelas disciplinas de cunho cívico pelo governo militar. Dos teóricos que fazem a matriz desse Curso, Durkaim, Max Weber e Marx, só estudei o primeiro. Não cheguei nem a Max Weber; Marx nem pensar! E nunca saímos das salas de aula para analisarmos as condições concretas da realidade social. Somente no último ano, com um professor de antropologia recém-chegado da Itália, aprendi que pesquisa não era recorta e cola, mas exigia observação do real e reflexão pessoal.

Já graduada tive as primeiras experiências como docente do ensino ginásial e médio, trabalhando no Colégio Municipal Pelotense, até a que a LDB de 1971 propôs o ensino fundamental de oito anos. Também essa Lei trouxe a ideia de que o país, para se desenvolver, necessitava de mão de obra, uma força de trabalho mais qualificada que pudesse decodificar as necessárias instruções do processo produtivo industrial. Propôs, então, a profissionalização compulsória do segundo grau que, pela falta de infraestrutura das escolas, foi fadada a um grande fracasso.

Como parte da estratégia governamental, que contava com forte apoio do governo norte-americano através de acordos como o MEC-USAID, um projeto inovador para a escola básica foi implantado num Programa denominado PREMEM (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino). Seriam escolas modelos para inspirar a iniciação profissional desde os oito anos iniciais da escolarização. Algumas universidades foram acionadas para formar ou reciclar, como era o termo da hora, professores para essas escolas, que eram nomeados como professores em tempo integral e com remuneração diferenciada.

Como já previsto pela Lei 5540, conhecida como Reforma Universitária de 1968, o Curso de Pedagogia deveria formar pessoas para a gestão da escola, envolvendo as funções de administração, supervisão, inspeção e orientação educacional. E as escolas do PREMEN absorviam os primeiros profissionais para tais funções. Para a coordenação pedagógica aceitavam diplomados em Pedagogia, Filosofia ou Ciências Sociais. E eu não perdi essa chance, fazendo, na Faculdade de Educação da UFRGS a formação prevista para atuação na Escola Polivalente do PREMEN.

Nesse Curso de 280 horas, em regime concentrado, tive o primeiro contato com a literatura norte-americana que sustentava teoricamente o pensamento educacional brasileiro na época, ainda fortemente alicerçado na psicologia, ainda que, dessa feita, na concepção comportamental e cognitiva. Confesso que enfrentei dificuldades, confundindo autores e fazendo pouca relação da teoria com a minha inicial experiência profissional.

Assumi, com um grupo preparado para tal, a Escola Polivalente de Pelotas no ano de 1972. Coube a mim fazer a coordenação pedagógica externa, isto é, com as *escolas tributárias*, nome que foi dado àquelas que mantinham o ensino das quatro séries iniciais que encaminhariam os estudantes para o Polivalente, onde realizariam estudos das quatro séries finais.

Olhando reflexivamente para essa experiência de interlocução com as diretoras das escolas municipais e estaduais, creio que para o trabalho que me competia, mais me valeram as aprendizagens como normalista do que as formações acadêmicas, inclusive a específica dada no contexto do PREMEM. Assentei meu fazer no respeito mútuo, na partilha de decisões e na autonomia dos meus parceiros. Mas não conseguia relacionar o meu cotidiano com os aportes de Mager, Gangé, Skinner, Piaget ou Brunner. Parecia tudo muito distante!

Essa experiência me facilitou o próximo passo profissional: assumir, com outra colega, a responsabilidade de criar a supervisão pedagógica na Escola Técnica Federal de Pelotas. Voltando aos bancos da UCPel para completar a formação em Pedagogia, Habilitação em Supervisão Educacional, fui colega do então diretor dessa importante Escola que nos fez o convite para tal empreitada.

Marcou muito a minha vida essa vivência na ETF-Pel porque, ao iniciar, eu nada entendia de ensino técnico industrial; além disso, a cultura era predominantemente masculina e com uma estrutura de poder vertical, onde o referente de qualidade se remetia ao trabalho industrial. Grande parte dos docentes era de *filhos da casa*, ou seja, tinham sido alunos que se tornaram professores. Sabiam muito mais do que eu sobre a realidade da Escola e percebi que, para conquistá-los, deveria assumir uma posição de aprendiz.

Novamente me valeu a intuição. Mais do que ensinar, precisava aprender com eles, inclusive um vocabulário que era estranho para mim, pois nossos diálogos eram entremeados de palavras como fresa, torno, fundição, circuito integrado, argamassa e por aí vai! Uma escola muito grande, com quatro mil alunos!

Atuei por quinze anos nessa Instituição. Posso dizer que nela amadureci profissionalmente, entendendo progressivamente o papel da teoria a partir da prática, da aplicação dos princípios da pesquisa na aprendizagem, da humildade frente ao trabalho coletivo, da importância do empoderamento dos professores para a sua profissionalização, do diálogo como referente da formação.

Com eles atravessei os anos de chumbo, onde minha consciência política foi amadurecendo nos embates cotidianos e na convivência com meus pares. Muito contribuiu meu ingresso como professora de Didática e Prática de Ensino na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em julho de 1975. Passei, então, a dividir meu tempo de trabalho entre as duas Instituições.

O coletivo docente da Faculdade vinha, predominantemente, de grupos envolvidos com a igreja progressista, baseada na Teoria da Libertação. As discussões e as leituras nas reuniões semanais foram fundamentais para fomentar a relação da educação com a sociedade e a tomada de posição no campo político. Logo depois, a participação no movimento docente também marcou minha vida

pessoal e acadêmica. Eram perspectivas que interferiram nas escolhas que fundamentavam meu trabalho tanto na Faculdade, como na Escola Técnica. Nem mesmo minha vivência no Curso de Mestrado em Educação que fiz na PUC/RS entre 1977 e 1979 foi tão marcante como o vivido, naquela época, na nossa Faculdade de Educação.

No Curso de Mestrado vivi minha primeira experiência de pesquisa, ainda sob a égide do paradigma quantitativo. Procurei fazer um estudo que servisse para a minha Universidade. A Reforma de 1968, que extinguiu as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criou as Faculdades de Educação. A intenção, certamente, era de atingir uma estrutura que representava o pensamento crítico da universidade. Mas anunciou para as Faculdades de Educação uma função especial na estrutura acadêmica, com vistas ao campo da pedagogia universitária. Numa ingenuidade histórica, política e epistemológica, propunha a Faculdade de Educação como o coração da Universidade, desconhecendo as tradicionais estruturas de poder que ligam o conhecimento às suas formas de prestígio social. Esse contexto sugeriu o tema da minha dissertação que investigou *A expectativa dos docentes sobre o papel da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas*.

Creio que este texto fez muito pouca diferença no espaço a que se destinava e até para mim parecia um esforço desperdiçado. Nunca publiquei os resultados desse estudo, também porque não era um valor no meu espaço acadêmico. Fui a segunda professora da Faculdade a alcançar o título de mestre em educação. Vivíamos num tempo em que o que valia era o *pé no barro*, isto é sair do nosso conforto e ir para as periferias e desenvolver projetos sociais. Parecia que a escola formal pertencia a um sistema que se desejava negar e não valia o investimento dos *progressistas*! As teorias da reprodução muito contribuíram para essa concepção. Ao mesmo tempo em que desvelaram a ingenuidade anterior que tomava a escola como panaceia, essas teorias traziam a desesperança nas mudanças pontuais: enquanto não houvesse a revolução social, alterando as estruturas de classe, a escola só reforçaria as desigualdades. Entretanto, a par e passo com estas compreensões, vivendo muitas contradições, continuávamos formando professores para o sistema e eu, especialmente, atuando diretamente num espaço escolar.

Progressivamente, porém, a visão maniqueísta foi dando lugar a novas narrativas que anunciavam a dialética como princípio de compreensão do mundo. A contribuição de Paulo Freire foi muito importante para a construção da crítica esperançosa. Pouco a pouco a processo de redemocratização avançava, com o Movimento das Diretas Já e, logo após, com a mobilização da sociedade civil em relação à nova Constituinte. A defesa da escola pública e a ampliação da discussão sobre os grandes temas do país tiveram as Conferências Brasileiras de Educação como espaço principal. Visões polissêmicas agitavam os debates sobre o futuro

da educação no país. A produção intelectual na área da educação se ampliava com a consolidação dos Programas de Pós-Graduação. Os movimentos sociais integravam trabalhadores em lutas coletivas.

Rupturas epistemológicas foram atingindo as ciências sociais. O paradigma positivista não dava respostas à perspectiva humana, concreta dos sujeitos históricos. Esse cenário foi pano de fundo do meu doutorado na Unicamp, iniciado em 1985.

A Unicamp se constituía num *locus* privilegiado do pensamento intelectual brasileiro na fase de abertura democrática. Tínhamos aulas e nos acotovelávamos nos bares do Campus com professores como Paulo Freire, Demerval Saviani, Mauricio Tratemberg, Moacir Gadotti, Amélia Domingos de Castro, Joel Martins, José Dias Sobrinho, Pedro Goergen e tantos nomes de expressão na área. Foi lá que conheci e passei a admirar meu orientador de tese, Newton Balzan, um referente como intelectual e como professor. Newton me acompanhou na aventura de realizar uma das primeiras pesquisas de inspiração etnográfica na área da formação de professores no Brasil. Quebrava-se, assim, a tradição positivista tão presente, até então, na forma de ver o fenômeno pedagógico. Talvez, por isto, minha tese teve mais impacto do que eu imaginava. Foi publicada em 1989, pela Editora Papirus, com o nome de *O Bom professor e sua prática* e o livro está na 28ª Edição. O estudo invertiu a lógica tradicional que partia de modelos teóricos para analisar os fenômenos sociais e tomou professores concretos e situados, considerados bons por seus alunos, para compreender suas trajetórias e teorizar suas práticas.

Hoje, passados quase 30 anos dessa pesquisa, é fácil observar que o paradigma nela presente transformou a pesquisa em educação, em especial com o campo da formação docente. São os estudos qualitativos que preponderam e vão se consolidando como uma poderosa ferramenta de compreensão do fenômeno educativo.

A democratização ansiada se estabelecia como valor em todos os espaços da vida pública brasileira. Na Universidade esse fenômeno passava pela eleição dos dirigentes, como uma forma de favorecer a representatividade da comunidade acadêmica e fazer avançar o compromisso público da Instituição. Como integrante ativa desse movimento, participei de três tentativas nesse sentido. Somente na última, já em 1988, o intento foi conquistado. Nosso reitor eleito, Professor Amílcar Gigante, que havia sido cassado pela ditadura militar, assumia, em meio a grande mobilização, a reitoria da UFPel. Como parte do grupo de apoio, fui instada a ocupar a Pró-Reitoria de Graduação. Neste cargo, junto com meus colegas dirigentes, coordenamos a construção do Projeto Político Pedagógico da Universidade, num processo participativo sem precedentes.

Os compromissos logo exigiram ações. A Constituinte tinha sacramentado o discurso da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão como referente da qualidade

universitária. Na prática, esse discurso estava longe de ser realidade. Nossa tradição epistemológica pouco permitia pensar num ensino que não fosse baseado na erudição e na transmissão de conhecimento.

Junto com a equipe que me acompanhava, fizemos um grande esforço teórico e prático para fazer avançar uma compreensão de conhecimento que rompia com o paradigma dominante. Fomos entendendo que as inovações que desejávamos não dependiam apenas de vontade política ou de novas metodologias. Seria necessário um passo mais profundo; ou seja, o requerimento de uma mudança na concepção de conhecimento e isto teria impacto na configuração dos currículos e na prática de sala de aula.

Ao olharmos os currículos da graduação, víamos que eles são a antítese da ideia que preside a pesquisa, porque a pesquisa pressupõe a problematização da prática, do campo empírico, para depois ir à teoria. E nos currículos tradicionais, o conceito de prática é de que ela é a aplicação da teoria; portanto está no final das propostas curriculares dos cursos e, em geral, na forma de estágios. Como então compatibilizar ensino e pesquisa?

Junto com os coordenadores de Cursos fomos trabalhando essas ideias e também propondo, pela metodologia de Projetos, lugares para os docentes interessados repensarem suas práticas. Alteramos a lógica conteudista do vestibular, passando a propor questões dissertativas de interpretação. Esse movimento envolveu os docentes da escola média e foi um grande mote de articulação universidade-escola.

Minha experiência de gestão acadêmica na UFPel marca minha trajetória até hoje. As aprendizagens que fiz, tanto no plano teórico como prático, ainda sustentam muitas das minhas atividades acadêmicas. É dessa época e a partir da experiência vivida que escrevi o livro *O professor universitário na transição de paradigmas*, resultado de pesquisa sobre os docentes que ousaram viver a ruptura epistemológica nas suas aulas. Nesse estudo encontrei-me com os aportes de Boaventura de Sousa Santos que me ajudaram a compreender e fundamentar minhas concepções e achados. Consolidava, assim, meu interesse investigativo pela docência e pela prática pedagógica na educação superior.

De volta à Faculdade de Educação, em 1992, junto com um grupo de colegas começamos a conjecturar a oportunidade de criação do Curso de Mestrado em Educação. A FaE já desenvolvia há muitos anos um Curso de Especialização. Como o número de professores doutores na casa eram insuficientes para nosso intento imediato, procuramos o Programa de Pós-Graduação da UFRGS, propondo uma parceria. Depois de muitas negociações organizamos uma proposta interessante. Não se tratava de transpor o Curso da UFRGS para a FaE/UFPel; queríamos o nosso Curso, com nossos valores e compromissos que, para funcionar, teria de contar com o apoio de docentes daquela IES.

Iniciamos a primeira turma do Curso de Mestrado em 1996. Felizmente a parceria se fez com a participação de muitos abnegados colegas da FAcEd/UFRGS, que acreditaram no nosso potencial e se dispuseram a viagens constantes e ao encargo das necessárias orientações. Quatro anos depois, conforme planejado, alcançamos o número de doutores exigido pela CAPES e fomos capazes de caminhar com as próprias pernas. Hoje o PPG Educação da UFPel inclui o doutorado e está consolidado, avaliado com nota 5 pela CAPES. Edita a Revista *Cadernos de Educação* muito bem conceituada no sistema Qualis/Capes.

Esta experiência marcou minha etapa profissional no espaço da pós-graduação. Creio que aprendi a orientar dissertações e teses com meus orientandos e colegas de Programa. Iniciei a prática coletiva de orientação que, mais tarde, foi a base para os Grupos de Pesquisa que coordenei.

Durante este período aprendi o que era um Grupo de Pesquisa com a colega Denise Leite, da FAcEd /UFRGS. Participei da pesquisa denominada *Para revitalizar o ensinar e o aprender na Universidade*, coordenada por ela, envolvendo nossas Universidades como campo empírico. Com base em conceitos de Bourdieu, Enguita e Bernstein, procuramos compreender a relação de poder entre o conhecimento e as práticas pedagógicas nos diferentes campos profissionais, cujas formações acontecem na educação superior. Os resultados dessa investigação foram publicados na obra *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder*, Campinas, Editora Papirus, em 1996.

O ano de 1997 trouxe a experiência mais dramática da minha vida: perdi meu filho Daniel num acidente. Tinha ele 30 anos! Ficaram minha nora Cláudia e duas adoráveis garotinhas, Isabella e Barbara com cinco e dois anos respectivamente. Minha vida deu uma guinada. Elas precisavam de mim, inteira, com energia e estímulo para levar adiante a vida!

A necessidade de um tempo de recolhimento e também de renovação acadêmica estimularam o ano que passei na Universidade Complutense de Madri, em estágio de pós-doutorado. Lá estive durante todo o 1998, sempre com apoio e presença do Enio, meu marido, companheiro de todas as horas. Em Madri tive tempo para estudar e refletir sobre os processos de profissionalização dos professores dos diferentes níveis de ensino. Olhar a experiência estrangeira me ajudou a melhor compreender a realidade brasileira e organizei, junto com a colega Ilma Veiga, o livro *Para desmistificar a profissão docente*, também editado pela Papirus, em 1999.

No retorno fui comunicada que havia sido indicada para o Comitê de Avaliação de Área da CAPES. Em anos anteriores eu já havia participado do Comitê de Área da FAPERGS; mas agora a natureza do trabalho seria distinta, pois se tratava da avaliação dos Programas de Pós-Graduação de todo o Brasil. Um pouco assustada com o compromisso, assumi o posto com um grupo decidido a

democratizar o Modelo Capes de Pós-Graduação e construir espaços coletivos de discussão de seus indicadores. Conheci a liderança dos colegas Silvério Bahia Horta e, depois, Maria Célia de Moraes que, com Acácia Küenzer – minha antiga colega de mestrado na PUC/RS – lideraram a Comissão Avaliadora com coragem e firmeza. Aprendi muito com eles e pude partilhar esse conhecimento ajudando muitos Programas a alcançarem melhores desempenhos. Afinal, essa era a meta que nos movia.

Por motivos familiares, no ano 2000, aceitei a oferta de trabalho no PPG Educação da UNISINOS, pois havia me aposentado na UFPel. Precisava apoiar minha nora na sua profissionalização, para a qual, era imprescindível seu acesso ao doutorado na UFRGS. Com a parceria de meu marido e minha mãe, transferimo-nos para Porto Alegre.

O desafio de mudar de uma Instituição pública para outra Confessional foi por mim enfrentado com capacidade de resiliência. Fui sempre respeitada no novo espaço de trabalho e essa era a condição da minha permanência. O PPG Educação da UNISINOS implantara seu doutorado e vivíamos a formação dos primeiros doutores. Creio que contribuí com o Programa, dado que a minha presença no Comitê de Avaliação da CAPES me dera subsídios para reorientar algumas trajetórias até então vividas. Instituiu-se a cultura das Linhas e dos Grupos de Pesquisa com maior coerência e a liderança democrática e participativa do Programa garantia a possibilidade de seu avanço qualitativo, alcançando progressivamente, graus mais altos no processo de avaliação.

3 ENSINO E PESQUISA E OS ESPAÇOS COLETIVOS DE PRODUÇÃO

Nessa ocasião criei as bases do Grupo de Pesquisa que até hoje coordeno. A transição da UFPel para a UNISINOS e a possibilidade de unir esses dois espaços numa parceria constante, se deu pela minha primeira orientanda de doutorado, logo, também professora da UFPel, Beatriz Zanchet que, até hoje e há mais de doze anos, se mantém parceira e sustenta um trabalho conjunto que nunca findou. Esse Grupo foi, progressivamente, aumentando e, seus participantes são ex-orientandos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, bem como os atuais estudantes de pós-graduação. Dele fazem parte, ainda, colegas professores do PPG/UNISINOS e bolsistas de Iniciação Científica e Técnica. Com esse Grupo já realizamos cinco pesquisas financiadas com duração aproximada de três anos cada uma. Além do Rio Grande do Sul, os participantes representam Instituições de Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Bahia.

Durante esse percurso, os temas investigados vêm sendo gestados pelo próprio Grupo, no contexto das culturas e das políticas públicas de educação no Brasil. A primeira metade dos anos noventa sugeriu investimentos nas formas de ensinar e aprender que revitalizassem

o ensino superior. Especialmente interessava àqueles que procuravam, através da análise das práticas inovadoras no currículo e na sala de aula, teorizar a base dos saberes docentes, rupturantes com o paradigma dominante, próprios da modernidade. Sem abandonar essa trajetória, a segunda metade dos noventa trouxe os efeitos das políticas externas, de cunho neoliberal, definindo parâmetros únicos de qualidade, instituídos pela avaliação externa, mais propriamente pelo “provão”. Percebendo o impacto dessas políticas direcionamos os esforços investigativos na análise das repercussões desse mecanismo nos saberes docentes.

O Projeto *Formatos Avaliativos e Concepção de Docência* teve duração de três anos (2000-2002) e seus resultados estão descritos no livro *Formatos Avaliativos e concepção de docência*, São Paulo, Autores Associados, 2005, por mim organizado. Fundamentalmente compreendemos que a avaliação externa foi sendo estruturada como uma cultura na universidade, com alguns efeitos positivos. Entretanto, o reducionismo do modelo – centrado em uma única prova universal – acarretou silenciamentos de temas caros na tradição universitária. A proposta, baseada numa concepção de Estado avaliador, considerava as forças do mercado como legítimas para definir padrões de qualidade, estimulando a competição em detrimento da solidariedade. Processos comparativos eram sistematicamente divulgados, atingindo fortemente as subjetividades de todos os envolvidos e da comunidade mais ampla.

Mesmo assim, a garimpagem empírica, realizada no chão de duas universidades no sul do Brasil, indicou algumas resistências, patrocinadas por professores e seus alunos. Isto significava dizer que alguns deles, mesmo atingidos com o padrão de sucesso posto pelo Exame Nacional de Cursos, popularmente conhecido como *provão*, protagonizavam práticas que se afastavam do modelo prescrito, retomando a diferença e o contexto cultural como integrantes dos processos de ensinar e aprender. Esse achado nos estimulou a investigar as razões dessa resistência e como esses docentes vinham realizando suas práticas.

Desenvolvemos, então, o Projeto denominado *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais* (2003-2005). Nesse Projeto, a intenção foi localizar e estudar analiticamente experiências de ensinar e aprender que fossem percebidas como inovadoras, no âmbito dos Cursos de Graduação. Usando referenciais de Sousa Santos, Lucarelli, Leite e Cunha, foram analisadas experiências tentando perceber se as mesmas se constituíam em inovações, na perspectiva da ruptura paradigmática. Também fez parte dos objetivos do estudo ver como os professores, protagonistas das experiências localizadas construía seus saberes (Tardif, Nóvoa, Cunha), tomando os depoimentos no contexto das trajetórias de vida de cada um e os valores dos campos científicos em que se situavam academicamente. Os resultados da pesquisa foram os descritos e publicados no livro organizado por mim com o título

Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais, JM Editora, 2006.

Ao concluir o estudo percebemos que os docentes pesquisados eram portadores de interessantes saberes que os faziam capazes de propor formas significativas de aprendizagens para seus alunos. Entusiasmados com os achados, provocamos os professores a escrever sobre suas práticas. Tivemos, então, certa frustração, pois eles admitiam saber fazer, mas resistiam a enfrentar a sistematização do que realizavam, de forma escrita. Inferimos que essa dificuldade decorria da ausência de uma base teórica das ciências da educação que resultava em uma reflexão carente de fundamentos sistematizados.

A explicação para esse fenômeno logo nos ocorreu: se os docentes universitários são leigos em termos de formação para a profissão docente, não era de se estranhar a reação que tiveram. E então começamos a questionar a ausência de lugares legitimados para essa formação e a desresponsabilização que as políticas públicas e institucionais vêm tendo nesse processo. Em geral, a construção dos saberes docentes fica na responsabilidade individual do professor, que exerce uma docência artesanal, mesmo que com bom senso e propriedade. Inspira-se em modelos históricos de ensinar e aprender e alimenta-se da sua própria experiência para definir suas práticas. Ainda que alcance bons resultados, o professor não consegue teorizar sobre o que faz.

Essa compreensão estimulou a continuidade da trajetória investigativa optando por estudar e analisar a problemática da formação do professor universitário e denominamos de *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. (2006-2008) o projeto em questão. Identificamos a existência de iniciativas e experiências nesse sentido, no âmbito da *formação acadêmica* (cursos, disciplinas, por exemplo) e *formação continuada*, incluindo projetos institucionais. Adotando um marco conceitual que desse significado aos termos espaço, lugar e território, fomos compreendendo, através das experiências analisadas, a complexidade da apreensão das mesmas, dada a sua característica de volatilidade. Essa pesquisa também foi publicada em forma de livro pela Junqueira & Marins Editora, com apoio do CNPq e CAPES em 2010.

Entre as conclusões mais significativas desse projeto esteve a que possibilitou a análise da perplexidade provocada pela dissonância entre o discurso da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão e as perspectivas de formação e recrutamento do docente universitário.

Essa condição estimulou o desenvolvimento do Projeto *Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão* (2009-2011) que se articulou em torno da compreensão desse conceito manifestada pelos atores acadêmicos e as repercussões dessa compreensão na prática pedagógica da educação superior.

Foram oito eixos de análise que subdividiram a temática central, caracterizados pela natureza dos respondentes: visão da literatura e dos intelectuais; perspectiva institucional, incluindo os Pró-reitores de Graduação e ForGrad; visão dos professores pesquisadores consolidados; perspectivas dos bons professores que não são pesquisadores *stricto sensu*; visão dos professores iniciantes; perspectivas dos estudantes; perspectiva da EaD e, por fim, a visão da sociedade.

Os resultados desse estudo apontaram para a nebulosidade ainda presente nas compreensões sobre o importante conceito da indissociabilidade e, em consequência, para a urgência de investimentos institucionais nessa direção. Seu detalhamento está publicado no livro que recebe o nome da pesquisa, editado pela Junqueira & Marins, com apoio do CNPq e CAPES, em 2012.

Estas inferências encaminharam a compreensão de que é preciso um movimento institucional que crie condições de reflexão sobre a prática pedagógica acadêmica, envolvendo professores e estudantes, com vistas à indissociabilidade. Também, dada a ausência de políticas que privilegiem os saberes pedagógicos para os docentes da educação superior, as IES são convocadas a instalar e prover estratégias de desenvolvimento profissional de seus professores.

Essa provocação estimulou o Projeto *Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior*. Como nas demais ocasiões, dada a dimensão e pluralidade do Grupo de Pesquisa, o estudo organizou-se em Eixos. Esses, por sua vez, direcionaram a produção dos resultados apresentados em forma Estudos. Como tem sido praxe, o primeiro trata da base teórica que serve de sustentação principal a todo o Grupo. Os demais Estudos analisaram, numa perspectiva histórica, experiências de assessorias pedagógicas de diferentes Instituições, tanto públicas como confessionais. O livro fecha com uma tentativa de realizar um diálogo entre os Estudos, apontando expectativas e possibilidades cujos resultados apresentamos no livro *Projeto Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: memórias, experiências e possibilidades*. Nesse percurso desenvolvemos uma parte internacional do Projeto, através do Projeto MERCOSUL, financiado pela CAPES/SECyt, liderados pela Prof. Elisa Lucarelli em parceria com colegas pesquisadores de Universidades Argentinas e a UDELAR, no Uruguai, que foi publicado pela Editora na UNESCO, em 2013, com o título de *Estratégias de Qualificação do Ensino e o Assessoramento Pedagógico: reconhecendo experiências em universidades Ibero-Americanas*. O Projeto consolidou uma parceria de mais de vinte anos com a Equipe liderada pela Professora Elisa Lucarelli da Universidade de Buenos Aires.

A questão da democratização da educação superior, em especial tomando como referente a ampliação das Universidades públicas nessa última década, bem como a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) tomaram o lugar de nossas preocupações teórico-práticas. Como manter e ampliar uma educação de qualidade? Que conceito de qualidade vem dando sustentação às avaliações da educação superior? Como o discurso da internacionalização como um valor vem convivendo com a democratização? Que tensões estão presentes nesse binômio? Como afetam as práticas de ensinar e aprender?

Estas questões mobilizaram a investigação que o Grupo de Pesquisa desenvolve nesse momento. Nessa etapa, além da realidade brasileira, trabalhamos em conjunto com instituições portuguesas, incluindo as Universidades do Porto e do Minho com a coordenação da Professora Carlinda Leite e apoio da CAPES/FCT, também em Cooperação Internacional.

É, ainda, da maior importância mencionar a Rede de Pesquisadores da Educação Superior (RIES) na minha trajetória investigativa. Essa Rede, aberta às Instituições sul-rio-grandenses, tem na sua base propositiva, colegas de quatro Universidades: PUC/RS, UFRGS, UNISINOS e UFSM. Coordenada pela Professora Marília Morosini da PUC/RS tem sido um espaço de convergência de interesses e de exercício democrático de colaboração. Estimulou a produção de um Observatório de Educação Superior (MEC/INEP) que fortaleceu experiências anteriores da Rede já reconhecida como Programa de Excelência pela FAPERGS/CNPq. Tem inúmeras produções, articulando, em algumas delas, pesquisadores estrangeiros e, em outras, estudantes de pós-graduação e graduação das IES envolvidas. No contexto dos Projetos de Pesquisa tem proposto Seminários, abertos a todos os interessados, na perspectiva de ampliar a reflexão e os resultados dos estudos desenvolvidos. Organizou a Enciclopédia da Pedagogia Universitária editada pelo INEP/MEC, entre outras obras de importância.

A constituição de um professor pesquisador se faz na trajetória de vida. A formação em cursos de mestrado e doutorado é um importante dispositivo, mas para se resignificarem, precisam contar com o tempo, a reflexão, o afeto, o contexto histórico de e a produção dos sentidos. Não se trata de uma ação neutra, mas fortemente implicada com o vivido e com os compromissos assumidos. Se o número de publicações e feitos dizem alguma coisa, longe estão de explicitar a significação da vida. Essa só se dá na dimensão da partilha, no reconhecimento da *humana docência*, como tão bem caracterizou Arroyo. Surpreendi-me, ao voltar no tempo, percebendo que, até então, são 18 alunos com bolsas de Iniciação Científica e Técnica, 21 dissertações de mestrado, 20 teses de doutorado, 11 estágios de pós-doutorado que partilhei, como orientadora, e

agradeço essa oportunidade que a vida profissional me deu. Por trás dessas orientações estão rostos, expressões, gestos, convivências, tolerâncias, reconhecimentos, afetos que marcam minha vida. Um orientando potencializa a condição de discípulo, criando uma ligação que, em geral, não mais termina. Assim me sinto em relação ao Prof. Newton Balzan, e assim me sinto frente aos que viveram comigo a aventura da produção de conhecimentos e sentidos.

Muito orgulhosa fiquei ao receber, em 2012, a Medalha Nilo Peçanha, da Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional do MEC, comemorativa dos 100 anos da implantação dos cursos técnicos no Brasil. Mais ainda se revestiu de alegria o fato de ter sido indicada por iniciativa da minha Escola Técnica Federal de Pelotas, hoje Instituto Federal Sul-rio-grandense e Educação, Ciência e Tecnologia (IFSul), que, tantos anos depois da minha passagem por lá, teve a generosidade de me considerar merecedora desta distinção.

Também muito me engrandeceu ter sido indicada, pelo meu Programa de Pós-Graduação da UNISINOS para receber, em 2014, a Medalha Pesquisador do Ano da FAPERGS – Área da Educação e Psicologia.

Sei que em ambos os casos essas distinções representavam a parceria de muitas pessoas que comigo compartilharam o trabalho cotidiano. Devo a elas muito do que sou.

4 A MEMÓRIA QUE NÃO TERMINA...

Tenho compreendido, com o passar dos anos, porque os idosos apreciam tanto quando alguém lhes escuta. E não são tantos os mais jovens que exercitam essa paciência. Ocorre que é a narrativa que dá sentido à vida; somos o que lembramos e somos capazes de contar. Não se trata de reafirmar verdades e de jurar fidedignidade frente ao ocorrido; trata-se de explicitar uma versão, um olhar sobre o real, a partir da experiência de quem viveu. A morte chega quando a memória finda. E por isso, nós, as pessoas maduras, temos de contar para continuar vivos.

Instigada pela amiga e pesquisadora Beatriz Daut Fischer, que organizou os volumes de *Memórias de Escola*, eu já havia feito um exercício biográfico da trajetória escolar. Agora tenho o privilégio de partilhar a continuidade dessa história.

Por isso agradeço diariamente aos meus alunos, aos jovens professores, aos colegas de profissão, ao meu precioso Grupo de Pesquisa, às pessoas que me escutam em palestras pelo país afora, às minhas netas acadêmicas e aos netos Miguel e Mariana, ainda infantes, a possibilidade de ter espaços para contar. E agradeço, também, aos professores Maurício Roberto da Silva, Maria de Lourdes Bernartt e Ivo Dickmann, proponentes desse *dossiê* para a Revista Pedagógica da UNOCHAPECÓ, pelo generoso convite de incluir as minhas reflexões.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mario Sergio, RIOS, Terezinha A. **Vivemos mais!** Vivemos bem? São Paulo: Papirus; 7 Mares, 2013.

FISCHER, Beatriz Daut (Org.). **Tempos de Escola.** Memórias. v. 2. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre a Ciência.** Porto: Afrontamento, 2002.